

# **MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

## **A importância de contar Histórias no Jardim-de-infância**

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Para obtenção de grau de  
Mestre em Educação Pré-Escolar**



ESCOLA SUPERIOR DE  
EDUCAÇÃO DE  
PAULA FRASSINETTI

## RESUMO

Partindo do princípio que contar histórias é considerado como uma ferramenta pedagógica na formação do carácter social e intelectual da criança, pretendeu-se com este trabalho compreender e explicar a sua importância no contexto pré-escolar.

Através das histórias desenvolve-se a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e estimula-se o espírito crítico.

O educador consciente exerce aqui um papel fundamental, dado que, selecciona textos adequados para transmitir através das histórias, momentos de aprendizagem, que deverá ser incorporado nas actividades diárias.

Assim, este trabalho está centrado na investigação da construção do leitor fluente. Partindo da vivência no Jardim-de-infância, onde se pontua a vantagem da prática de contar histórias para o desenvolvimento integral da criança, assim como, conhecer a percepção dos pais sobre a importância das histórias no contexto de Jardim-de-infância.

Recorreu-se à caracterização da Instituição, do grupo de crianças, assim como as metodologias de intervenção abordadas. Procedeu-se ainda à análise documental dos documentos da instituição e revisão bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias, Leitura, Jardim-de-Infância.

## **ABSTRACT**

Assuming that storytelling is considered a pedagogical tool in shaping the social and intellectual child, this work has the intention of understanding and explaining its importance in a pre-school environment.

The story develops the imagination, a taste for reading, concentration and stimulates critical thinking.

The teacher consciously plays a key role here, by selecting texts that are appropriate to transmit, moments of learning through the stories. Which should be incorporated into daily activities.

So, this work is focused on investigating the development of the fluent reader, based on the experience in the school-garden, where is pointed out the importance of story-telling as a tool for child development. The other objective is to understand the parents perception on the importance of stories/tales in a school-garden context.

For our investigation where used, the characterization of the institution, the children group, as well as the addressed methodologies of intervention. The documentary analysis of the documents of the institution and literature review was also taken into account.

**KEY WORDS:** Stories, reading, school-garden.

# AGRADECIMENTOS

Este trabalho é o culminar de um longo percurso que, só foi possível com muito esforço e dedicação.

Quero mencionar todos que de uma forma directa ou indirecta contribuíram para que este momento fosse possível, aos quais quero agradecer:

À Professora Ivone Neves, pela notável orientação e partilha de saberes que sempre me confortaram nos momentos de dúvida, pela sua atitude exigente, crítica e criativa.

A todos os professores que me inspiraram com os seus contributos e partilha de reflexões.

Às minhas *niñas*, (Daniela Lopes, Liliana Soares e Filipa Damasceno) que sem as quais este percurso não seria tão sentido.

À minha família, pelo suporte e paciência.

Aos meus amigos pela solidariedade.

À minha mãe e irmã, pelo amor incondicional.

Ao André por me lembrar constantemente de quem eu sou e do que sou capaz.

Ao Pipa e ao Corto.

A todos, muito obrigada.

# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>CAP. 1- Enquadramento teórico.....</b>	<b>10</b>
1.1-Concepção sobre educação .....	10
1.1-Concepção de educador.....	12
1.2-Perspectivas sobre o futuro .....	14
1.3-Papel do professor investigador .....	15
1.4-Metodologias de intervenção e princípios pedagógicos.....	17
<b>CAP. 2- Metodologias de investigação .....</b>	<b>23</b>
2.1-Opções Metodológicas .....	23
2.2-Pertinência do Tema.....	24
2.3-Instrumentos .....	25
2.4- Amostra .....	26
2.5- Procedimentos.....	26
2.6- Análise e tratamento de dados .....	27
<b>CAP. 3- Contexto Organizacional.....</b>	<b>29</b>
3.1 Caracterização da instituição .....	29
3.1.1Projecto Educativo.....	30
3.1.2- Regulamento Interno.....	32
3.1.3- Plano Anual de Actividades.....	32
3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças .....	33
3.2.1- Caracterização do meio envolvente .....	33
3.2.2- Caracterização das famílias .....	34
3.2.3- Caracterização das crianças .....	35
3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade .....	41
<b>CAP.4- Intervenção e exigências profissionais .....</b>	<b>42</b>
4.1 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	43
4.2 - Prática pedagógica com o grupo de crianças .....	43

4.3 – Produto alcançado .....	48
<b>CAP.5- Considerações Finais .....</b>	<b>48</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>50</b>
<b>Anexos</b>	

# **ÍNDICE DE ANEXOS**

**I – Guião das entrevistas**

**II – Transcrição das entrevistas**

**III – Projecto Educativo**

**IV – Regulamento Interno**

**V – Plano Anual de Actividades**

**VI- Gráficos**

- Gráfico nº 1- Idade Pai
- Gráfico nº2 – Idade Mãe
- Gráfico nº3 – Habilitações Literárias dos Pais
- Gráfico nº4 – Estado civil dos Pais
- Gráfico nº5 – Número de Irmãos
- Gráfico nº6 – Número de crianças que frequentam o prolongamento de horário
- Gráfico nº7 – Género das crianças
- Gráfico nº8- Mês de nascimento

**VII – Registos de Observação**

**VIII – Fotografias**

- Fotografia nº1- Utilização do espaço
- Fotografia nº2- Figura humana
- Fotografia nº3- Calendário
- Fotografia nº4- “Animal ao contrário”
- Fotografia nº5- Livro “O Pato e o Sapo”
- Fotografia nº6- Percurso dos Bombeiros
- Fotografia nº7- Quadro das letras
- Fotografia nº8- Dramatização
- Fotografia nº9- Refeitório remodelado

**IX – Planificação semanal**

**X – História “Animal ao Contrário”**

**XI – Livro “O Pato e o Sapo”**

**XII – Grelha de Avaliação de Projectos**

**XIII– Avaliação de Actividade**

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-escola. Este percurso foi efectuado num jardim-de-infância, numa sala de cinco anos, no ano lectivo de 2010/2011, sob a orientação da Mestre Ivone Neves, para a aquisição de experiência prática profissional.

Neste relatório consta a caracterização do estágio vivenciado na valência de jardim-de-infância, a exposição do trabalho desenvolvido, a observação das crianças referente a esse trabalho, a planificação das actividades e a avaliação dessas actividades.

A prática profissional tem como finalidade compreender o funcionamento da instituição, respeitando os seus ideários, cooperando de forma efectiva na dinâmica institucional. Aplicar os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, assim como, empregar métodos e técnicas adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade e recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas.

No sentido de apresentar o trabalho desenvolvido, o presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico, quadro teórico-conceptual em que se apoia o estágio, tomando em consideração perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem de matriz construtivista, considerando os contributos de autores como Piaget, Vygotsky, Dewey, Freinet. Aborda-se perspectivas teóricas do contexto da Educação Pré-escolar como, concepção de Educação, Educador e o papel do Professor Investigador.

No segundo capítulo, apresentam-se as questões e objectivos da pesquisa realizada, bem como a metodologia e procedimentos de recolha e

análise dos dados obtidos, os quais permitiram evidenciar a importância da actividade investigadora, enquanto meio de construção de saberes.

No terceiro capítulo, de modo a perceber de que forma se organiza a instituição, procedeu-se à análise dos documentos da Instituição, Regulamento Interno, Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades. Desta forma, caracterizou-se o contexto organizacional, analisou-se a intervenção educativa, tendo em conta as características das famílias e das crianças e traçou-se as prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e comunidade.

No quarto capítulo, foi evidenciada a prática pedagógica desenvolvida em estágio, através de um Domínio, sendo neste caso o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, onde se revela aspectos do processo realizado e do produto alcançado.

Consta ainda neste relatório um conjunto de anexos com o objectivo de fundamentar o trabalho apresentado ao longo do mesmo.

Por fim, apresenta-se algumas considerações, nas quais se procura destacar os aspectos mais relevantes do trabalho, evocando factores que, proporcionaram o desenvolvimento pessoal e profissional.

No decorrer do estágio profissionalizante, ocorreram algumas limitações e obstáculos, sendo o principal factor, o conciliar das Unidades Curriculares com a prática pedagógica. Assim como, conjugar a vivência de estágio com a vida familiar e profissional. Esteve sempre presente, a necessidade de responder às expectativas exigidas, da Educadora Cooperante, da Orientadora Institucional e da Directora da Instituição. Ocorreu uma panóplia de sentimentos, que foram do medo de errar, do ir mais além, e de escutar todos os conselhos que me sugeriram. Contudo, ao longo deste percurso, esses medos e obstáculos foram superados, pois a vontade de triunfar e finalizar este mestrado foi maior.

## CAP. 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1-Concepção sobre educação

O conceito de educação foi evoluindo ao longo dos tempos, de acordo com as realidades socioculturais e económicas de cada ocasião. Segundo a Lei - Quadro n.º 5/97, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2). Landsheere, (1983:56) refere “Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo” ou, ainda, como refere Nérici, educar é

“o processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contacto com a realidade, com o fim de levá-lo a actuar nessa mesma realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista atender a necessidades pessoais, sociais e transcendentais da criatura humana” (1986:13).

Considera-se crucial contemplar a educação, como resultado de uma acção praticada, de um indivíduo sobre outro, o próprio processo, que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, numa situação de troca e em modificações recíprocas, concordando com Proença, visando a educação

*“o desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físico e intelectual, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e reflectir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão” (Proença, 1999:37).*

Desta forma, a importância da relação do adulto com a criança assume uma dimensão de enorme valor, onde segundo Isabel Baptista (2005), os professores formam para os valores, a partir de valores, caracterizando os professores como profissionais da relação, agentes privilegiados de proximidade humana.

Considera-se então, que o essencial na actualidade, é obter uma educação nova, onde a criança realiza, experimenta, é o centro das atenções e o educador adapta-se às suas necessidades e ao seu ritmo de desenvolvimento.

Cada vez mais, reconhece-se que a educação tende, a ter um carácter universal, isto é, dirigida para todos. Assim, independentemente do grupo socioeconómico de pertença ou da cultura de origem, existe uma necessidade generalizada de preparar as crianças para a vida em sociedade, conforme se verifica no 7º princípio da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro, 1959.

As várias correntes psicológicas actuais apontam para a importância dos primeiros anos de vida como modeladores do desenvolvimento cognitivo e social da criança, pelo que, o contexto familiar, escolar e social em que a criança se desenvolve desempenham um papel vital nas suas possibilidades, ao ambiente escolar e às exigências. Tal como refere Kant, “O homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão, o que a educação faz dele” (1985:75).

Desta forma, falar de educação, é antes de mais, lembrar uma instituição social, um sistema. A educação, enquanto instituição, possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento. As Orientações Curriculares salientam, que durante a educação pré-escolar, “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (OCEPE, 1997:17) Estes itens continuam a representar na actualidade o essencial na educação pré-escolar.

Após algumas definições, a educação pode ser entendida de acordo com Cotrim e Parisi como “o processo pelo qual o homem através de sua capacidade para aprender, adquire experiências que atuam sobre sua mente e o seu físico” (1982:14). Esta concepção apresenta a educação como uma acção dinâmica.

Assim sendo, esta desempenha um papel fundamental na vida do homem, podendo ser considerada como “mola propulsora” do desenvolvimento

de uma sociedade, contribuindo para a formação global e harmoniosa da criança, propiciando-lhe uma grande variedade de experiências concretas, seleccionadas a partir do conhecimento das suas características e das suas necessidades.

## **1.1-Concepção de educador**

A escola hoje em dia, e cada vez mais, assume um papel indispensável na socialização da criança, quer como um amortecedor das discrepâncias socioculturais, como um substituto dos pais em famílias com muitos filhos ou pais trabalhadores e ausentes. Daí, o educador surge como um elo integrador, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontra-se a si própria e a integrar-se na cultura e na sociedade em que vive. Proporcionando um espaço afectivo e cativante da liberdade, onde a linguagem esteja sempre presente. O educador deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades., (...)”(Lei - quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro).

Seguindo o raciocínio de Vasconcelos (1990), pode-se comparar um educador a um jardineiro, que cuida do crescimento das suas crianças, à imagem de uma planta ou compará-lo a um viajante, que guia a criança até à sua própria aprendizagem facultando instrumentos para explorar o caminho do conhecimento. O educador é então, um condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, é estar em permanente busca, estar comprometido e solidário com o seu projecto, com a sua missão, onde cada criança é uma missão. Sendo da mesma opinião, Roberto Carneiro diz que, ser educador é um “...compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projecto claro de vida...” (2003:109).

Está patente nas Orientações Curriculares, que “o educador deve contemplar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as

suas intencionalidades educativas, nomeadamente o observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (OCEPE, 2002:14), que deverão decorrer num processo reflexivo.

Desta forma, está inerente nas diferentes dimensões, do perfil do educador, a importância de “envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e professor 1º ciclo) visto serem os pais, os principais responsáveis pela educação das crianças. Desta forma, o educador ajuda a construir um conceito de escola aberta, sendo o trabalho educativo enriquecido pela partilha de ideias e experiências entre todos. Então, o educador deve planejar, tendo por base, o que a criança conhece, quais os seus interesses, necessitando por isso, de uma ampla visão do mundo e de um profundo conhecimento da realidade em que se insere. Isso significa saber verdadeiramente quem são e conhecer as famílias.

Ao longo dos anos, espera-se que o educador aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluído. Que construa sua identidade pacientemente, equilibrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico, assumindo desta forma, ser uma testemunha viva da aprendizagem. Sem nunca esquecer que, tal como refere Augusto Cury (1998:59) “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” Os educadores devem estar presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária. Educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. Mantendo sempre a postura de um profissional reflexivo e investigador.

## 1.2-Perspectivas sobre o futuro

Actualmente, a nossa sociedade é caracterizada por estar em constante modificações, mantendo como recurso intensivo as tecnologias de informação. Desta forma, considera-se essencial que, ajudemos as crianças a serem melhores cidadãos. Pessoas conscientes e críticas, voltadas para a construção de valores educativos e morais, activas no exercício da cidadania. Indivíduos que reconheçam os seus direitos associados às suas responsabilidades e que procurem de forma consciente e virtuosa, a felicidade e o bem-estar, pessoal e colectivo.

Reconhece-se que ao preparar as crianças para a geração futura é dar-lhes condições de escolher, com responsabilidade, o seu futuro. Deve-se optar pela flexibilidade e não pela imposição. A criança deve ser ensinada a viver em harmonia com as diferenças. Daí, ser crucial transmitir valores às novas gerações, não nos limitando apenas à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos.

De acordo com o relatório Jacques Delors (1996) para a UNESCO, encontram-se os pilares da educação, o aprender a aprender, a preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. O aprender a conviver, formando indivíduos que demonstrem a capacidade de comunicar, interagir, participar e valorizar as diferenças. O aprender a fazer, tendo como foco, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa e finalmente o aprender a aprender, ajudando despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real. Desta forma, encontra-se em concordância com este pressuposto, dado que, considera-se essencial a construção de bases que permitirão ao indivíduo continuar aprender ao longo de toda a vida. Então, é decisivo formar crianças em indivíduos autónomos, solidários e competentes, fazendo emergir competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, pois são estas competências que irão permitir ao indivíduo

continuar a aprender ao longo de toda a vida. Segundo Roberto Carneiro é o “...educar para aprender e aprender a educar...” (2003:113).

### **1.3-Papel do professor investigador**

Alarcão sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

Hoje, ser educador significa actuar na sociedade e transformá-la, ser crítico, consciente e autónomo. Para que isto suceda, é de extrema relevância para sua qualificação, ocorrerem espaços de trocas e de estudo. Um profissional que dialoga no exercício da sua actividade docente.

Ser professor-investigador, é ter uma atitude de estar na profissão como intelectual, que criticamente questiona e se questiona. John Dewey considerava os professores “como estudantes do ensino.” (1959:58)

Esta prática implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e, para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. Ressaltando o Modelo Integrado de João Formosinho, dado que, integra a teoria com a prática. Hernández, baseia-se numa “nova concepção de docente, considerando-o como profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas” (1998:11). É procurar explicações numa rede de ligações entre quatro vectores: qualidade da educação, investigação, desenvolvimento profissional e institucional e inovação. Ora, se a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objectivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional, a procura da qualidade, e esta não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional.

Então, podemos afirmar que, um educador que reflecte, que sente necessidade, é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Neste sentido, subscreve-se Zeichner, que considera que há aspectos constituintes das práticas do professor reflexivo como,

*“analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional”.* (1993:50).

Ser um profissional em constante auto análise, auto reflexivo em contacto com outros colegas, sem nunca ficar acomodado na berma da docência. Desta forma, constrói os seus conhecimentos profissionais a partir da experiência e saberes, através da sua compreensão e reorganização alcançados pela interlocução entre a teoria e a prática. Eraut e Schön revelam que, como alternativa à reflexão na acção propõem “a reflexão antes da acção, a reflexão depois da acção e a reflexão distanciada da acção” (1995:22). E são estes os profissionais que se envolvem num processo investigativo, tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. Zeichner afirma que, “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores” (1993:18). O professor aprende com a sua própria experiência, adquire conhecimento através da análise. E reforça a ideia, com “ser reflexivo é uma maneira de ser professor”, concordando com Alarcão, que considera o professor investigador como “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001:6).

## **1.4-Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos**

A acção do educador marca a diferença na pedagogia, pois demonstra percepção de que existe “ (...) interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem.” (Oliveira Formosinho, 2002:6) Existe ao dispor do educador modelos curriculares, que o auxiliam na dinamização da acção educativa, tornando-a intencional, para que, as crianças adquiriram conhecimentos e aprendizagens.

Sempre que o educador decide por um determinado modelo curricular pressupõe-se, que por parte deste existiu uma reflexão, que deve ser compartilhada com os seus pares e adaptada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com que se trabalha.

A prática pedagógica deste estágio, foi apoiada pelos teóricos, que se vinculam na perspectiva construtivista, que constituíram o sustentáculo da acção propostas por: Hohmann e Weikart (2007), que proporciona a abordagem High/Scope; Vasconcelos e Katz (1997), influenciadas por Kilpatrick e Dewey, que propiciaram o Trabalho de Projecto. O contributo do Modelo Curricular de Reggio Emilia, instituído por Malaguzzi surgiu em determinados aspectos e para finalizar o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, apoiadas por técnicas de Freinet.

Assim, através do Modelo High/Scope, recorreu-se, aos princípios essenciais deste modelo, que serviu de base à prática desenvolvida e que contempla a aprendizagem pela acção, a interacção adulto - criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Em primeiro lugar, a prática pedagógica centra-se na aprendizagem activa da criança, ou seja, acredita-se que, as vivências directas e inesperadas, que as crianças vivem diariamente, são relevantes se retirarem algum sentido através da reflexão. Assim, manteve-se desde o início a preocupação de criar um ambiente estimulante e desafiador. Organizou-se os materiais e o espaço de forma a proporcionar interesses e oportunidades que, considera-se pertinente para o desenvolvimento da criança, sempre com a preocupação de seleccionar bons

materiais, pois estes tornam-se “interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade” (Dewey, 1971:85).

Esteve também presente, durante todo o percurso a interacção positiva entre os adultos e as crianças, onde se apoiaram as conversas e brincadeiras das crianças. Centra-se no escutar com atenção e posteriormente levantar comentários e observações pertinentes. O trabalho neste sentido, reflecte-se no papel dos adultos, desde auxiliares de acção educativa, educadora e estagiária, que ensinaram, orientaram e apoiaram as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo. Manteve-se assim, a preocupação de realçar a posição do adulto, como amigos e orientadores, dando-lhes oportunidades de escolha, fomentando a sua progressiva autonomia, encorajando-as a aproveitar as suas capacidades, de forma a encontrar soluções para os seus problemas.

O processo de avaliação é acima de tudo, um processo em equipa e assume uma posição de sistematicidade, dado que, para constatar com o desenvolvimento da criança, do processo de ensino-aprendizagem, a relação com a família, é indispensável, observar, participar, recolher dados, reflectir e contemplar o processo para alterar. Recorreu-se ainda à utilização do (PIP) “Perfil de Implementação do Projecto”, pois possibilita a reflexão e posteriormente a intervenção.

Outro factor a ter em consideração, que teve influência deste modelo, foi o espaço. Sendo um instrumento decisivo de aprendizagem requer do educador investigação e investimento. A organização da sala manteve-se dividida em áreas de interesse específicas, área dos jogos, construções, casinha de teatros, biblioteca e da escrita, nos quais os materiais apresentavam-se disponíveis para as crianças, de modo a que, pudessem seleccioná-los de acordo com seus interesses.

A rotina foi também construída a partir de uma estrutura do Currículo Hight/Scope, onde se proporcionou uma sequência planejar/fazer/rever, para ajudar a criança no processo de exploração, planeamento e execução de projectos e na tomada de decisões sobre a sua própria aprendizagem. A rotina apresentou-se composta pelos tempos de organização da sala; acolhimento na

área da reunião; áreas de interesse; higiene; almoço; lanche; recreio; actividades em grande grupo e em pequenos grupos; sessão motora; sessão de música, proporcionando “sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves”. (Hohmann, Weikart, 2009:226) No decorrer do acolhimento, que acontece todos os dias num momento em grande grupo, disponibiliza-se às crianças momentos para falar e planificar as suas actividades diárias, entre elas actividades dirigidas, que se realizam quer em grande grupo quer em pequenos grupos, tal como indicam Hohmann e Weikart, relativamente à rotina, que para além de definir de “forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo que estão juntas” (2009:226).

Optou-se também pela realização do portfólio da criança, uma vez que possibilita obter os processos das crianças em todas as áreas de desenvolvimento, divulgando “a qualidade dos seus trabalhos, da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e reflectir sobre elas” (Shores, Grace 2001:78).

No Movimento da Escola Moderna, que partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet, desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que, o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais. A criança é vista como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que importa conhecer e respeitar, reconhece a criança como construtora de saberes com os outros. Este foi um ponto essencial no trabalho desenvolvido, havendo a preocupação de incutir às crianças, que se inserem num grupo de amigos, que a desafiam a progredir e que é enriquecida com a presença de um adulto.

A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência de democracia directa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. O diálogo, na procura de consensos, faz sobressair o profundo respeito atribuído a todos os indivíduos envolvidos neste processo social e educativo. Na sala, pode-se observar a utilização de instrumentos de organização, de forma a facilitar o dia-a-dia, como a tabela de presenças, o

quadro do tempo, o quadro de frequência das áreas, o calendário anual e mensal, calendário dos aniversários e o registo das assembleias semanais. Todos estes instrumentos têm a função clara de organizar socialmente o trabalho e a vida do grupo, sendo manipulados pelas próprias crianças. Nas assembleias semanais, as crianças avaliam a semana que termina e planificam a seguinte, assim como, debatem outros assuntos, que mereçam especial atenção. Nestas assembleias, recorrem à leitura do registo do grupo, para relembrar o que as crianças fizeram na semana passada.

É graças à articulação de conceitos como a comunicação e vida em sociedade na prática pedagógica da sala de actividades, que contribui para a formação da cidadania da criança.

Do modelo do Movimento da Escola Moderna prevaleceu ainda, o envolvimento entre jardim-de-infância, os pais e a comunidade. Desta forma, a interacção das crianças é alargada às pessoas do meio e da sociedade. Neste sentido, realizaram-se diversas visitas de estudo a locais de interesse como bibliotecas, livrarias, teatros para recolher informações e materiais para os projectos.

Sendo a documentação um instrumento de reflexão crítica, que permite avaliar, guardar e registar todos os progressos realizados e aprendizagens conseguidas por parte das crianças, incutiu-se também como método de recolha. Contudo, no que diz respeito à documentação, enquadra-se também no Modelo de Reggio Emilia, sendo que, desenvolve-se na sala de actividades um dos principais princípios, a *“pedagogia da escuta”* (Edwards, Gandini, Forman, 1999:14), ou seja, tudo o que as crianças dizem e fazem é registado em projectos, relatórios e diários. Este modelo preocupa-se com o dualismo que existe entre a educação e a cultura.

Na instituição reconhece-se a importância do hall de entrada e das paredes, que são preenchidas pelos registos das crianças, revelando às famílias, os trabalhos desenvolvidos, permitindo dar visibilidade e obter a reacção dos pais e oferecer às crianças uma memória do que fizeram e o que disseram. Apresenta-se ainda outro dos princípios que é desenvolvido na sala, que se concentra no papel do adulto. Procura-se perceber qual o significado

das coisas para a criança, dando-lhe ocasião para falar sobre as suas ideias instintivas e explicá-las. Prática que se desenvolve diariamente, sendo fundamentada por Vygotsky (1994) que, sugere que, o educador intervenha na zona de desenvolvimento proximal. De um modo geral, este modelo permite à equipa educativa planear e garantir um ambiente que espicace a criança, promovendo o relacionamento pessoal, a partilha de ideias e experiências, dimensões que permitem dar a conhecer “As cem linguagens da criança”.

Por fim, outro modelo empregado é o da Metodologia de Projecto, que surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico, que valorize a participação das crianças e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projecto de trabalho. Segundo Katz e Charad “um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997:3).

Desta forma, vive-se na sala a dinamização de uma biblioteca, onde as crianças desenvolveram trabalhos como a catalogação dos livros, criação de fantoches e marionetas, pesquisas com os pais, sistema de empréstimo de livros e dinamizações de horas de conto.

No desenvolvimento do Projecto Lúdico deu-se especial atenção ao acto de contar histórias. A história é uma narrativa que se baseia num tipo de discurso centrado no imaginário de uma cultura, assim, as fábulas, os contos, as lendas são organizados de acordo com o repertório dos mitos que a sociedade produz. Com base em Machado (1994), uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade. O acto de contar histórias permanece tão ligado à vida e ao imaginário que, como refere Irene Machado, “o ato de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano”. (1994:12). Para Abramovich (2004) contar histórias é muito importante, pois para além de ajudar na formação das crianças, estimula-las a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e compreensão do mesmo, demonstrando concordância com Daniel Pennac que, considera que “Ao ler uma história muito se compromete: envolvimento

emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo”. (1993:17).

A actividade de ler e contar histórias, permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui indubitavelmente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspectos da língua. Segundo Vilas-Boas,

*“este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita”* (2002:81).

Neste sentido, vai ao encontro das competências que são esperadas pelas crianças, segundo as Metas de Aprendizagem, onde se espera que, no final de educação pré-escolar, demonstrem interacção verbal, consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita. (2010:29) Depreende-se então que, o contacto precoce com o livro infantil, com a literatura e os estímulos que recebe por parte dos adultos, permite um incremento no processo de desenvolvimento da criança.

Nesta medida formar leitores é uma tarefa que começa com o nascimento e antes da escola formal. A mesma opinião é partilhada por Ramiro Marques, referenciando que, tal actividade é importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social (...) para o conhecimento das regras da escrita na idade pré-escolar” (1991: 33).

Considera-se então, que o Jardim-de-infância, deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores. Contudo, sendo a família, uma parceira de todo o processo educativo, e segundo Manzano (1988:113) a família “é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”.

Para a realização do Projecto Lúdico, sente-se a necessidade que, cada criança saiba exactamente qual é o seu papel e a sua responsabilidade. Assim, o grupo foi dividido em pequenos grupos de trabalho, estipulando desde o início, quais as funções e obrigações de cada um, onde foram aprofundadas, competências como a cooperação, a negociação, a envolvência (Anexo nºXII)

Para finalizar, através de Metodologia de Projecto valoriza-se o espaço e os materiais que o constituem. O espaço surge repleto de interacções, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, onde aprender passa a ser espaço de experimentação. Todo o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Em simultâneo é ampliado pela interdisciplinaridade latente entre todas as áreas e domínios de conteúdo.

## **CAP. 2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1-Opções Metodológicas**

O objectivo deste trabalho está centrado na investigação da construção do leitor fluente a partir da vivência no Jardim-de-infância, no universo da literatura, onde se pontua a importância da prática de contar histórias para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, surgiu a necessidade de conhecer a percepção dos pais das crianças da sala dos 5 anos, da instituição onde decorreu o estágio, sobre a importância de contar histórias no contexto de Jardim-de-infância. Recorreu-se à análise documental dos documentos da instituição, assim como a revisão bibliográfica.

Graças à natureza do estudo, considerou-se pertinente recorrer ao método de análise intensiva, dado que fornece uma abordagem qualitativa da realidade. Desta forma, o método de estudo de caso ou de análise intensiva distingue-se por uma grande agilidade quer ao nível da selecção das técnicas a empregar, pela profundidade do estudo que é possível obter, quer pela abundância das dimensões que facilita explorar.

A teoria desempenha um papel unificador dos vários momentos da investigação, impedindo divisões artificiais entre concepção e execução, Quivy & Campenhoudt, realçam para a necessidade de “explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas.” (1992:50).

Considerando o contexto em investigação, este estudo tem como principais objectivos: Perceber a posição dos pais quanto à prática de contar histórias no jardim-de-infância; Verificar se os pais reconhecem a importância de contar histórias no jardim-de-infância; Perceber se os pais reconhecem as vantagens na escolha desta estratégia.

Com base nestes objectivos, pretendeu-se responder a algumas questões de investigação como: Guarda algumas recordações da sua infância relacionadas com o contar histórias? Na sua opinião considera importante contar histórias no jardim-de-infância? Com que regularidade considera que esta prática deve ser utilizada? Quanto tempo considera que deve ser dispensado para contar histórias? Que tipo de histórias considera importantes a serem utilizadas? Na sua opinião, considera que existem vantagens no acto de contar histórias? Quais?

## **2.2-Pertinência do tema**

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

Contar histórias, esteve sempre presente desde os tempos mais longínquos da humanidade. Pode-se afirmar que, esta acção existe desde que o homem começou a falar e desde então esta arte é repassada de geração para geração em todo mundo.

## 2.3-Instrumentos

Ao optar por um estudo de caso, evidencia-se um interesse relevante em estudar um caso concreto. Stake define estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes” (1998:11).

Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt, a pergunta de partida deve ser clara, precisa e unívoca. Deve ser exequível no sentido da investigação e adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos, pois é esta que “constitui o fio condutor do trabalho” (1992:49). Como tal, deve ser pertinente, sem cair em juízos de valor ou moralismos, auxiliando à ruptura de preconceitos.

Assim sendo, e atendendo ao objectivo de estudo, formulou-se a pergunta de partida - Qual a importância de contar histórias na Educação Pré-escolar? E qual a percepção dos pais sobre a importância de contar histórias na Educação Pré-escolar?

Para complementar este método, recorreu-se como à utilização de entrevista semi-directa e a sua respectiva análise, como metodologia, visto a entrevista ser

*“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”. (Ketele & Roegiers, 1999:18).*

A entrevista para além de ser um instrumento de recolha de informação para a recolha de dados, sobre um conjunto de dados qualitativos ainda permite a elaboração de um guião, para a inquirição por questionário. Na entrevista directa, segue-se um roteiro previamente estabelecido através de um formulário, onde os diferentes entrevistados respondem às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas. Inclui-se data, local e título, assim como, um texto inicial onde se apresenta a entrevista e os seus objectivos. (Anexo nº1)

A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se ao facto de valorizar a presença do investigador, oferecendo, todas as perspectivas possíveis, para

que o entrevistado tenha liberdade para responder, de modo espontâneo. Com base em Gil (1987) reconhece-se que, uma entrevista semi-estruturada, é flexível e guiada por uma serie de pontos de interesses que o entrevistador vai explorando do decorrer da entrevista. Esta técnica permite também abordar assuntos que não foram previstos anteriormente.

## **2.4- Amostra**

Uma amostra é um subgrupo da população de estudo seleccionado de tal forma que as observações que dele fizermos possam ser generalizadas à totalidade da população. Ou como afirma Fortin “é uma réplica da população alvo”. (1999:202)

No presente estudo, a amostra é constituída por três pais de crianças, que frequentam a sala dos cinco anos, da instituição onde decorreu o estágio, sendo por isso uma amostra reduzida, seleccionada segundo o critério de idade e profissão, tornando-se assim, numa variável qualitativa.

A idade dos pais encontra-se entre os trinta e cinco e os quarenta anos, tendo habilitações distintas, ocupando cargos como Professor do 1º ciclo, Engenheiro Civil e Desempregada.

## **2.5- Procedimentos**

Encarando o propósito da investigação, projectou-se os objectivos específicos e a análise de dados. Na primeira etapa do estudo procedeu-se ao enquadramento teórico, seguidamente passou-se à fase da investigação que se caracterizou pela realização de três entrevistas, que foram organizadas segundo os objectivos e na questão de partida deste estudo-caso.

Após a realização das entrevistas efectuou-se o levantamento dos dados e, finalmente, à análise dos mesmos. O primeiro passo foi a exploração de toda a informação recolhida. Em seguida, definiu-se categorias e classificou-se a

informação. Para isso, teve-se em consideração, o enquadramento teórico, os objectivos da investigação e o respeito pela própria natureza da informação. Posteriormente, estabeleceu-se paralelos entre as informações dos entrevistados, criando matrizes para sintetizar as suas declarações.

Para a realização das entrevistas construiu-se um guião, onde apresenta questões abertas, que permitiram auscultar as percepções dos pais sobre a temática abordada. (Anexo nºI)

A partir das recomendações de Quivy & Campenhoudt (1992:75), a técnica de realização das entrevistas foi empregada de modo a realizar o mínimo de possíveis perguntas. Intervir de forma mais aberta possível para que os entrevistados apresentassem as suas opiniões, não impedindo as respostas.

## **2.6- Análise e tratamento de dados**

Correspondendo a investigação a um estudo explicativo acerca da percepção que os pais têm da importância de contar histórias, no Jardim-de-infância, houve a necessidade de recorrer à utilização do método de análise qualitativa, nomeadamente na análise das entrevistas.

De forma a responder aos objectivos de estudo, surge a aplicação dos procedimentos metodológicos e os respectivos resultados, que permitem concluir que, o acto de contar histórias, no jardim-de-infância, pode ser um caso de sucesso.

As entrevistas foram iniciadas questionando os entrevistados se possuíam alguma recordação sobre o contar histórias, no decorrer da sua infância. Dois dos entrevistados demonstram ter algumas recordações, sendo a lembrança semelhante, as histórias contadas pela mãe, no momento que antecede o dormir, *“A minha mãe costumava ler-me histórias como a do macaco de rabo cortado”, “da carochinha”... adorava esses momentos* (Anexo nºII), optando sobretudo por histórias tradicionais, como o “Capuchinho

vermelho”, o “Gato das botas” ou “Cinderela”. Apenas um dos entrevistados diz não ter nenhuma recordação.

Os três entrevistados concordam que, contar histórias em contexto de jardim-de-infância é essencial, apresentando como principal resposta o desenvolvimento que produz nas crianças, nomeadamente, “*promove a concentração, a observação, aprendem novas palavras*”, pode desenvolver “*novas experiências*”, assim como proporciona o desenvolvimento das “*capacidades na criança em todos os domínios e áreas*” sendo vista como “*uma mais-valia em todos os sentidos*”, como afirmam os entrevistados. (Anexo nºII)

Quanto à regularidade com que deve ser utilizada esta técnica, existem algumas discrepâncias. Um dos inquiridos considera que, esta intervenção, não deve ser utilizada todos os dias, contrapondo-se aos restantes, que consideram como uma estratégia capaz de promover a leitura. Sendo esta uma das formas de criar novos leitores, “*Todos os dias (...) Somos de certeza um dos países em que se lê menos na Europa*”. (Anexo nºII)

Quanto ao tempo dispensado para esta prática, existe unanimidade nos entrevistados. Encaram que deve demorar o tempo necessário, tendo em consideração o número de crianças e a dimensão da história, oscilando entre os vinte a trinta minutos, “*O tempo necessário para contar e reviver a história*”.(Anexo nº II)

No que concerne ao tipo de histórias a serem utilizadas, os entrevistados optaram pelas histórias actuais, que façam “*reflectir a criança, isto é, historias que falem das diferenças raciais, diferenças sociais, entre outras...*” Mencionaram ainda, preferência por autores portugueses.

Para finalizar, foi colocada a questão, se reconheciam alguma vantagem no acto de contar histórias, aqui uma vez mais, ocorreu unanimidade dos entrevistados, centram-se no desenvolvimento social, moral e intelectual das crianças. Apresentaram factos como, a “*aquisição de novas palavras, conceitos, para trabalhar a matemática*”. Foi também mencionado por um dos entrevistados, que promove o gosto pela leitura e que no futuro fará das crianças, adultos mais informados e interessados, “*No futuro serão adultos*

*muito mais informados e interessados, pois procurarão os livros para se informar e actualizar”.* (Anexo nºII).

Em todas as entrevistas realizadas, todos concordaram com a importância de contar histórias no jardim-de-infância, para o desenvolvimento das crianças. Não havendo discrepância entre as idades e a profissão dos entrevistados.

Através desta análise foi possível verificar as perspectivas dos pais quanto a esta temática, respondendo assim à pergunta de partida. Da mesma forma, que os objectivos seleccionados foram também examinados, visto que focaram no decorrer das entrevistas, a importância de contar histórias e as suas vantagens.

## **CAP. 3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

### **3.1 Caracterização da instituição**

O estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-escola decorre numa Instituição, que desde 1982 congrega as valências de creche, jardim-de-infância e C.A.T.L. (Centro de Actividades de Tempos Livres). Contudo, sofreu ao longo dos anos alteração na sua índole, sendo agora caracterizada como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Alberga cerca de 170 crianças dos 5 meses aos 10 anos de idade, pertencentes a um nível socioeconómico médio/alto.

Considera-se que, para funcionamento da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais, desta forma, a instituição é composta por um corpo docente, constituído por sete Educadoras de Infância, uma Educadora Social, uma Professora de Educação Musical, vários docentes que leccionam as actividades extra curriculares.

O desempenho da instituição decorre com a participação de Funcionários da Acção Educativa, os Funcionários da Cozinha e Limpeza, Funcionários Administrativos e uma Médica Pediátrica.

De forma a garantir boas aprendizagens, a instituição está equipada de acordo com o necessário para o benefício de toda a comunidade educativa.

Como tal, esta instituição é detentora de um Regulamento Interno, um Projecto Educativo, um Plano Anual de Actividades, assim como Projectos Curriculares, visto serem estes, os principais instrumentos de acção de uma instituição.

### **3.1.1 Projecto Educativo**

O Projecto Educativo é um documento que

*“(...)consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (...)” (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio, Artigo 3º).*

O Projecto Educativo individualiza cada uma das escolas, materializa o seu retrato, o seu B.I., tornando-se numa singularidade. Sendo o Projecto Educativo um instrumento fundamental da gestão escolar, foi implementado no seguimento da Lei de Bases, através do DL nº43/89, como um documento que exprime a vontade de uma escola. Assim, Projecto Educativo da instituição incide em primeiro lugar, numa escola que pensa e que estabelece hábitos constantes de auto-reflexão. Como foi elaborado com toda a equipa pedagógica, reflecte uma instituição que promove à inexistência de barreiras ou fronteiras entre profissionais. (Anexo nºIII) Encontrando consonância com Luís Santos Grade que, considera necessário “envolver desde a fase inicial de reflexão sobre o projecto educativo, todos os actores em presença ou seja toda a comunidade educativa” (2008:120).

Uma das ideias caracterizadoras do Projecto Educativo desta instituição é “para crescer é preciso aprender a viver a mudança” (Anexo nºIII),

promovendo uma dinâmica de inovação desenvolvendo desta forma, um movimento contínuo, uma ligação constante com o meio envolvente, com as parcerias. Esta mudança só é possível, pelo facto de o Projecto Educativo, ser o “eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais (Grade, 2008:120).

Desta forma, o Projecto Educativo visa responder à inovação educativa, estando associados os conceitos de qualidade educativa, da criação de espaços, da formação para todos e da transformação das aprendizagens em aprendizagens democráticas e significativas, partindo sempre do respeito pelas características individuais, culturais e sociais das crianças, tendo como principal finalidade “favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspectiva democrática, a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo” referenciados quer no Projecto Educativo quer no Regulamento Interno (Anexos nºIII e IV)

Aquando da análise do Projecto Educativo, depara-se com a importância dada à educação pela arte e para a arte, através da promoção de actividades artísticas e do desenvolvimento do sentido estético e da criatividade, Sustentando desta forma, processos de criação artística e cultural, que são fundamentais para uma educação “sensível” e criando assim, Pontes Educativas com outras instituições artísticas e culturais, que dão origem a momentos de prazer e de cumplicidade. (Anexo nºIII)

A instituição proporciona o envolvimento e a participação dos pais na vida escolar dos filhos, através da colaboração em vários eventos da sala e da instituição, do atendimento individualizado e reuniões de pais, assim como, em conversas informais sempre que oportuno.

Em suma, apurou-se que, embora com algumas carências, o projecto educativo desta instituição apresenta um “carácter globalizador e multidimensional, que abrange todos os domínios de vida da escola.” (Foutoura, 2006:67).

### **3.1.2- Regulamento Interno**

O Regulamento Interno é um documento onde consistem todas as normas que deverão ser respeitadas para o bom funcionamento da instituição educativa em questão. Segundo Jorge Adelino da Costa, este constitui um

*“documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (1992:31)*

Este é composto por vários capítulos, estando neles mencionados objectivos e princípios gerais do mesmo e, normas gerais de funcionamento de toda a instituição, mensalidades, equipamento utilizado pelas crianças nas visitas ao exterior. Está contemplado também a organização educacional da instituição, onde são abordados aspectos como o calendário escolar, o horário da instituição, as actividades extra-curriculares. As finalidades encontram-se em concordância com o Projecto Educativo, no sentido de um desenvolvimento pleno. (Anexo nºIV) Surge também um capítulo dedicado à gestão e administração, onde são tidas em conta a coordenação pedagógica e o conselho pedagógico e respectiva constituição e competências. São também mencionados os direitos e deveres das pessoas que trabalham na instituição, quer seja pessoal docente ou não docente.

Através desta breve análise do Regulamento Interno verifica-se que, este cumpre os requisitos referidos por Jorge Adelino da Costa, uma vez que, é constituído por generalidades ou base legal para a elaboração do documento, por organização funcional e administrativa da instituição, onde são referidos o pessoal docente e não docente e por convivência na instituição, onde constam as normas gerais do regime interno, saídas/entradas no edifício.

### **3.1.3- Plano Anual de Actividades**

No que concerne ao Plano Anual de Actividades, é um documento onde são contempladas actividades que vão sucedendo ao longo do ano lectivo. Depara-se com actividades de cariz institucional e outras de índole comunitária. Umas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as relações existentes entre os membros, enquanto, outras terão como principal objectivo a interacção com o exterior, com a comunidade envolvente.

Segundo Jorge Adelino da Costa, o Plano Anual de Actividades pode ser definido como

*“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”*  
(1992:27).

Podemos verificar no Plano Anual de Actividades que cumpre com a ligação fortificada com as parcerias existentes, como a Fundação de Serralves, Casa da Música e Teatro Nacional de S. João. (Anexo nºV)

Ao analisar o Plano Anual de Actividades da instituição, verifica-se que este corresponde à concretização operativa anual do Projecto Educativo. Tal facto faz com que, haja uma congruência entre as actividades realizadas e dinamizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta. Contudo, carece de objectivos e de estratégias, constando apenas as actividades a serem realizadas.

## **3.2- Caracterização do meio, famílias e crianças**

### **3.2.1- Caracterização do meio envolvente**

A instituição localiza-se no Distrito do Porto. Situa-se numa das principais artérias da cidade, sendo por isso, um local bastante movimentado.

Graças à sua localização, existe uma extensa rede de transportes, como STCP, Metro, Táxi; acessos a auto-estrada e via rápida.

Está rodeada, em ambos os lados da rua por edifícios habitacionais, cuja construção pertence aos anos setenta e oitenta e servem também de abrigo a actividades pertencentes ao sector terciário, como lojas de roupa, sapatarias, confeitarias, farmácias e mercearias, promovendo um contacto directo e familiar às crianças da instituição.

A instituição desfruta ainda da existência de espaços verdes, que se encontram nas imediações do edifício, tornando-se desta forma numa mais-valia para as crianças da instituição, assim como, uma rede diversa de parques públicos, bibliotecas, locais de exposições e de concertos. Existe presentemente nas imediações da instituição várias escolas do pré-escolar e primeiro ciclo.

### **3.2.2- Caracterização das famílias**

De forma a compreender o meio em que as crianças estão inseridas, é primordial que seja efectuado um enquadramento do lar, com vista a perspectivar como funciona o microsistema onde a criança se insere, ou seja, desde o quotidiano familiar, a relação dos pais e outros familiares, à forma como interage com a instituição.

Assim, as fichas individuais das crianças forneceram um suporte incondicional para realizar a caracterização familiar do grupo dos cinco anos. Os dados foram primeiramente traduzidos em gráficos que se encontram em anexo.

Desta forma, constata-se que a idade média dos pais, compreende-se entre os trinta e seis a quarenta anos. Certifica-se que as habilitações dos pais, são na sua grande maioria licenciados. Este facto, constitui um elemento decisivo na definição de um meio sociocultural privilegiado, contribuindo para que as crianças, tenham um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento de

bons hábitos escolares (leitura, escrita, interesses culturais). (Anexo nºVI, gráficos nº 1, 2 e 3)

Através da observação directa constatou-se que, são pais muito interessados e receptivos, colaboram sempre que solicitados, e fundamentalmente, permitem que os educandos participem em todas as actividades propostas durante todo o ano lectivo (visitas de estudo, saídas de comemorações, entre outras). O mesmo se reflecte na adesão de actividades extra curriculares.

Quanto à estrutura familiar consta-se alguma diversidade, o núcleo familiar, sendo na sua maioria casados com um filho único ou dois filhos, confrontando-se com os gráficos (Anexo nºII, gráficos nº4 e 5). Este ponto é essencial para verificar se as crianças têm presente valores de partilha e de entreajuda, que surge com alguma naturalidade quando as crianças têm irmãos. Embora não se consiga afirmar que apenas, as crianças que tenham irmãos sejam detentoras destas qualidades.

Na generalidade, o tempo de permanência das crianças na instituição é em sete a oito horas diárias. Sendo que, a maioria das crianças, sai da instituição antes das dezassete horas. (Anexo II, gráfico nº6) Este horário demonstra a necessidade de resposta que os encarregados de educação têm por parte da instituição, em assegurar a permanência dos seus educandos perante o seu horário de trabalho.

O meio de transporte utilizado quase pela generalidade do grupo como meio de deslocação, habitação - instituição / instituição - habitação, e ambos, é o automóvel. Por motivos profissionais e compatibilidade de horário uma grande parte dos encarregados de educação tem possibilidade de trazer/ vir buscar o seu educando à instituição. Quando não é possível, as crianças são acompanhadas pelos avós.

### **3.2.3- Caracterização das crianças**

A sala dos cinco anos é constituída por um grupo de vinte e cinco crianças, sendo a sua distribuição quanto ao género equitativa. Quanto à idade este grupo é heterogéneo. No grupo, existe uma diferença de idade, com mais de seis meses, entre as crianças mais velhas e as mais novas. No entanto, esta diferença de idades, não se reflecte a nível cognitivo ou comportamental. (Anexo nºII, gráficos nº7 e nº8)

Das vinte e cinco crianças que constituem o grupo, a maioria frequenta a instituição desde bebés. Neste ano lectivo, apenas duas crianças iniciaram a frequência do jardim-de-infância nesta sala, tendo uma experiência anterior, noutra instituição. As crianças recém-chegadas não demonstraram dificuldades de adaptação. A recepção por parte do grupo já formado foi excelente, sendo decisivo na integração das crianças. Este facto, veio comprovar o espírito de solidariedade e de entreatajuda, que caracteriza este grupo de crianças.

“Uma das razões para a complexidade do desenvolvimento da criança é que a mudança e continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:8). Desta forma, considerou-se pertinente realizar uma caracterização mais pormenorizada sobre o grupo de crianças, abrangendo o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, linguístico sócio-afectivo, e psicomotor.

Esta caracterização ocorreu em Setembro de 2010 e teve como suporte as observações realizadas, durante o estágio, para desta forma, fundamentar esta análise concreta e real sobre o grupo de crianças onde decorreu o estágio. Embora nunca esquecendo que, a criança é um ser único, individual, com características próprias e para lhe proporcionar experiências e ambientes que promovam o seu desenvolvimento global é necessário “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir.” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:31)

Assim, quanto ao nível do desenvolvimento cognitivo, o grupo de 5 anos, enquadra-se segundo Piaget, no estágio Pré-operatório, mais especificamente na fase intuitiva.

Esta fase é caracterizada “pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência de raciocínio lógico.” (Borges, 1987:87). As crianças recordam-se de acontecimentos importantes e transmitem esse conteúdo, de forma precisa. Contudo, o seu pensamento é fragmentado e constituído por acontecimentos justapostos, de acordo com a importância e significado que as experiências têm para elas.

Este grupo apresenta uma outra forma de raciocínio, que segundo Piaget, se chama de transdução, “Para uma criança pré-operacional, dois acontecimentos serão tidos como relacionados simplesmente por terem ocorrido ao mesmo tempo.” (Manning, 1981:91).

Outro aspecto do pensamento pré-operacional, que se visualiza neste grupo, é como refere Piaget, o da centralização, ou seja, as crianças conseguem contar mas, “ainda não conseguem compreender que o número de itens continua o mesmo depois de alterada a sua disposição” (Manning, 1981:91). (Anexo nºVII, Registo Observação nº1)

Observa-se ainda neste grupo, o aperfeiçoamento do funcionamento simbólico. De uma forma geral, todo o grupo tem uma imitação interiorizada, não sendo no entanto, “representada como um papel e sim realizada mentalmente” (Manning, 1981:90), ou seja, as crianças já conseguem evocar um objecto ou pessoa sem ela estar presente, pois “a imitação é de todo interiorizada e toma forma de uma imagem mental, de uma representação simbólica”. (Delmine,Vermeulen, 2001:101). Outra característica considerada relevante para realizar a intervenção, relaciona-se com os aspectos do tempo e do espaço que estando interligados, “a dificuldade de apreender a noção de tempo tem, portanto, repercussões sobre a medida do espaço,” (Delmine,Vermeulen, 2001:101). O conceito de tempo apresenta outra noção difícil para as crianças, embora utilizem e diferenciem os conceitos de tempo como: ontem, hoje e amanhã, “como têm um curto passado do qual se lembram, quase não possuem bases para conceptualizar as noções de passado, presente e futuro” (Delmine,Vermeulen, 2001:101), por vezes, não conseguem enquadrar o termo correcto no seu discurso.

No que concerne ao conceito de número, este grupo apresenta já alguma destreza mental. Interessam-se pelos números e gostam de realizar operações simples com material concreto, como legos ou lápis, não sendo por isso uma acção intuitiva ou memorizada pela sequência numérica. No entanto, não se verifica em todas as crianças, sendo por isso um ponto ter em consideração no decorrer da intervenção.

A sua capacidade de concentração aumenta, assim como a memorização. Dá-lhes gosto trabalhar em grupo e discutem ideias. Este grupo adora ouvir histórias, narrações longas por capítulos, delicia-se a decorar ritmas, canções e poesias.

A nível gráfico, de um modo geral, as crianças encontram-se na fase do realismo visual segundo Luquet (1969), onde utilizam correctamente o espaço para representar a imagem, incluindo as coordenadas e o eixo da folha do papel. (Anexo nºVIII, foto nº2) No entanto, algumas crianças, encontram-se na fase do realismo intelectual “a criança desenha o que visualiza e o que não visualiza dando origem ao fenómeno como o da transparência.” (Borges, 1987:88). Outras crianças encontram-se na fase do realismo falhado, onde surge a descoberta, da identidade forma-objecto, “onde a criança vai modificando a sua intenção inicial à medida que vai desenhando” (Borges, 1987:88). Como tal, este ponto terá de ser alvo de uma intervenção de forma a superar esta discrepância entre o grupo.

Outro foco de intervenção concentra-se no domínio da linguagem. Pode-se observar que, nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento sendo que algumas crianças apresentam um vocabulário mais diversificado e expressivo. É possível assistir, todos os dias, ao relato de acontecimentos da vida familiar, de casa e dos passeios de fim-de-semana, que algumas crianças gostam de partilhar utilizando já uma linguagem elaborada, como por exemplo “*Durante o fim-de-semana, tive uma ideia fantástica. Como fiquei com medo de me esquecer, fiz um desenho para me ajudar.*” (Anexo nº VII, Registo observação nº 2) A nível de sintaxe, formulam frases simples e complexas. Todas as crianças conseguem escrever o seu nome, assim como, manifestam vontade de aprender a escrever o nome dos

amigos e de alguns objectos ou animais. Por vezes, reconhecem algumas sílabas em textos e tentam adivinhar o resto,”*Olha Cláudia já sei escrever “uva”*, disse uma criança após ter associado as letras dos nomes dos amigos. (Anexo VII, nº3) Para Vygotsky, a capacidade que as crianças demonstram em empregar e compreender a linguagem “é poderosamente influenciada pela maneira com que os seus pais falam com ela e pela quantidade de reforço positivo que recebe” (Manning, 1981:95), nesse sentido, é verificável a preocupação e cuidado por parte dos pais pois, todas as crianças expressam-se utilizando frases longas e complexas, vocabulário rico, assim como, a sua pronúncia é mais clara. Esta teoria, enquadra-se também na do sociólogo inglês, *Basil Bernstein*, que afirma que, o discurso utilizado pela classe média-alta, como é o caso deste grupo, os pais utilizam um código elaborado “mais preciso, mais individualmente orientado e mais pormenorizado” (Manning, 1981:95). Este factor promove às crianças deste grupo, uma capacidade de argumentação bastante facilitada.

Quanto à semântica, o grupo revela grande facilidade em elaborar frases simples e complexas devidamente estruturadas, obedecendo à ordem básica (Sujeito, Verbo, Objecto) e concordância. Respondem às perguntas que lhes são colocadas, iniciando a frase com “*porque*” e utilizam como forma de ligação a copulativa “e” assim como, o articulador de discurso “*depois*”.

No grupo de cinco anos, verifica-se que todas as crianças empregam os verbos na conjugação correcta, embora, por vezes, com a intenção de se exprimirem rapidamente utilizam a forma incorrecta, especialmente quando fazem referências ao futuro, que segundo Piaget “é um conceito muito mais difícil para as crianças pré-escolares” (Manning, 1981:92).

Esta consciência linguística, insere-se no interesse na aquisição de palavras novas que vão surgindo, querendo saber de imediato o seu significado. Durante uma visita à biblioteca aprenderam a palavra “catalogar”, de seguida já se ouvia no grupo “*temos que catalogar os nossos livros*”. (Anexo nºVI, Registo de Observação nº4)

A nível da sequência lógica da narrativa, o grupo demonstra bastante agilidade, mesmo que esta não seja ilustrada. São bastantes críticos, no sentido que descrevem aspectos da narração com bastante precisão.

Este grupo de crianças apresenta um bom desenvolvimento a nível de equilíbrio dinâmico e demonstram bastante interesse pelas actividades motoras como trepar, saltar. Durante as sessões de psicomotricidade preferem realizar jogos de movimento, danças e circuitos. Contudo, no decorrer das sessões de Expressão Motora, revelam bastante dificuldade no relaxamento, sendo por isso, um ponto a ter em consideração nas intervenções com o grupo.

Quanto ao desenvolvimento sócio-afectivo, nesta faixa etária as crianças, gostam de fazer aquilo que é considerado pelo adulto como “bem”. Neste grupo, é bastante frequente procurarem esta aprovação nas actividades do dia-a-dia, desde o momento das refeições. Comprova-se que gostam de ser elogiadas pelo que fazem bem por parte do adulto. As crianças que compõem a sala dos cinco anos, demonstram uma grande motivação para realizarem trabalhos e projectos, quando dão início a uma tarefa, gostam de a terminar, de ver o resultado final. Existem crianças que revelam a capacidade de estabelecer relações com os restantes amigos, sendo capaz de resolver os próprios conflitos, embora não seja observável no grupo todo, existindo alguns casos de insensibilidade para com os restantes membros do grupo.

Neste grupo de crianças, conseguem distinguir as suas necessidades da dos outros, apesar de, ainda existir algum egocentrismo característico da idade. Ainda demonstram alguma dificuldade em respeitar o outro, assim como, revelam a capacidade de respeitar e valorizar as normas de convivência em grupo, embora quebrem essa valorização com frequência.

Contudo, a maioria do grupo demonstra confiança em experimentar actividades novas, de propor ideias. Revelam interesse e gosto por aprender, aproveitando as novas aprendizagens que vai realizando. É um grupo que manifesta espontaneamente as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando sempre razões para as justificam.

Considera-se que estas são as características mais pertinentes para elucidar a intervenção pedagógica com este grupo de crianças.

### **3.3- Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade**

Com o intuito de definir as prioridades de intervenção a nível da instituição e comunidade, a equipa das estagiárias finalistas, reuniram-se com vista a definir as devidas propostas.

Segundo o Projecto Educativo da instituição, um dos objectivos é “envolver activamente a comunidade educativa na vida institucional” (Anexo nºIII), sendo assim, pretendeu-se privilegiar os laços de convivência com a comunidade envolvente.

Assim, como primeiro momento de intervenção recaiu na quadra natalícia, onde juntamente com a participação dos pais, elaborou-se o Calendário para 2011 da instituição. Este Calendário, teve como principal objectivo, desejar as boas festas para enviar às parcerias da instituição. (Anexo nº VIII foto nº3) Pretendeu-se exibir o empenho e a dedicação revelada pelas crianças, quando se envolvem nos projectos.

Outra prioridade de intervenção ao nível da comunidade, foi a celebração da Primavera. Iniciou-se com a construção de flores em material reciclável. As flores continham mensagens alusivas à protecção do meio ambiente e foram mais tarde, distribuídas pelas crianças à comunidade.

Por fim, a última intervenção ao nível da comunidade, celebramos o Dia Mundial dos Bombeiros. Esta intervenção teve como mote a entrega de uma tela, elaborada pelas crianças aos soldados da paz. Com a ajuda dos bombeiros, pretendeu-se dar a conhecer às crianças, quais as suas funções, assim como, sensibilizar para a prevenção dos incêndios e valorizar atitudes de respeito para com o mundo em que vivemos. Várias crianças tiveram ainda a oportunidade de fazer um pequeno percurso/dramatização onde puderam, por momentos, ser pequenos bombeiros. (Anexo nº VIII foto nº6)

Com estas propostas, pretendeu-se intervir, de acordo com os objectivos da instituição, no sentido de “estimular o desenvolvimento global das crianças no sentido de favorecer comportamentos de cidadania e democracia”. (Anexo nº III)

Em termos de intervenção na instituição desejou-se, a partir das manhãs recreativas, envolver as crianças na participação de momentos festivos.

Constatou-se através de observação directa e de experiências vivenciadas durante os períodos de refeições, alguns aspectos que merecem ser melhorados, tais como: a decoração do espaço e as regras de convivência à mesa. O refeitório da instituição apresenta-se com uma decoração pouco apelativa, sem cor e com níveis de ruído elevados que causam mau estar no momento das refeições. Assim, decorou-se o refeitório e no dia da inauguração, realizou-se uma peça de fantoches, para sensibilizar às regras de convivência à mesa. Hoje em dia, o refeitório apresenta um ambiente atractivo, apelativo para os momentos das refeições. (Anexo nº VIII, foto nº9)

Com as várias intervenções apresentadas pretendeu-se: - Envolver toda a comunidade escolar; - Partilhar conhecimentos; - Tornar o espaço da instituição mais familiar e acolhedor; - Promover os processos de socialização entre as crianças.

Através destas intervenções fomentou-se nas crianças, experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto actor social com memórias e património cultural próprio.

#### **CAP.4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS**

## **4.1 – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Fruto das observações realizadas, e com base na caracterização das crianças realizada em Setembro de 2010, a intervenção baseou-se no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, dado que, o grupo demonstrou interesse/necessidade nessa área, para além de servir de ligação à entrada no 1º ciclo. O facto dos pais destas crianças evidenciarem e pactuarem com esta intervenção permitiu obter resultados surpreendentes.

Aproveitando a existência do Projecto Lúdico que se desenvolve na sala de actividades, a dinamização da *“Biblioteca - Era uma vez”*, e embora ocorra obrigatoriamente uma interdisciplinaridade entre todas as áreas e domínios de conteúdo, dá-se especial atenção ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, nomeadamente o acto de contar histórias. Considera-se primordial demonstrar através de evidências recolhidas ao longo do ano lectivo, de forma a destacar o processo realizado e o produto alcançado.

## **4.2 - Prática pedagógica com o grupo de crianças**

No decorrer do desenvolvimento do projecto, utilizou-se como estratégia, o momento de contar histórias, poesias e lengalengas, como tema motivador, para as outras descobertas e aprendizagens, assim como, serviu de ferramenta pedagógica quer na formação do carácter, na formação intelectual e social da criança. Sendo assim, um pilar para despertar na criança a imaginação, a empatia, a criatividade, concentração, o desejo pela leitura, e até mesmo o gosto pela escrita.

Como estratégias pedagógicas abordou-se vários tipos de histórias, narrativas com e sem livro, com e sem imagens, dramatizações e uso de fantoches. Foi ainda enaltecido semanalmente a poesia, sendo apelidado de *“O Dia da poesia”* que se realizava todas as terças-feiras. Este facto foi baseado

no modelo High Scope (Anexo nºIX). Concorda-se com Elvira Moreira dos Santos quando refere "julgamos correcto encarar a leitura como um hábito, quando, através de um prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa" (2002:69). Salienta-se assim, que o hábito de leitura surgiu como acção constante no conjunto de actividades que preencheu o dia-a-dia das crianças.

A poesia com as suas frases curtas, melodias, palavras ritmicamente organizadas e muita sonoridade, encantou as crianças da sala dos 5 anos. Assim, no campo da poesia salienta-se o poema do "*Dia do animal*", de Lourdes Custódio, que surgiu como forma de celebrar do Dia Mundial do Animal e deu origem à criação de uma história inventada pelas crianças, em grande grupo (Anexo nº X) e posteriormente à construção de um animal surreal em 3D (Anexo nºVIII foto nº4). Através desta actividade, foi exequível ao grupo, revelar competências, como ser capaz de participar, mantendo o diálogo, construir frases correctas e complexas utilizando, frases negativas, afirmativas, exclamativas ou interrogativas. Utilizaram ainda a concordância de género, número, tempo e lugar, assim como, desenvolveram competências inerentes à Expressão Plástica.

A poesia permitiu ainda trocar experiências pessoais a partir de um poema que tenha sido vivido, como o Dia da Alimentação. Transformou-se poemas em canções, como a canção do "Outono" ou da "Borboleta". Descobriu-se ritmos ao recitá-los em voz alta e em grande grupo.

As escolhas dos poemas permaneceram adequadas ao nível do desenvolvimento das crianças, sendo recitadas com sentimento, gesticulando as acções e as palavras difíceis explicadas às crianças. Como forma de ampliar o conhecimento, era habitual apresentar uma breve biografia do autor e, sempre que fosse possível, uma fotografia do poeta. No final, as crianças desenvolviam actividades espontâneas, como reescrever a poesia, fazer dramatizações, pinturas e desenhos, relacionados com o texto.

Segundo Abromovich (2004), existem histórias que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração completa e a imagem é tão rica quanto o texto. Em histórias como "Os três reis do Oriente",

de Sophia Mello Brenyer. Esta exposição, além de incentivar o gosto pela leitura, contribuiu também para desenvolver a sequência lógica do pensamento. O que segundo Bruner (1980), é através da narrativa que as crianças dão sentido ao mundo e à experiência, quer através de conversas, de contar histórias, dos jogos ou na expressão plástica.

Outra forma de apresentar histórias surgiu através de narrativas com imagens. Antes da narrativa iniciar, empilharam-se as imagens por ordem, viradas para baixo e à medida que se conta a história, as imagens são apresentadas ao grupo, recorrendo a movimentos suaves, substituindo uma imagem por outra no momento exacto. Tal como sugere Betty Coelho, a visualização de imagens permite que as crianças “observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da ideia central, fatos principais, fatos secundários, etc.” (1997:39). Graças aos contos apenas com imagens, conduzem as crianças que ainda não dominam a leitura para o mundo mágico do faz de conta. Através das ilustrações, das cores, das personagens expressivas. Permitiu às crianças posteriormente imaginar sua própria história, “olhando devagarinho ou depressa, formando e imaginando mil e uma histórias”. (Abramovich, 2004:29). Estas gravuras, provocaram no grupo um desenvolvimento a nível gráfico, dado que, como foi referido anteriormente, algumas crianças demonstravam dificuldades e que, foram ultrapassadas, ao evidenciarem maior controlo nos pormenores e na conjugação das cores. Estas evoluções foram observáveis, graças aos registos individuais e colectivos. Como por exemplo, a construção do livro “O Pato e o Sapo”, que foi criado pelo grupo, partindo apenas dos objectos presenciais. (Anexo nºXI) O grupo construiu a história, ilustrou-a, e encadernou-a, de forma a criar um livro e ser incluído na Biblioteca. (Anexo nº VIII, foto nº5)

No decorrer do ano lectivo foram ainda trabalhados algumas lengalengas também com o objectivo de desenvolver a consciência fonológica - treino da discriminação auditiva, desenvolvimento da consciência de palavra, desenvolvimento da consciência silábica. Estas actividades fomentaram no grupo degraus para iniciarem a abordagem à escrita. Que embora sempre

tenha estado inerente às actividades, desde os vários registos realizados (teias, desenhos, pinturas, colagens), com o tempo passaram a ser as crianças, que com ajuda do adulto, escreviam todos os registos.

Após esta intervenção as crianças conseguiam através da divisão silábica escrever algumas palavras, usando como auxílio, o quadro das letras em exposição na sala. (Anexo nºVIII, foto nº7)

Realizou-se inúmeras dramatizações, tendo como ponto de partida os contos e histórias apresentadas, umas vezes sugeridas pelo adulto, outras pelo grupo de crianças, sem a intervenção do adulto. No sentido de facilitar experiências criativas individuais e de grupo, assim como a aperfeiçoar habilidades motoras e a socialização. (Anexo nºVIII, foto nº8) Também nas sessões de expressão motora, as histórias e contos foram uma estratégia, para facilitar a exploração de novos desafios e principalmente na parte de relaxamento, dado que, o grupo inicialmente apresentava dificuldades em relaxar. Sendo a compreensão das suas próprias emoções “importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os suas sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:353).

Sempre que as crianças ouvem uma história, extravasa a sua a fantasia e além de incentivar a sua criatividade, permite explicar e incutir modelos de acção, que incorpora a sua relação com o meio social, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos. Graças a essa apropriação, considera-se pertinente ressaltar o facto, de este comportamento ter promovido no grupo uma assimilação do comportamento adequado da resolução de conflitos, pois como menciona Leite (2011) as histórias fazem parte de seu universo simbólico.

Outro aspecto que foi referenciado, no ponto anterior e foi ultrapassado através das histórias, centrou-se na apropriação dos conceitos de espaço como “aqui, ali, dentro, em cima, em baixo”, assim como dos seus sinónimos. Daí, o conceito de espaço ser definido, com ajuda das experiências, que as crianças vivenciaram, no dia-a-dia.

Graças ao processo de catalogação da biblioteca da sala, permitiu ao grupo consolidar o conceito de número, conseguindo nomear a sequência numérica até 150 sem ajuda. Esta estratégia, facilitou a realização de cálculos mentais, nomeadamente de adição ou subtração, recorrendo aos dedos das mãos para formular a resposta.

O discurso oral das crianças deste grupo evolui em grande número. Foi observável na aquisição de vocabulário novo, na utilização correcta os artigos definidos, do género das palavras, assim como, o plural. Revelaram ainda capacidades de se autocorrigirem, o que segundo, Inês Sim-Sim “são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma consciência linguística” (2008:25). Este facto foi mais observável na aplicação dos tempos verbais. (Anexo nºVII, Registo de Observação nº4)

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

Também foi evidente a desenvoltura a nível do desenvolvimento sócio-moral. Graças ao trabalho em pequenos grupos, devido ao Projecto Lúdico, promoveu no grupo o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros e consigo próprio. Bruner (1980:70) encara a linguagem como um processo importante para a interacção da pessoa com o meio cultural. Neste sentido, a linguagem passa a ser um meio de transmissão de valores contribuindo para a formação do pensamento e das relações sociais. Com o passar do tempo, graças ao trabalho em equipa e à responsabilidade implicada, que cada criança aplicou, não só nos trabalhos dos Projecto Lúdico, como nas restantes actividades, tornou-se num grupo coeso, responsável, empenhado, revelando preocupação e sensibilidade com os outros. São nestas interacções, que as crianças ensaiam os alicerces das relações humanas, facilitado a formação de imagens construtivistas de si próprias e dos outros.

### **4.3 – Produto alcançado**

O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança. Tal como foi descrito no ponto anterior, o grupo foi crescendo, desenvolvendo competências, fruto das planificações e das intervenções que foram criadas no sentido de responder às necessidades/interesses do grupo.

Desta forma, as crianças expandiram os seus conhecimentos em todas as Áreas e Domínios de conteúdo, graças à interdisciplinaridade existente em todas as actividades desenvolvidas.

A evolução foi notória desde no aperfeiçoamento do carácter, na formação intelectual e social quer ao nível colectivo quer individual. Graças aos momentos de contar histórias, o grupo alcançou um estado permanente de imaginação, empatia, a criatividade, concentração, surgindo naturalmente o desejo pela leitura, e até mesmo o gosto pela escrita, que sendo um grupo de cinco anos, foi essencial para a articulação com o 1º ciclo.

### **CAP.6- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vivência de estágio é de grande relevância para o futuro docente no sentido de observar o comportamento e o quotidiano dos profissionais de educação, assim como, adquirir conhecimento prático e conciliar os conhecimentos teóricos e adoptá-los à prática vivenciada.

Com o conhecimento adquirido vai-se desenvolvendo novas estratégias para evidenciar a prática pedagógica, promovendo, a possibilidade de detectar aspectos que devem ser melhorados, quer na teoria, quer no âmbito pessoal e profissional.

Um dos factores que mais contribuíram para o crescimento pessoal e profissional foi sem dúvida a orientação da Supervisora Institucional, a equipa pedagógica. Graças a esta convivência, trouxe uma componente de

aprendizagem cooperativa, que foi essencial no grupo de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2002), trazendo atitudes positivas para a aquisição de saberes. Não esquecendo, as intervenções perante os interesses das crianças, salientando o currículo emergente, designadamente ao encontrar actividades adequadas.

Quanto às competências, que um educador deve evidenciar na sua prática profissional, considera-se que foi necessário apropriar uma postura de constante reflexão, investigação e planificação para dar seguimento ao trabalho exigido. Tal como refere no Perfil Especifico do Educador de Infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto)

Os conhecimentos que o educador adquire pela reflexão na e sobre a acção, contribuiu para o desenvolvimento profissional. Pois, por um lado assume uma postura de pesquisador e, por outro, expande o pensamento reflexivo e crítico, reivindicando a concentração, comparação e síntese dos conhecimentos aplicados à prática. Santos (2004:1148) refere que o profissional reflexivo “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática”.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, a transposição de conceitos teóricos para prática educativa, foi o momento mais significativo. No decorrer da elaboração das planificações deparou-se com um vínculo forte, pois contribui não só para a implementação das actividades com sucesso em termos pedagógicos, mas também para evitar possíveis erros e enquadrar a prática profissional numa dinâmica íntegra que possibilita melhorar.

No campo pessoal, considera-se que ao adquirir uma postura mais madura, atenta e segura, facilita a concentração na voz activa da criança proporcionando actividades significativas, partindo dos seus saberes.

No decorrer do estágio ocorreram aspectos positivos, que provocaram transformações, que lentamente se foram evidenciando. De forma a responder

aos desafios, que diariamente foram surgindo, essas transformações, provocaram um ajustamento na personalidade. Adquire-se uma postura mais tolerante, mais madura, mais reflectiva.

Compreendeu-se que de facto, trabalhar em educação é trabalhar em equipa, desde os pares, à família das crianças, à comunidade onde estamos inseridas. Esta troca constante de experiências promoveu um enriquecimento pessoal.

Ser testemunha e vivenciar o desenvolvimento do grupo de crianças, traduz-se no peso da responsabilidade sentida, perante as próprias crianças e pelas suas famílias, quanto ao bem-estar físico e emocional do grupo e de cada criança pois, cada criança é um mundo e recomenda-se “olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir” (Papalia, Olds e Feldman, 2011:31).

Ao finalizar a investigação, torna-se consciente que, a importância de contar histórias, é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, ao despertar a imaginação, a compreensão, o interesse pela leitura e em simultâneo transforma-las num cidadão crítico. Esta tomada de consciência permitiu fortalecer a intervenção, dado que reconhecia-se no grupo os efeitos positivos desta prática.

Por fim, crê-se que o aspecto mais importante se centra na certeza, de estar a percorrer o caminho correcto, não existindo dúvidas quanto aos objectivos a alcançar.

Resumidamente, e de uma forma global, considera-se o processo educativo como uma majestosa pirâmide. O educador forma a base dessa pirâmide, sustentando o peso de intermináveis responsabilidades. Mas também sustenta, no topo dessa pirâmide, a luz de um aprendiz.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABRAMOVICH, Fanny, (2004), “Literatura Infantil”, São Paulo, Scipione;

- ALARCÃO, I. (2000), “Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem”, In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto, Porto Editora;
- ALARCÃO, Isabel (2001), “*Professor – investigador. Que sentido? Que formação?*” (vol.1), *Revista Portuguesa de Formação de Professores*;
- ALVES, J. Matias, (1992), “*Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*”, Lisboa, Edições ASA;
- ALMEIDA, J. F., PINTO, J. M. (1982), “A investigação nas ciências sociais”, Lisboa, Presença;
- BAPTISTA, Isabel (2005), *2Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto, Portugal, Profedições;
- BORGES, M. P. Isolina, (1987), “Introdução à Psicologia do Desenvolvimento”, Edições Jornal de Psicologia, Porto;
- BRUNER, J. (1980), “*Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*”, Madrid: Pablo del Rio Editor;
- CARNEIRO, Roberto (2003), “Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº2. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa;
- CARNEIRO, Roberto (2003), “Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21”, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão;
- COELHO, Betty, (1997), “Contar Histórias uma Arte sem Idade”, São Paulo, Scipione;
- COSTA; Jorge A. (1992), “*Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*”, Lisboa, Texto Editora;
- COTRIM, Gilberto & PARISI, Mário, (1982), “História e Filosofia da Educação”, São Paulo, Saraiva;
- CURY, Augusto, (1998), “Inteligência Multifocal”, São Paulo, Cultrix;
- DELMINE, R. , Vermeulen S., 2001, “O desenvolvimento psicológico da criança”, Edições Asa;
- Delors, J. (1996), “Educação um tesouro a descobrir”, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Rio Tinto, Edições ASA;
- DEWY, J. (1959), “Como pensamos”, São Paulo, Companhia Editora Nacional;
- Dewey, J. (1971), “Experiência e Educação”, São Paulo, Companhia Editora Nacional;
- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999), “As cem linguagens da criança”, Porto Alegre, Artmed;
- ERAUT, Michael, Schön schock, (1995), “Um caso de reenquadramento de reflexão-em-ação”, *Professores e Ensino, teoria e prática*;
- FREINET, C. (1973), “*Pedagogia do bom senso*”, Lisboa, Moraes Editores;
- FORTIN, M.F., (1999), “O processo de investigação: da realização à realização”, Loures, Lusociência;

- FREITAS, M. & Freitas C., (2002), “Aprendizagem cooperativa”, Lisboa, Edições Asa;
- HERNÁNDEZ, F. (1998), “A importância de saber como os *docentes aprendem*”, In *Pátio*. Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artes Médicas Sul;
- GESELL, Arnold, Frances L. Ilg, Louise Bates Ames, (2000) “A criança dos 0 aos 5 anos, o bebé e a criança na cultura dos nossos dias” , Publicações Dom Quixote;
- GIL, A. C. (1987), “Métodos e técnicas de pesquisa social”, São Paulo: Atlas;
- KANT, Immanuel (1985), “*Crítica da Razão Pura*”, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Katz, L.; Charad, S. (1997), “A abordagem de projecto na educação de infância”, Lisboa;
- KETELE, Jean-Marie De & ROEGIERS, Xavier (1999), “Metodologia da recolha de dados”, Lisboa, Instituto Piaget;
- LANDCHEERE, G. (1983), “Definir os objectivos da educação”, Lisboa: Moraes Editores;
- LE BOULCH, Jean, (2001), “*O Desenvolvimento Psicomotor, Do Nascimento até aos 6 anos*”, *A psicocinética na idade pré-escolar*, 7 Ed. Artimed;
- LUQUET, G.H., 1969), “Arte Infantil”, Lisboa, Companhia Editora do Minho;
- MACENA, Gabriel Ricci. (2007), “A Intervenção do Profissional de Educação Física para o Desenvolvimento das Habilidades Motoras em Crianças de 06 a 07 Anos”;
- MANNING, S. A., (1981), “O desenvolvimento da criança e do adolescente”, Editora Cultrix, São Paulo;
- MARQUES, R. (1991), “Ensinar a ler aprender a ler, Um guia para pais e Educadores”, Lisboa, Texto Editora;
- MACHADO, Irene, (1994), “Literatura e Redação”, São Paulo, Scipione;
- MAZANO, Mercedes G, (1988), “A criança e a leitura”, Porto, Porto Editora;
- MENDONÇA, Marília (2002), “Ensinar e Aprender por Projectos”, Porto, Edições Asa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), “Orientações Curricular para a Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamentos de Educação Básica;
- NÉRICI, Imídeo (1986), “Didáctica, uma introdução”, São Paulo, Edições Atlas;
- NIZA, S. (1998), “A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”, Inova, vol. 11. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;

- PAPALIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001) “O Mundo da Criança”, Editora Mc Graw Hill;
- PENNAC, D. (1993), “Como um romance”, Lisboa, ASA.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995), “Compreender e transformar o ensino”, Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed, Porto Alegre, Artmed;
- PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES;
- PROENÇA, M<sup>a</sup> C. (1999), “Didáctica da História”, Lisboa, Universidade Aberta;
- PROJECTO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2008-2011;
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.van (1992), “Manual de investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva;
- ROSA Neto, Francisco, 2002, “Manual Avaliação Motora”, Porto Alegre. Artmed Editora;
- SÁ-CHAVES, Idália (2005), “Cultura Conhecimento e Identidade – Universidade e contemporaneidade”, *Saber (e) Educar, n°12, Porto, E.S.E. Paula Frassinetti, pp.9-28.*
- SANTOS, E. M. (2002), “Hábitos de leitura em crianças e adolescentes”, Coimbra, Quarteto Editora;
- SANTOS, L. L. (2004), “Formação de professores na cultura do desempenho”, vol. 25, n°89, *in Educação & Sociedade*, Campinas;
- SCHÖN, D., (1992), “Formar professores como profissionais reflexivos”, In: A. NÓVOA. Os professores e a sua formação, Lisboa, D. Quixote;
- SIM-SIM, Inês, I., A.C. Silva & C. Nunes, (2008), “Linguagem e comunicação no Jardim de Infância”, Lisboa, DGIDC- Ministério da Educação;
- SHORES, Elizabeth e GRACE Cathy, (2001), “Manual de Portfolio: Um guia passo e passo”, porto Alegre, Editora Artmed:
- STAKE, R., (1998), “Investigación com estúdio de casos”, Madrid, Morata;
- Vasconcelos, Teresa (1997), “Ao redor da mesa grande”, Porto, Porto Editora;
- VILLAS-BOAS; M. A. (2002), “Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio – afectiva”, *Leitura Literatura Infantil Ilustração – Investigação e prática docente (Coord.) VIANA, F. L.; MARTINS, M. ; COQUET, E. Universidade do Minho, Bezerra;*
- VIGOTSKI, Liev S. (1994), “*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*”, 5a ed, São Paulo, Martins Fontes;
- ZEICHNER, K. (1993). “A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas”, Lisboa, Educa.

## LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio, (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos);
- DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico);
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo);

## **SITOGRAFIA**

[www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../Legislacao/dl241\\_01.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/.../Legislacao/dl241_01.pdf)

# ANEXOS

## I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS

**TEMA:** A importância de contar histórias no jardim-de-infância.

**OBJECTIVO:** Qual a percepção dos pais sobre a importância de contar histórias no jardim-de-infância?

FASES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS/AFIRMAÇÕES	TÓPICOS	TEMPO
<b>PRÓLOGO</b>	Facultar ao entrevistado um ambiente confortável e acolhedor, no sentido de adquirir uma colaboração nas questões colocadas.	Boa tarde, antes de mais obrigada pela sua disponibilidade.	Cumprimento Agradecimento Disponibilidade	2m
<b>Contextualização ou validação</b>	Dar a conhecer o propósito da entrevista e os objectivos da pesquisa. Saliendar que a entrevista terá um carácter sigiloso.	Esta entrevista foi solicitada no âmbito do trabalho de investigação, no âmbito do Relatório de Mestrado de Educação Pré-escolar, tendo como orientadora a Mestre Ivone Neves. Esta entrevista é confidencial.	Apresentação/Identificação	3,5m

<p><b>TEMA 1</b> <b>Momentos da infância</b></p>	<p>Conhecer os momentos relacionados com contar histórias, no decorrer da infância dos entrevistados.</p>	<p>1-Guarda algumas recordações da sua infância relacionadas com o contar histórias? Quais?</p>	<p>Conhecimento de momentos da infância</p>	<p>4m</p>
<p><b>TEMA 2</b> <b>Importância desta estratégia</b></p>	<p>Compreender as vantagens de contar histórias</p>	<p>2-Na sua opinião considera importante contar histórias no jardim-de-infância? Porquê?</p>	<p>Importância do acto de contar histórias</p>	<p>4m</p>
<p><b>TEMA 3</b> <b>Tempo dedicado a esta estratégia</b></p>	<p>Perceber o tempo previsto para esta estratégia</p>	<p>3-Com que regularidade considera que esta prática deve ser utilizada? 4-Quanto tempo considera que deve ser dispensado para contar histórias?</p>	<p>Aplicação da estratégia</p>	<p>6m</p>
<p><b>TEMA 4</b></p>	<p>Compreender que tipo de histórias</p>	<p>5-Que tipo de histórias considera importantes a serem utilizadas?</p>	<p>Tipos de histórias</p>	<p>4m</p>

<p><b>Tipo de histórias</b></p>				
<p><b>TEMA 5</b></p> <p><b>VANTAGENS DE</b></p> <p><b>CONTAR HISTÓRIAS</b></p>	<p>Perceber as vantagens desta estratégia</p>	<p>6-Na sua opinião, considera que existem vantagens no acto de contar histórias? Quais?</p>	<p>Vantagens de contar histórias</p>	<p>4m</p>

## II – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

<p><b>Dados</b></p> <p><b>Questões</b></p>	<p><b>Profissão: Engenheiro Civil</b></p> <p><b>Idade: 35 anos</b></p> <p><b>Local: Instituição</b></p> <p><b>Data: 09/06/2011</b></p> <p><b>Duração: 30mim</b></p>	<p><b>Profissão: Desempregada</b></p> <p><b>Idade: 40 anos</b></p> <p><b>Local: Instituição</b></p> <p><b>Data: 09/06/2011</b></p> <p><b>Duração: 30mim</b></p>	<p><b>Profissão: Professora 1º Ciclo</b></p> <p><b>Idade: 38 anos</b></p> <p><b>Local: Instituição</b></p> <p><b>Data: 07/06/2011</b></p> <p><b>Duração: 30mim</b></p>
<p>1) <b>Guarda algumas recordações da sua infância relacionadas com o contar histórias? Quais?</b></p>	<p>Sim, bem, não me recordo claramente da minha infância quanto às histórias contadas no jardim-de-infância. Mas, recordo-me quando a minha mãe me ia deitar lia sempre uma história antes de eu adormecer. Eram histórias do género do “capuchinho vermelho”, “gato das botas”, “a menina dos cabelos loiros”..., que se calhar ainda contam hoje não? Bem, penso que hoje isso teve muita</p>	<p>A minha infância foi passada juntamente com a presença continua dos meus avós maternos, e não tinham por hábito contar-me histórias. Eu criava livremente as minhas brincadeiras. Não tenho qualquer lembrança de os meus avós me contarem histórias.</p>	<p>Ah, sim. A minha mãe costumava ler-me histórias como a do “macaco de rabo cortado”, “da carochinha”... adorava esses momentos. Lembro-me que lhe pedia para me repetir imensas vezes essas histórias.</p>

	<p>influência como pai, visto que conto sempre histórias ao meu filho antes de ele adormecer. Aliás, posso-lhe dizer que, mesmo antes de ele nascer eu já lhe lia histórias infantis. Penso que, assim estou a motivá-lo para a leitura, para o futuro.</p>		
<p><b>2) Na sua opinião considera importante contar histórias no jardim-de-infância? Porquê?</b></p>	<p>Claro que sim é uma mais-valia em todos os sentidos. Vai desenvolver capacidades na criança em todos os domínios e áreas que vocês estudam e desenvolvem.</p>	<p>Sim. Totalmente de acordo. O simples acto de contar histórias pode proporcionar imensos momentos de aprendizagens. A introdução de novas palavras, pode levar a projectos de sala, momentos de novas experiências, nomeadamente a hora de conto pode ser personalizada pelo educador, de forma a tornar esse momento mais motivante e mais interessante.</p>	<p>Muito importante! Promove a concentração, a observação, aprendem novas palavras... Julgo que é uma actividade imprescindível</p>
<p><b>3) Com que regularidade considera que</b></p>	<p>Todos os dias. Penso que se não for assim, nunca mais este país vai para a frente. Somos de certeza um</p>	<p>Penso que o acto de contar histórias não tem que necessariamente ser realizado todos os dias, mas sim com</p>	<p>Todos os dias.</p>

<p><b>esta prática deve ser utilizada?</b></p>	<p>dos países em que se lê menos na Europa, não?</p>	<p>regularidade e com muita variedade de temas, etc. (diferentes morais de histórias)</p>	
<p><b>4) Quanto tempo que deve ser dispensado para contar histórias?</b></p>	<p>Não sei, bem... mas penso que 20 minutos será o suficientes e depois a partir do contar histórias podemos desenvolver, ou desculpe, podemos dialogar com a criança no sentido de desenvolver o tema da história.</p>	<p>Entre a 20 a 30 minutos englobando a motivação, o contar a história e a exploração da própria história. Não deve prolongar muito de modo a ser maçador.</p>	<p>Não sei bem. O tempo necessário para contar e reviver a historia, pois também é muito importante. Acho que também depende da quantidade de crianças e da própria história. Talvez uma meia hora? Não sei bem.</p>
<p><b>5) Que tipo de histórias considera importantes a serem utilizadas?</b></p>	<p>Pois, nisso sou muito apologista das histórias de hoje não das histórias do meu tempo. Penso que essas histórias já passaram à história. Acho que se deve contar histórias originais e que façam reflectir a criança, isto é, historias que falem das diferenças raciais, diferenças sociais, entre outras...</p>	<p>Considero que devem ser utilizadas histórias com diferentes moralidades.</p>	<p>Todas, com especial destaque para as de autores portugueses.</p>

<p><b>6) Na sua opinião, considera que existem vantagens no acto de contar histórias? Quais?</b></p>	<p>Claro que sim. Só tem vantagens não é? No futuro serão adultos muito mais informados e interessados, pois procurarão os livros para se informar e actualizar e conseguirão ter gosto pela leitura que hoje em dia não existem, e se existem, serão muito poucas as pessoas, não acha?</p> <p>Obrigada, é realmente um tema de extrema importância para ser abordado na infância.</p>	<p>Claro, na aquisição de novas palavras, conceitos, para trabalhar a matemática (sequencia da história), trabalhar as diferentes moralidades (formação pessoal e social), dramatizações, etc.</p>	<p>Sim. Acho que tem imensas vantagens. Desenvolve a concentração, a aprendizagem de novos conhecimentos, a linguagem.</p>
--	---	--	--

### III – PROJECTO EDUCATIVO

## Projecto Educativo

*“Para aprender é preciso saber viver.”*

*“Para crescer é preciso aprender a viver a mudança”*

### 2.4 Como nos organizamos

Para que haja um bom funcionamento da Instituição é imprescindível a existência de um conjunto de elementos humanos, físicos e materiais de forma a podermos dar resposta às necessidades da mesma.

→ De acordo com o decreto-lei 115-A/98, a interacção continua dos diversos intervenientes, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, os recursos humanos nos quais nos podemos apoiar são:

- Corpo Docente – constituído por sete Educadoras de Infância, uma Educadora Social, um professor de Educação Musical, vários docentes que leccionam as actividades extracurriculares (ballet, guitarra clássica, hip hop e inglês) e estagiários da Licenciatura Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti;

- Corpo Discente;
- Direcção Pedagógica;
- Encarregados de Educação;
- Técnicas Auxiliares;
- Médica Pediátrica;
- Funcionários administrativos;
- Funcionários não docentes.

progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

3. Estimular o desenvolvimento global da criança no sentido de favorecer comportamentos de cidadania e democracia;
4. Valorizar a singularidade cultural de cada criança e suas famílias;
5. Promover as experiências artísticas como forma de conhecimento individual, fomentando a construção de diversos pontos de vista sobre a realidade;
6. Privilegiar a arte como o espaço de experimentação e interrogação do mundo;
7. Assegurar uma participação das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização,
8. Desenvolver uma preparação integral, facilitando a transição da criança para o meio escolar;
9. Envolver activamente a Comunidade Educativa na vida Institucional;
10. Contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa.

### **3.2 Como vamos actuar**

Desde o início que toda a equipa é convidada a participar activamente na concretização do Projecto Educativo, o que leva até aos dias de hoje a uma dinâmica de gestão própria, autónoma, gratificante e democrática.

geradora de experiências ricas e produtivas para o crescimento multidimensional da criança enquanto actor social com memórias e património cultural próprio.

Consideramos ainda pertinente olhar para o Princípio Geral da Educação Pré-Escolar, que se refere à mesma sendo "(...) a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da Família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário", pois este fundamenta todo o articulado da lei e sem dúvida a nossa postura educativa.

Defendemos que, desta forma, a construção do saber se processa de forma integrada e há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos que são comuns. Esta perspectiva globalizante, leva-nos ainda a considerar a existência de competências essenciais e transversais no processo de desenvolvimento.

A auto-estima e auto-confiança são também factores fundamentais a considerar. Como podemos ver nas orientações curriculares, isto deve ser feito com a criança a desempenhar um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo (Orientações Curriculares, 1997, p.19).

Baseados nos documentos referidos, afirmamos ser necessário o desenvolvimento de aprendizagens significativas e democráticas, partindo do respeito pelas características individuais, culturais e sociais de cada criança, no sentido de um bom e eficaz desenvolvimento pessoal e social. Só assim estaremos a contribuir para uma igualdade de oportunidades a nível do desenvolvimento de competências necessárias para a eficácia de todo o processo de crescimento educativo. Salientamos a importância

## IV – REGULAMENTO INTERNO

- Creche
- Educação Pré-Escolar
- C.A.T.L. (Centro de Actividades de Tempos Livres)

### **Artigo 2º - Entidade Gestora**

1. A entidade Gestora do Estabelecimento de Ensino é a Associação OSMOPE (Organização Social do Movimento das Pontes Educativas), pessoa colectiva n.º 509055540.

### **Artigo 3º - Finalidade**

1. A Instituição OSMOPE tem como finalidade favorecer o desenvolvimento global da criança de uma forma plena e participada promovendo, segundo uma perspectiva democrática, a sua inserção na sociedade como ser responsável, crítico e autónomo. Para tal, conta com as famílias como principais parceiros educativos.

### **Artigo 4º - Destinatários**

1. A OSMOPE é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos e destina-se a crianças a partir dos 5 meses até aos 10 anos de idade.
2. A Instituição poderá a título excepcional providenciar o serviço de almoço a alunos externos, após aprovação da Direcção.
3. As actividades extra-curriculares poderão ser abertas à comunidade após

## V – PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES

Mês	Dia	Actividades
Setembro	1 a 3	Abertura da Instituição a toda a equipa de trabalho, docente e não docente, para reunião geral e preparação das salas de actividades
	Durante o mês	Organização do espaço sala pelas equipas pedagógicas e respectivos grupos de crianças. Planificação de actividades que favoreçam o acolhimento e a adaptação das crianças.
	6	Abertura do ano lectivo
	22	Aula Aberta de Patinagem pela Academia de Hóquei "Os Pinguins" – aberto a toda a comunidade.
	27	Aula Aberta de Karate pela Academia de karate CKSG – aberto a toda a comunidade.
	30	Espectáculo de Hip-hop pelo grupo Lis7- aberto a toda a comunidade.
Outubro		Dia Mundial da Música <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 10h30m - Concerto de Abertura do Ano Lectivo.</li> <li>✓ 17h - Jogos Musicais com a participação dos Professores e alunos de música do ATL</li> </ul> *oferta de uma surpresa a todas as crianças. (1 bilhete para um concerto a ter lugar na Casa da Música.)
	15	Dia Mundial da Alimentação Participação nas comemorações alusivas ao tema, desenvolvidas na Escola Secundária Filipa de Vilhena. Feira de Outono – aberto a toda a comunidade.
	29	Feira da Saúde – Quinta do Covelo.
	Data a confirmar	Reuniões de Pais
Novembro	Início	Projecto "Cidades" em parceria com a Fundação de Serralves que se irá realizar ao longo do ano lectivo. (2,3,4,5, Mistos e ATL)
	Data a confirmar	Visita à Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (3,4,5,Mistos no âmbito do projecto "Cidades".
	7 (Domingo)	Concerto na Casa da Música, Histórias de Encantar (Ravel) Convite enviado no Dia Mundial da Música.
	8	Teatro " Aprende com o Ruca a fazer bem ao Planeta"- com o Patrocínio da ValorMed – na OSMOPE.
	11	Comemoração do S. Martinho em parceria com a Quinta do Covelo.
	19	Comemoração do Dia Internacional dos Direitos da Criança – "Concerto da Criança" por Pedro Correia (músico residente CCB). <ul style="list-style-type: none"> <li>• 11h - 2,3,4,5e Mistos</li> <li>• 16h30m - ATL</li> </ul>
25	Inauguração da Rés com "Sumo de Honra" – Livraria, Editora & Cultura na Praça Marquês de Pombal.	

## VI- GRÁFICOS



**Gráfico n° 1-** Caracterização das famílias segundo a idade do pai.

No gráfico n°1, verifica-se que a maioria dos pais têm idades compreendidas entre os 36 a 40 com 48%. Com 32% encontramos pais com idades entre os 36 a 40 e 12% dos pais têm idades entre os 30 a 35 anos. Apenas 8% dos pais têm mais que 45 anos.



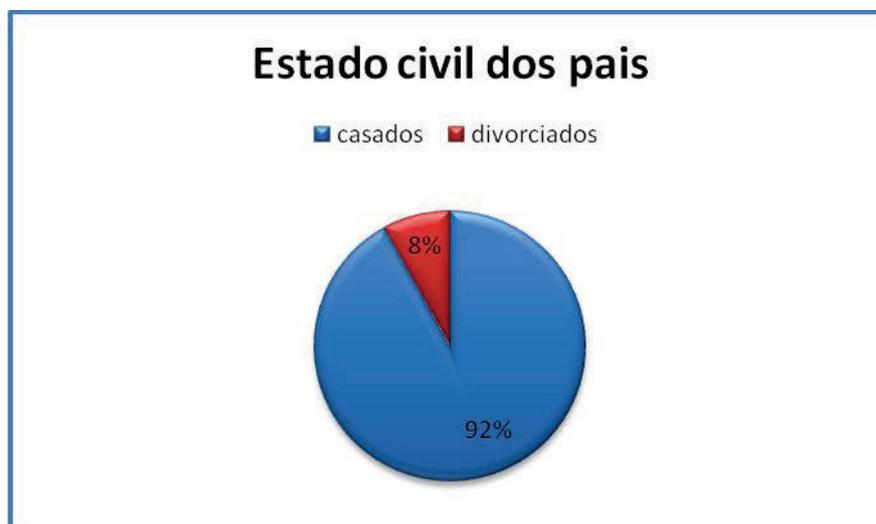
**Gráfico n° 2 -** Caracterização das famílias segundo a idade da mãe.

No gráfico n°2 verifica-se que a idade média das mães se encontra entre os 36 a 40 anos, com 60%. Com 20% encontramos mães com idades entre os 41 a 45 e 16% das mães têm idades entre os 30 a 35 anos. Apenas 4% dos pais têm mais que 45 anos.



**Gráfico nº3** - Caracterização das famílias segundo as habilitações literárias dos pais.

Segundo o gráfico nº 3, verifica-se que 70% dos pais são licenciados. Existem 16% dos pais que possuem o 12ºano. 4% dos pais são doutorados e os restantes possuem bacharelato.



**Gráfico nº4** – Caracterização das famílias segundo estado civil dos pais

De acordo com o gráfico nº4, 92% dos pais são casados. Apenas 8% são divorciados.



**Gráfico nº 5-** Caracterização das famílias quanto ao nº de filhos

Segundo o gráfico nº 5, verifica-se que 60% das crianças têm 1 irmão. 32% das crianças não têm irmãos. Apenas 8% das crianças têm mais que 1 irmão.



**Gráfico nº6-** Caracterização das famílias segundo o nº de crianças que frequentam o prolongamento de horário

Segundo o gráfico nº6, apenas 12% das crianças frequentam o prolongamento de horário. Sendo que 88% sai da instituição antes das 17horas.



**Gráfico nº7** - Caracterização do grupo de crianças quanto ao género.

Após a análise do gráfico nº 7, pode-se aferir que mais de metade do grupo é constituído pelo sexo feminino, com 52%. O sexo masculino é representado com 48%.



**Gráfico nº8** - Caracterização do grupo de crianças quanto ao mês que completam 5 anos.

No gráfico nº 8 é possível verificar que 24% das crianças completam os 5 anos apenas do mês de Dezembro. Com 12% completam os 5 anos no mês de Novembro. 24% das crianças completaram os 5 anos durante os meses de Março e Abril. As restantes crianças foram completando nos outros meses do ano.

## VII – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

### Registo incidente crítico nº 1

**Intervenientes:** V, L, G R

**Data:** 2 Novembro 2010

**Observadora:** Cláudia Dias (estagiária)

**Local:** Sala de actividades

As crianças encontravam-se na mesa da plasticina e discutiam, pois achavam que uns tinham mais plasticina que outros. A plasticina foi dividida pela Educadora em partes iguais mas, uma das crianças tinha feito várias bolinhas de plasticina e barafustava, pois tinha sido prejudicada *“é... eu tenho pouquinha e não dá para nada. O L tem muita”*.

**Comentário:** O grupo manifesta uma ausência de raciocínio lógico, uma vez que não conseguem perceber que a quantidade de plasticina é igual, quer tenham uma bola grande ou muitas pequenas. São incapazes de conceptualizar a inversão do processo. Como podemos verificar com as das fotografias abaixo.



Foto nº 1



Foto nº 2

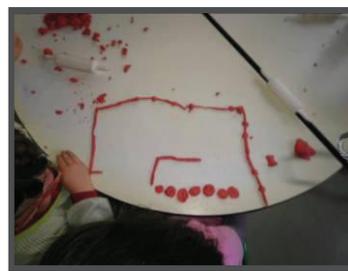


Foto nº 3

Nestas fotografias é visível o momento retratado acima descrito. Na foto nº2, encontra-se a bola grande e na foto nº3, a bola dividida pelos pequenos pedaços.

## **Registo incidente crítico nº 2**

**Intervenientes:** I

**Data:** 8 Novembro 2010

**Observadora:** Cláudia Dias (estagiária)

**Local:** Sala de actividades

Ao entrar na sala pela manhã, o I aproximou-se de mim, com um papel na mão e disse: *“Durante o fim-de-semana, tive uma ideia fantástica. Como fiquei com medo de me esquecer, fiz um desenho para me ajudar.”*

**Comentário:** Esta criança revelou uma capacidade de resolução de problemas sem recorrer a à ajuda dos adultos, assim como, partilhou a sua novidade com os amigos utilizando uma linguagem elaborada.

### Registo incidente crítico nº 3

**Intervenientes:** I

**Data:** 10 Novembro 2010

**Observadora:** Cláudia Dias (estagiária)

**Local:** Sala de acolhimento

A estagiária entra na sala de acolhimento, para buscar as crianças para a sala de actividades e o I surge com um grande sorriso no seu rosto diz o seguinte: “Cláudia, Cláudia já sei escrever “uva”.

Estagiária:

*-A serio? Quem te ensinou?*

O I vai ao bolso da bata e tira um papel e diz:

*- Ninguém. Olha, é fácil. É o u do meu nome, mais a letra do Vasco.*

Estagiária:

*-Mas que bem, estou muito orgulhosa de ti. Mas para estar a palavra certa falta-te uma letra. Uva tem três letras e tu só tens duas. Qual será?*

I:

*- hum... cá para mim tem de ser como o nome das meninas, porque a uva é menina.*

**Comentário:** O I manifesta possuir um domínio articulatorio de todos os sons. Consegue reconhecer as letras através dos nomes dos amigos e junta-las para formar outras palavras. Assim como demonstra reconhecer o género das palavras. Utiliza conhecimentos já adquiridos, para a resolução dos seus problemas. É necessário continuar a estimular esta criança e as outras neste sentido.

## Registo incidente crítico nº 4

**Intervenientes:** Q e C

**Data:** 16 Novembro 2010

**Observadora:** Cláudia Dias (estagiária)

**Local:** Sala de actividades

As crianças estavam distribuídas pelas áreas e o Q e o C encontravam-se na Biblioteca. O C dizia ao Q:

*-“Esta biblioteca está numa confusão. Temos que **cacalogar** estes livros”*

De seguida o Q corrige-o e diz:

*- Não é assim que se diz é “catalogar”*

**Comentário:** Estas crianças utilizam no seu dia-a-dia palavras novas, a e demonstram a capacidade de as usar no contexto correcto. Embora tenham alguma dificuldade ena sua articulação o seu pensamento esta correcto. Revela que têm consolidado a consciência linguista.

## VIII – FOTOGRAFIAS



**Foto nº 1** – A utilização correcta do espaço para representar a imagem, incluindo as coordenadas e o eixo da folha do papel. Nesta imagem visualiza-se pormenores e muitas cores.



**Foto nº2** – A figura humana proporcionada e rica em pormenores como cabelo, mãos, orelhas, roupa ou sapatos.



Foto nº3 – Trabalho realizado pela sala dos 5 anos em papel cenário para a realização do calendário anual da Instituição.



Foto nº4 – “Animal ao Contrário” realizado em 3D, com utilização de materiais recicláveis.



Foto nº5 – Imagem da capa do livro “O pato e o sapo”, autoria das crianças da sala dos 5 anos, partindo da observação de objectos.



Foto nº6 – Realização do percurso construído pelos Bombeiros Sapadores.



Foto nº7 – Uma parte do “Quadro das letras” existente na sala dos 5 anos.

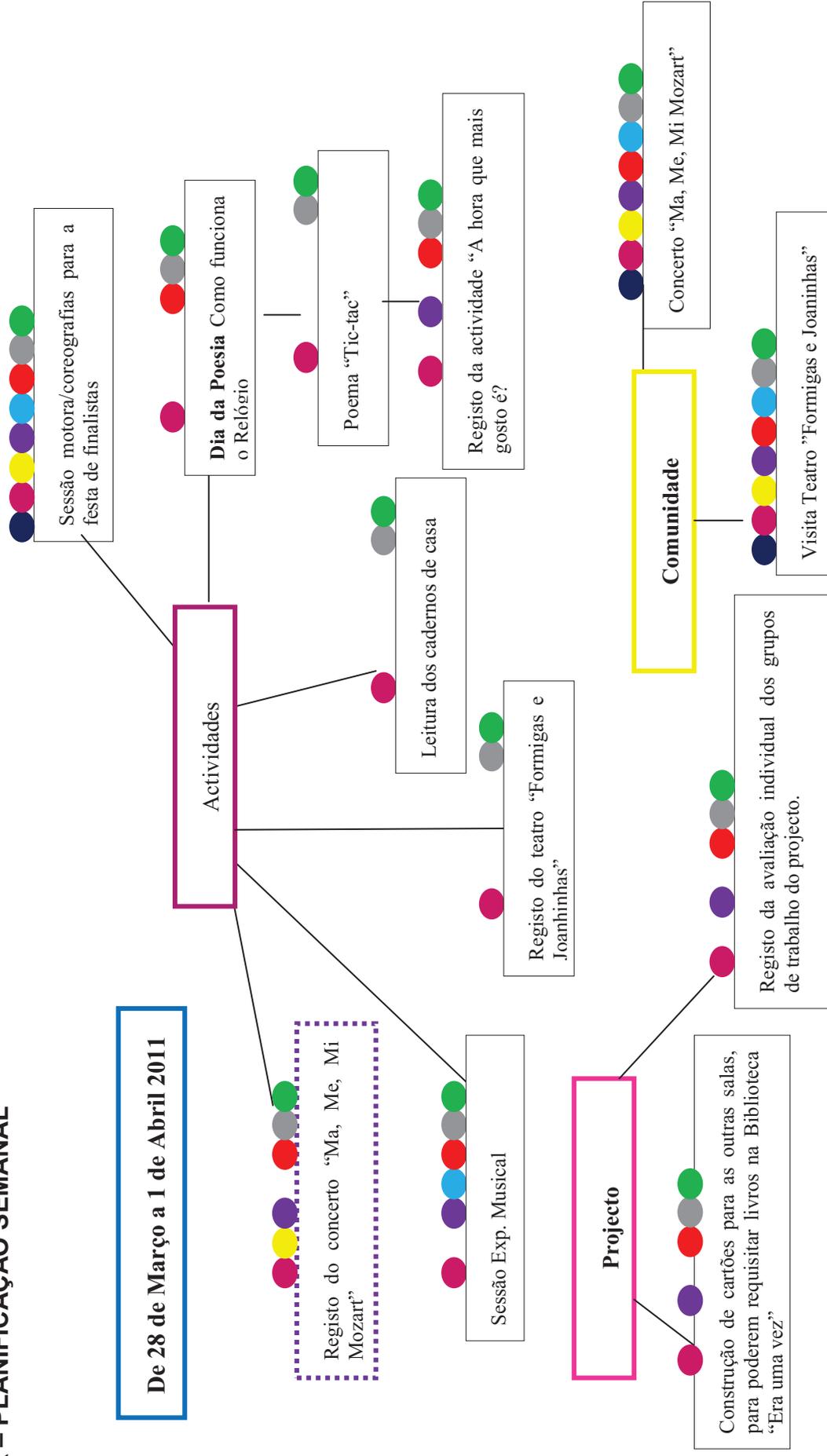


Foto nº8 – As dramatizações na sala de actividades. Nesta foto, teatro de fantoches, que foram sempre uma constante.



Foto nº9 – Refeitório remodelado após intervenção conjunta.

## IX – PLANIFICAÇÃO SEMANAL



## X – HISTÓRIA “ANIMAL AO CONTRÁRIO”

### OS ANIMAIS AO CONTRÁRIO

Era um vez um elefante e um peixe. Eles passeavam todo o dia pela floresta. Viram uma árvore com flores muito bonitas mas, não se podia tocar.

Certo dia, ao passear pela floresta encontraram um mágico que lhes lançou um feitiço e colocou os corpos ao contrário. O mágico apresentou-lhes um caranguejo para se conhecerem e serem amigos.

Mais tarde, encontraram um gato com orelhas de cão, um hipopótamo com patas de leão. Os animais fugiam com toda a força pois tinham vergonha. Depois encontraram uma gruta e curiosos foram ver o que lá tinha e encontraram um urso mau. Logo fugiram a correr. O sol estava a pôr-se! Caminharam, caminharam e encontraram um vulcão onde vivia um dragão verde, que em vez de asas tinha barbatanas. O dragão vivia com os seus filhinhos pequeninos e o seu amigo leão-marinho com cara de cão. Quando viram o dragão assustaram-se e fugiram a correr. Correram tanto, tanto, tanto até que encontraram uma casa. Essa casa serviu para se protegerem e lá ficaram até ao Verão.

Mais tarde, apareceu um tigre com cara de peixe nessa mesma casa a pedir comida. Os animais ficaram com medo mas, o tigre com cara de peixe não estava lá para fazer mal, apenas queria comida. Então os animais convidaram-no para almoçar. Entretanto, bateu à porta um gato com orelhas de coelho. Convidaram-no para entrar e ofereceram-lhe comida e ficaram amigos. Depois do almoço foram passear e contaram o que se estava a passar.

- Olhem amigos, nem sabem o que nos aconteceu! Não sabíamos o caminho para a floresta, pois estava muito escuro e encontrámos um vulcão. Nesse vulcão vivia um dragão com barbatanas e um leão-marinho. Tivemos tanto medo, que fugimos a correr até que encontrámos esta casa! E aqui ficamos.

Os novos amigos ficaram admirados por eles terem medo do dragão e disseram assim:

- Vocês fugiram do dragão porquê?
- Ora, porque pensamos que ele era mau!
- Vocês fugiram do dragão porque não o conheciam.
- E se fossemos conhece-los?

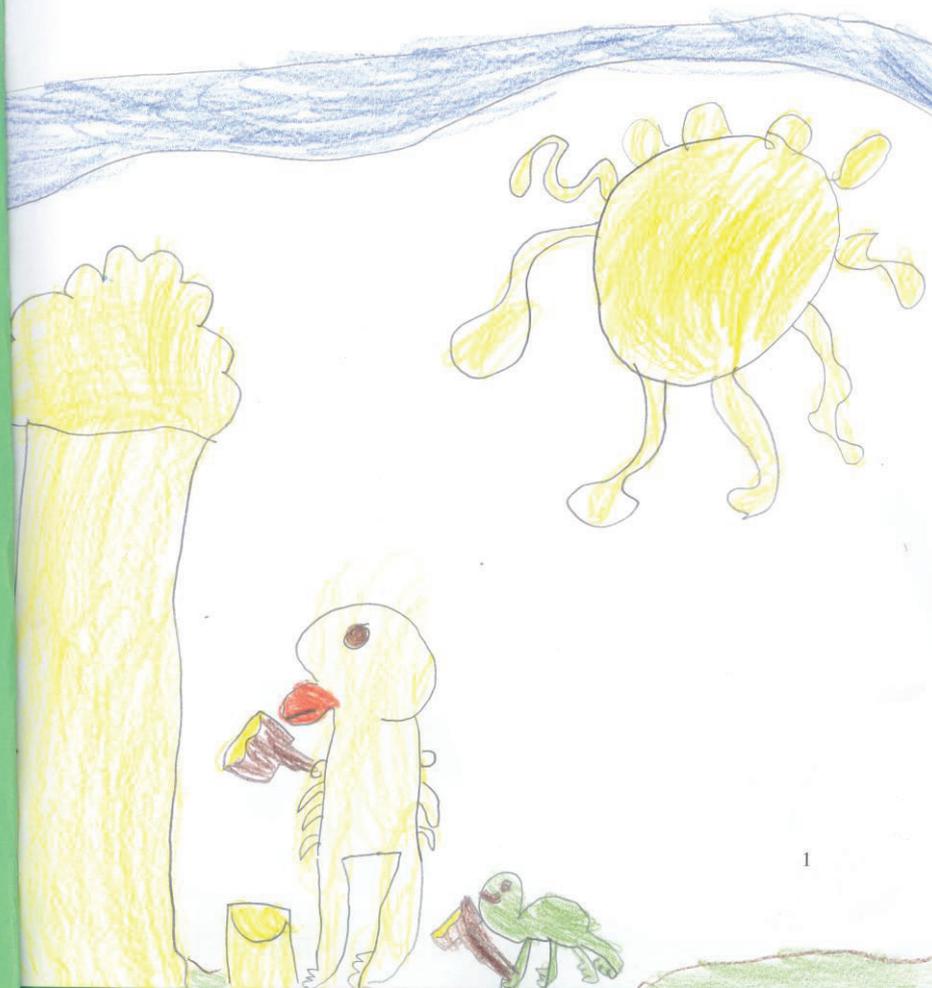
Então resolveram ir até ao vulcão falar com o dragão, com o leão-marinho e até com os filhinhos do dragão. Foram conhecê-los! Os animais viram que não tinham razão para ter medo do dragão, pois ele até tinha filhinhos pequeninos. Foram logo pedir desculpas por terem fugido deles porque acharam que eles eram maus.

Muito contentes, convidaram o dragão com barbatanas, os seus filhinhos e o leão-marinho com cara de cão para jantar e fizeram uma grande festa e depois ficaram amigos para sempre.

## XI – LIVRO “O PATO E O SAPO”

### O PATO E O SAPO

ERA UMA VEZ UM PATO E UM SAPO QUE ENCONTRARAM UMA LATA DE TINTA. PEGARAM NUM PINCEL E COMEÇARAM A PINTAR A FLORESTA TODA. FICOU TODA AMARELA.



## XII – GRELHA DE AVALIAÇÃO DE PROJECTOS

Grelha de avaliação de projectos lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projecto. Procure fazer um texto claro, reflectido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

**Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças**

<p><b>Aprendizagem:</b> Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.</p>
<p>Ao trabalhar em projecto estamos conscientes da interdisciplinaridade existente entre as outras aprendizagens associadas aos outros projectos. Assim, no nosso projecto desenvolvemos competências que abordam todas as áreas de conteúdo. Na área de Formação Pessoal e Social, baseou-se essencialmente na cooperação, na realização das tarefas com os amigos da sala. O trabalho colectivo foi uma constante, desde em grande grupo ou em pequenos grupos de trabalho. Também se alargou às outras salas, na medida em que, foram envolvidos no nosso projecto ao virem requisitar livros à nossa biblioteca e assistir às hora de conto. Ao abrangerem as outras salas ao nosso projecto, demonstraram também preocupação na ajuda para com o outro, assim como promoveram a própria auto-estima. Desenvolveram aptidões, como a de serem capazes de desvendar novos saberes e de serem capazes de elaborar as tarefas propostas, assim como, de enfrentar os desafios que iam propondo. O grupo revelou ainda uma grande capacidade de partilha, dado que, muitos dos livros/filmes existentes na biblioteca, foram trazidos das suas casas, emprestando temporariamente à biblioteca. As crianças sentiam necessidade de partilhar objectos que tivessem em casa relativos à temática do projecto lúdico, tivemos visitas de mães, que contaram histórias... as crianças expandiram a sua autonomia, pois foram capazes de tomar decisões individuais ou colectivas, para a realização das tarefas, na planificação e avaliação que foi decorrendo em vários momentos. A responsabilidade esteve sempre presente, pois cada um sabia o que tinha de fazer e foi competente no seu papel. Sempre que levavam livros para casa, nunca os estragaram ou</p>

danificaram. Para finalizar adquiriram valores como respeito mútuo entre cada criança e importância da cooperação e do trabalho em equipa. Era bastante comum no decorrer das assembleias dizerem “(...)em equipa é mais fácil(...)” ou “(...)em equipa somos mais a pensar nas coisas(...)”.

Quanto à Área da Expressão/Comunicação, no Domínio da Expressão Motora, ao nível da motricidade fina, foram organizadas actividades, como os registos colectivos, individuais, construção de maquetas, e percursos, que proporcionaram o desenvolvimento do manusear a tesoura, assim como a capacidade de apreender o lápis elaborando traços bem definidos, o mesmo aconteceu com o manusear de pincéis, trinchas, esponjas... Os registos foram importantes para as pesquisas, para a construção de histórias, das planificações... que se foram tornando cada vez mais minuciosos, parecidos com a realidade, facilitando a aquisição e o desenvolvimento da motricidade fina, assim como da capacidade gráfica. Ao nível da motricidade grossa, foi desenvolvido ao utilizarmos sempre um meio de transporte diferente para a realização das várias visitas de estudo, que efectuamos, o que proporcionou a muitas crianças, desenvolverem o equilíbrio, assim como, a noção espacial.

No domínio da Expressão Dramática, foi desenvolvida em dramatizações de histórias, lengalengas e poesias, assim como, através das inúmeras canções que fomos aprendendo relacionadas com o projecto. Também elaborámos teatros de fantoches.

Como já foi referido, o domínio da Expressão Musical, esteve muito presente no decorrer do projecto lúdico, dado que, este grupo gostava muito de cantar, desde músicas relacionadas com o Projecto, como também com músicas de épocas festivas. O grupo gostava de inventar canções, razão pela qual, era bastante comum, inventarmos, de forma improvisada, músicas a partir de um poema ou história, como foi o caso da música “*Na minha cidade eu tenho...*” Todo este processo foi complementado por outras actividades, como a percussão corporal, instrumental, rítmica corporal...

O domínio da Escrita este sempre presente no nosso projecto. Desde os vários registos realizados (teias, desenhos, pinturas, colagens, identificação de

elementos no projecto). A partir de certa altura eram as crianças, que com ajuda do adulto, escreviam todos os registos. O domínio da Linguagem, foi um instrumento pelo qual, adquiriram um vocabulário extenso e comunicaram imenso, para se fazerem ouvir, para transmitirem os seus conhecimentos, para conhecer os dos outros, para colocarem dúvidas e para tomar decisões.

No domínio da Matemática, foram realizadas várias actividades, mas as que mais directamente evidenciavam esta área de conteúdo, foram a catalogação dos livros, trabalhando a noção de quantidade, a classificação e a seriação. Facultou ao grupo realizar contagens, representar percursos através do desenho. A abordagem da matemática no projecto, surgiu também através do narrar e recontar histórias. A construção e interpretação de tabelas de dupla-entradas e gráficos, foram outra das formas utilizadas.

O domínio do Conhecimento do Mundo, foi também uma área explorada pelo grupo, através das pesquisas elaboradas na sala e com os pais, que foram expostas no computador do projecto, conquistando assim, novos saberes. Foi também desenvolvido com todas as visitas de estudo, que realizamos durante o período que decorreu o projecto.

**Autonomia:** Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

As crianças foram gerindo os espaços existentes no contexto de forma autónoma. Como por exemplo, ao longo do tempo, constataram que seria necessário modificar a casinha dos teatros, ou incluir uma secção para os filmes na biblioteca. O facto de serem as próprias crianças responsáveis pelo processo de aprendizagem, do espaço e dos materiais, é possível dizer que, o projecto surgiu como espaço privilegiado para o exercício de autonomia e espaço de decisão das crianças. A planificação revelou-se num trabalho orientado pelas crianças, pois foram elas o guia orientador da nossa planificação semanal. Que tantas vezes foi alterada, pois adiaram-se actividades, dado que, foram surgindo outras actividades prioritárias, que só

teriam sentido no momento certo. O maior desafio ligado à planificação, foi o de descobrir as melhores estratégias, para manter o grupo motivado no contexto do projecto. O grupo planificou, sempre consciente do que queriam e como o iriam fazer, demonstrando uma aptidão de gerir o projecto, na medida em que, sabiam perfeitamente o que queriam.

**Cooperação:** Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

No decorrer do projecto sentimos uma forte colaboração por parte da família, em todo o processo. Desde disponibilizarem tempo para realizar pesquisas em casa, sobre momentos/pessoas importantes da nossa cidade, para colocar no computador, à disponibilidade para acompanhar o grupo, durante as inúmeras visitas de estudo que realizámos. Com estas intervenções, o grupo percebeu a importância da relação com a família. Alguns pais tomaram a iniciativa de oferecer livros à biblioteca, quando esta, ainda se encontrava nos inícios. Este pormenor, trouxe alento à continuidade do projecto. Alguns pais sugeriram actividades para desenvolvermos, como conhecer a biblioteca de Gaia.

A cooperação com as outras salas da instituição, nomeadamente a creche e os 3anos, permitiu que o grupo, colocasse em prática o sistema de empréstimo. Foi bastante enriquecedor para o grupo, confrontarem-se com a responsabilidade de registar os livros, que cada sala levava.

Surgiu também a partilha entre as crianças do grupo, fez com que, crianças que apresentavam anteriormente dificuldade em se expressar e em partilhar experiências em grupo, comessem a intervir mais vezes e a partilhar ideias, sem a nossa intervenção para o fazer. O grupo, ao longo de todo o projecto partilhou os seus conhecimentos com o restante grupo. Cada criança foi responsável por determinada função, trabalhando em pequenos grupos, daí estarem em constante comunicação, pois necessitavam de transmitir o que tinham feito, nos grupos de trabalho. As crianças muitas vezes pediam ajuda umas às outras, pois tinham noção das capacidades e das dificuldades uns dos outros *"Duarte, faz-me o 5, pois faço sempre ao contrário"*.

**Eficácia:** Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam

☐conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Foi possível assistir a um envolvimento fora de serie por parte do grupo, durante o decorrer do projecto. No decorrer das actividades realizavam-na do início ao fim, onde era evidente o seu envolvimento e motivação. Enquanto executavam a tarefa, conversavam, riam, havendo sempre um clima harmonioso.

O desenvolvimento dos projectos foi sempre segundo a /decisão das crianças quer individualmente quer em grupo, havendo em todos os momentos um propósito. Foi curioso assistir às intervenções das crianças mais extrovertidas e participativas, a convocarem a opinião aos mais retraídos. A forma como orientaram o projecto foi sempre concordante. Cada criança sabia qual orientação a tomar todos os dias. Exemplo disso foi a forma como todos juntos e em sintonia decidiram terminar o projecto: com horas de conto, onde decidiram que cada sala da instituição, deveria ouvir uma história relacionada com o seu projecto. Antes de iniciar qualquer actividade, reflectíamos primeiramente em grupo como deveríamos fazer e que técnicas/materiais utilizar. Por exemplo, na construção dos candeeiros para a biblioteca, as crianças escolheram determinados materiais, que mais tarde não aderiam ao plástico do garrafão, tendo que recorrer a uma nova técnica, para conseguirmos pintá-los. Esta solução foi encontrada pelo grupo de crianças, que acabaram por assimilar, que nem sempre o que projectamos é possível na prática. As crianças apresentavam as suas alternativas de resolução de depois, o grupo votava com o dedo no ar para cada ideia, chegando à solução para solucionar as questões.

**Implicação:** Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalham.

O envolvimento do grupo de crianças foi desde o início bastante definido. Demonstrou um sentido de responsabilidade para com as tarefas do projecto a que se propunha. Sempre que trabalhavam em pequenos grupos estavam a sempre atentos, a quem estava concentrado nas tarefas ou quem estava a

brincar, dizendo frases do tipo " *O meu grupo já trabalhou muito mas, só eu e a Ana Pato é fizemos tudo*"ou " *o grupo do computador trabalhou muito bem hoje*". Ao elaboramos os registos, teias ou mesmo na divisão de tarefas criou a possibilidade de cada criança se sentir envolvida no trabalho de sala, fazendo com que cada uma sentisse o projecto como seu, da sua responsabilidade. A dada altura, os pequenos grupos de trabalho entram em confronto, pois achavam que, só o grupo a que pertenciam trabalhava, os outros só brincavam." *O grupo dos candeeiros não fazem nada, só brincam*" ou " *No meu grupo, o dos livros estamos sempre organizar a biblioteca toda*". Então, durante uma das assembleias, o grupo decidiu criar novos grupos. No balanço final do projecto, coloquei a questão: - "O que mais gostaram de fazer no projecto? Muitas das crianças responderam que gostaram de fazer apenas o que foi do seu grupo de trabalho. Contudo, em grande grupo, foi sendo apresentado o nosso projecto sempre que saímos em visita de estudo, o grupo fazia sempre questão, em dizer que também estavam a construir uma biblioteca, que até já tinha nome e que estavam a prender para fazer uma parecida.

**Negociação:** Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto

Quanto à negociação, terei de dizer que foi uma constante no decorrer do projecto, embora, adquirida evolutivamente dado que, foi surgindo uma mudança significativa na forma de agir das crianças depois do desenvolvimento do projecto. Foi observável a capacidade das a exercitar a negociação entre os seus próprios interesses e os do grupo. Claro que, também decorreram conflitos e algumas divergências, Como foi o caso da construção da casinha dos teatros. Mal o projecto iniciou, as crianças tiveram que escolher uma área para ficar na casinha, se o quarto, a cozinha, e que materiais se colocariam. Depois de alguma discussão e de dialogarmos em grande grupo, resolveram abdicar do quarto e optar pela cozinha que serviria também de fantocheiro.

A transformação da área da casinha, em "*A nossa casinha dos teatros*" é um bom exemplo de negociação do espaço. Assim, à medida que os conflitos iam sendo resolvidos e surgiam outros, tornaram-se mais calmos e as

resoluções muitas vezes até surgiram sem a intervenção do adulto. Depois das discussões em grande grupo, já era normal assistir a comentários do tipo - *“Vamos a votos então, quem quer usar esferovite na maquete levanta a mão”*, revelando desta forma, maior respeito uns pelos outros, ouvindo o que cada um tinha para dizer e depois chegar a um consenso.

### XIII– AVALIAÇÃO DE ACTIVIDADE

#### **Nome da Actividade: A caixa misteriosa**

**Tipo de actividade:** Explorar objectos e inventar uma história com os mesmos

**Local:** Sala de actividades

**Número de crianças:** 25

**Número de adultos:** 2

**Materiais:** 1 caixa plastificada, 1 envelope da mesma cor, 1 lengalenga “O Pato Cimpa”, objectos chave da lengalenga.

**Duração: 2 dias:**

**1ºdia-** 25/30 minutos

**2ºdia-** 25 minutos

**Objectivos:** Despertar a criatividade, criar uma produção literária em grupo,

**Descrição:** O primeiro passo desta actividade, foi preparar anteriormente, os materiais necessários, como o plastificar da caixa e o envelope (da mesma cor), assim como seleccionar e colocar os objectos chave da lengalenga seleccionada.



No 1ºdia da actividade, a caixa surgiu “ como uma surpresa. Assim, durante o acolhimento, a estagiária questionou o grupo se sabiam de quem era a caixa cor-de-rosa. Todas as crianças responderam que não sabiam de quem era... Após uma breve indagação acerca da caixa mistério, solicitou-se a uma criança para abrir a caixa para descobrir o que continha. As crianças exploraram os objectos e no decorrer do diálogo questionou-se o que se podia fazer com eles. Encaminhou-se a conversa para a construção de uma história, poesia ou lengalenga. As crianças escolheram um título e foram

ditando a história. O resultado foi um livro tendo como título “O Pato e o Sapo”. Depois dividiu-se a história por momentos e as crianças ilustraram.

No 2º dia, surgiu o envelope. Este foi entregue pela Dona Emília, a ajudante de cozinheira. Bateu à porta durante o acolhimento, para nos entregar uma carta, que o carteiro deixou para a sala dos 5 anos. Dentro do envelope continha a lengalenga. O grupo pediu para ler e constatou que continha as mesmas personagens da caixa cor-de-rosa. Após a leitura procedemos ao registo gráfico da lengalenga.

### **Avaliação:**

Esta actividade superou as minhas expectativas. No 1º dia, o grupo ficou fascinado pela presença de um objecto diferente na sala. O surgimento da caixa como uma surpresa foi o momento chave para que o grupo, permanecesse motivado e empenhado nesta actividade desde o início. Considero que foi uma excelente estratégia.



Os objectos seleccionados foram essenciais para que, a criação da história tivesse ligação como a lengalenga. Foi importante que estes fossem cativantes para o grupo, de forma, a motivá-los. Na construção da história, o grupo demonstrou uma grande criatividade quer no desenrolar da acção da história, quer no envolvimento das personagens existentes na caixa. Foram capazes com alguma facilidade transmitir as ideias através a partir dos objectos. Conseguiram introduzir todos de uma forma original, assim como, articular a história com sentido, tendo um início, meio e fim mantendo uma estrutura e sequência de acção. Com isto o grupo revelou ter capacidade narrativa.

Com a apresentação da lengalenga no dia seguinte, as crianças foram capazes de identificar as semelhanças entre ambos os textos, efectuado quase de imediato a parecença entre eles. Provaram ser capazes de identificar enunciados literários tais como poesia e lengalenga. Foi bastante rica dado

que, permitiu ao grupo trabalhar colectivamente, embora se tenha verificado, que a participação das crianças não tenha sido homogénea. A criação a história proporcionou o desenvolvimento da linguagem, simultaneamente promoveu à interpretação da história e da lengalenga. Possibilitou estimular a comunicação oral, estimulando as crianças a dialogar. Transformou-se numa actividade extremamente interessante.

