

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**Histórias contadas... Um estímulo à criatividade da
criança no Jardim-de-Infância**

Maria Garcia Alves Pereira

Lisboa, Junho de 2013

**Histórias contadas... Um estímulo à criatividade da
criança no Jardim-de-Infância
Uma abordagem etnográfica**

Maria Garcia Alves Pereira

Relatório realizado sob a orientação
Mestre Joana Duarte
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Lisboa, Junho de 2013

*As palavras são pequenas formas no maravilhoso caos que é o mundo;
Formas que focalizam e prendem ideias, que afiam pensamentos, que conseguem pintar
aguarelas de percepção.*

Diane Ackerman

Dedicatória

Aos meus avós, que sempre me contaram as suas histórias...

Agradecimentos

Às crianças com quem trabalhei, que muito me ensinaram.

À Professora Joaquina pela paciência e sabedoria que me transmitiu na realização do presente relatório.

À Professora Raquel Delgado por me ter feito chorar com a profundidade das suas palavras.

À Educadora Idália Gouveia pela amizade e carinho com que me recebeu, por tudo o que me tem ensinado.

À Isabelinha, pela irmã que é e pela força que me dá nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais por me terem ensinado que devemos lutar pelos nossos sonhos.

À Vina pelas oportunidades que sempre me deu.

Ao David, pela compreensão e pelo companheiro que tem sido ao longo destes anos.

À Sofia, pela amizade e por tudo o que tenho aprendido, neste percurso em comum.

A todas as colegas com quem trabalho pela preocupação e apoio que me dão todos os dias!

Resumo

Actualmente, poderá falar-se de Literatura Infantil como uma Literatura que tem como público-alvo as crianças, porém esta deve enormes contributos à Literatura tradicional de transmissão oral que existe desde sempre e na qual se inclui o conto tradicional.

As histórias contadas às crianças no Jardim-de-Infância, a forma como são contadas e como estas influenciam a criatividade da criança em idade pré-escolar são o elemento de maior interesse ao longo deste estudo. Desta forma, procurou-se analisar e estudar diferentes autores de forma a aprofundar o conhecimento para a realização da presente investigação.

Realizou-se um estudo etnográfico, de carácter qualitativo, em que foram realizadas observações dos comportamentos das crianças procurando, a partir do que dizem, o que pensam e dos seus registos gráficos, entender de que forma as histórias contadas pelo Educador de Infância podem influenciar a sua criatividade.

Palavras-Chave: Literatura Infantil, Literatura tradicional, histórias, criatividade, criança.

Abstract

At present, you can talk yourself out of Children's Literature as a literature that has as its target audience children, these enormous contributions to the literary tradition of oral transmission that has always existed which includes the traditional tale.

The stories told to children in Preschool, how are counted and how these influence a child's creativity in preschool are the element of greatest interest throughout this study. Thus, we sought to analyze and study different authors in order to deepen the knowledge to carry out the present investigation.

We conducted an ethnographic study of a qualitative nature, in which observations were made of the behavior of children, looking for what they say, what they think of their records and charts, to understand how the stories told by the pre-school teacher can influence children's creativity.

Keywords: Children's Literature, literature traditional, stories, creativity, children.

Lista de Acrónimos e Siglas

ASE – Ação Social Escolar

CERLALC – Centro Regional para el fomento del Libro en America Latina y El Caribe

DGLB – Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas

IBBY – International Board for Young People

OCDE – Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

UNESCO – United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

Introdução	1
Parte I – Referencial Teórico	5
1.1 – Literatura Tradicional e os Contos.....	5
1.2 – A Literatura infantil e a sua evolução	7
1.3 – A Literatura infantil em Portugal.....	11
2 – As histórias e o desenvolvimento da criança dos 3 aos 5 anos	14
3 - O educador de infância como mediador/promotor de encontros entre as histórias e as crianças.....	19
3.1 - Estratégias e técnicas narrativas	24
4 - As histórias: um dos impulsores da criatividade das crianças em idade pré-escolar	27
Parte II – Referencial Metodológico	30
5 - Investigação Etnográfica: Uma abordagem qualitativa.....	30
5.1 - Contexto de Investigação: Tempo, Espaço e Amostra	32
5.2 - Recolha de dados	37
6 – Análise dos dados	40
7- Conclusões	52
7.1 – Constrangimentos e propostas de trabalho futuro	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos.....	61

Introdução

O presente Relatório insere-se na Área Científica do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na qual se inclui a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Durante a prática e com o suporte da unidade curricular de Investigação em Educação foi possível desenvolver competências e recolher informação sob uma abordagem etnográfica, através da qual se pretende que o estudante reflecta e aprofunde os seus conhecimentos teóricos relacionando-os com a prática vivida como se poderá conferir no presente trabalho.

Este trabalho tem como principal objectivo conhecer melhor a criança no seu contexto, isto é, procurar saber o que elas pensam, como pensam e como se pronunciam na sua realidade social.

É de salientar o meu percurso pessoal visto que este reflecte de forma directa na forma como foi redigido e pensado este trabalho final, pois o que somos reflecte-se naquilo que fazemos, como o fazemos e como o outro nos vê.

A minha formação inicial foi realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa assim como o primeiro semestre do Mestrado em educação Pré-Escolar que me proporcionou o meu primeiro contacto com crianças pequenas, entres os 12 e os 18 meses, que contribui em muito para a minha aprendizagem enquanto estudante. Pela incapacidade da Escola Superior de Educação de Lisboa dar respostas às minhas necessidades como trabalhadora/estudante procurei uma nova escola que me recebeu de braços abertos e é com enorme orgulho que afirmo que a minha formação passa pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich que teve um enorme contributo para finalizar esta etapa da tão importante da minha vida de uma forma harmoniosa e cheia de novas aprendizagens.

O meu percurso académico começou em 2004, quando ingressei na Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa, onde conclui em 2008 a Licenciatura em Enfermagem. Desde que me lembro da minha existência sempre quis ser Educadora de Infância, contudo com o passar dos anos e algumas influências acabei por seguir a Enfermagem. Procurei uma profissão em que pudesse contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e isso fizesse parte do meu dia-a-dia, de acordo com os meus ideais esta pareceu-me a melhor oportunidade para contribuir para uma vida melhor daqueles que mais precisavam. Esta foi sem dúvida uma das experiências mais ricas da minha vida na qual destaco o tempo em que trabalhei como Enfermeira nos

Cuidados Intensivos Pediátricos, experiencia esta por um lado maravilhosa por outro demasiado angustiante para continuar.

Procurei o meu novo caminho e contra tudo e todos decidi que não era essa a minha vocação mas sim, tal como sempre sonhei, ser Educadora de Infância. Procuo a minha felicidade e realização pessoal e não apenas continuar um percurso profissional que não me preenchia na totalidade por mera comodidade. É verdade que muito cresci, amadureci, vivenciei momentos inesquecíveis e até finais felizes, mas eu queria mais, queria contribuir não só para o bem dos outros, mas também sentir-me realizada a nível profissional.

Apesar de ter completado a licenciatura em Enfermagem e ter trabalhado como Enfermeira decidi que este não era o meu caminho, mas sim trabalhar directamente com crianças noutra ambiente que não hospitalar, cruzando conhecimentos enriqueci o meu percurso. Comecei por acompanhar crianças do primeiro Ciclo do Ensino Básico nas Actividades de Tempos Livres e nas Aulas de Enriquecimento Curricular, posteriormente surgiu em 2010 a oportunidade de Coordenar a Componente de Apoio à Família de um Jardim de Infância, que neste momento ficou suspensa para que pudesse ser responsável por um grupo de crianças entre 24 e os 36 meses numa Creche. Esta oportunidade tem sido trabalhosa, fantástica mas acima de tudo apaixonante.

Durante a PES surgiram inúmeras situações que poderiam ser interessantes estudar, contudo não posso esconder o meu fascínio pela Literatura, principalmente a que se destina às crianças, às histórias que as fascinam. Procurei desta forma estudar de maneira aprofundada o tema que tanto despertava o meu interesse e relacioná-lo com situações que aconteciam com o grupo de crianças com quem realizei a PES. Porque será que as crianças gostam mais de determinadas histórias? Será que o educar se preocupa com as histórias que escolhe e a forma como as conta? O Educador oferece à criança o espaço que esta precisa para se exprimir? É importante que o educador reflita sobre a forma como conta as histórias e dá espaço à criança para exprimir o que pensa, sente, vê, retrata e exterioriza o que captou dessa história.

Reflectindo sobre o tema que me interessava e a partir destas questões que inicialmente me suscitaram curiosidade surgiu uma Questão Problema:

De que modo as estratégias, a que recorre o educador para contar histórias, influenciam a criatividade das crianças em idade pré-escolar?

De forma a dar resposta à presente questão problema surgiram as seguintes questões:

- O que é a Literatura Tradicional, os Contos e a Literatura Infantil?
- Como foi o percurso da Literatura Infantil em Portugal?
- Porque contam os Educadores histórias a crianças entre os 3 e os 5 anos?
- Que estratégias e técnicas recorrem os educadores para contar histórias?
- O que é a imaginação e a criatividade?

Existe um enorme leque de informação acerca da temática das histórias, da fantasia e a importância destas no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Procurou-se desta forma ao longo do presente relatório explicitar conceitos e socorrer-me de fundamentação teórica devidamente selecionada e adequada de forma a dar resposta às questões que irão apoiar a resposta à questão problema. Desta forma através das Notas de Campo e toda a teoria pesquisada será realizado um estudo onde a realidade das crianças de funde com a opinião de variados autores.

A investigação decorreu num jardim-de-infância, numa sala onde diariamente 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, desenvolvem actividades nas mais variadas áreas de conteúdo. Foi através da observação participante que foram recolhidas as Notas Campo, apoiando a presente investigação de carácter qualitativo que foi possível analisar, reflectir e aprofundar conhecimentos com o objectivo de dar respostas às minhas questões.

O presente Relatório encontra-se organizado por duas Partes, em que se manteve a escrita de acordo com o antigo Acordo Ortográfico.

Na Parte I encontra-se o Referencial teórico que procura suportar cientificamente conceitos, ideias e teorias através de variados autores como a definição de Literatura tradicional, conto, Literatura infantil e a sua evolução em Portugal, a relação entre as histórias e o desenvolvimento das crianças entre os 3 e os 5 anos, o papel do educador em relação à promoção da leitura no jardim-de-infância, as estratégias a que recorre o Educador para contar histórias, e por fim o conceito de criatividade e relacioná-lo com as histórias e as crianças em idade pré-escolar.

A Parte II remete para a forma como se realizou a investigação e sua respectiva fundamentação teórica. O Referencial Metodológico foi o caminho traçado pelo investigador, através de uma abordagem qualitativa devidamente justificada define o contexto de investigação, a forma como recolheu os dados e o cronograma onde leitor

poderá visualizar sumariamente o caminho percorrido pelo investigador ao longo da sua investigação.

Posteriormente procedeu-se à análise dos dados recolhidos que se encontram no ponto 6. Para uma análise sólida e para que se possa validar cientificamente o trabalho realizado pela criança, o investigador procede a uma fundamentação teórico de autores citados na Parte I, assim justifica-se de forma fundamentada os desenhos realizados pelas crianças, fotografias de determinadas situações assim como excertos das Notas de Campo seleccionadas pelo investigador que irão auxiliar nas respostas que este procura.

Na última parte do presente relatório estão mencionadas as conclusões, de forma a dar resposta às questões inicialmente colocadas, assim como eventuais constrangimentos em relação à realização do presente relatório.

Posteriormente encontram-se as Referências Bibliográficas onde se encontram os autores referenciados ao longo do presente Relatório e o apoiam teoricamente. Por último, encontram-se os Anexos onde se incluem as Notas de Campo e a lista de crianças da sala onde se realizou a investigação.

Parte I – Referencial Teórico

1.1 – Literatura Tradicional e os Contos

Contar histórias assim como ouvi-las é uma prática que existe há muito tempo, tal como afirma Albuquerque (2000, p. 13) “Desde sempre que as culturas conhecidas, viam com carinho especial essa figura carismática, ‘o contador de histórias’, cuja função era fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica e, subtilmente, sem eles sentirem, transmitir-lhes valores culturais”. Assim, os contos de tradição oral apresentam um duplo papel não só de instruir, mas também de entreter aqueles que os ouvem. De acordo com Viegas Guerreiro citado por Gonçalves (2005),

...para comprovar a importância e utilidade da Literatura tradicional, podemos dizer que é extremamente importante para distrair a infância e a juventude, pela moralidade que comporta, pela fonte de inspiração que é, pela fértil relação que fomenta entre o contador e o ouvinte, pela autenticidade, pela linguagem directa e franca e, por último, pela possibilidade que nos dá de compreendermos parte do nosso presente, uma vez que é testemunho do nosso passado.

Será utilizada a expressão de Literatura tradicional de transmissão oral, usada por Ana Cristina Macário Lopes, para designar «os contos, lendas, provérbios, adivinhas, canções e jogos de palavras que circulam oralmente, ao longo das gerações, entre as classes não hegemónicas» (Lopes, 1983 citado por Ribeiro, 2007, p. 14).

Como foi referido anteriormente, a Literatura tradicional de transmissão oral caracteriza-se por um tipo de Literatura que passou de geração em geração, nas quais eram contadas histórias de acordo com os interesses e as necessidades dessa população, sendo adequada ao longo do tempo de acordo com quem as conta e de quem as ouve, fazendo com que existam variadas versões de um mesmo conto (Ribeiro, 2007).

É a partir deste conto tradicional de transmissão oral que é possível nos dias de hoje ter acesso a inúmeros contos que maravilham não só as crianças como os adultos. Estes contos passaram a ser escritos depois de uma recolha dos contos orais, permitindo “...uma maior durabilidade ao longo dos tempos [e] menor risco de sofrer alterações” (Ribeiro, 2007, p. 15).

O conto tradicional é uma terminologia que se encontra associada à Literatura oral ou Literatura popular que, diferentes autores classificam como um tipo de Literatura vinda do povo anónimo, de história que nos levam a tempos passados e uma forma de arte que circulou, oralmente, ao longo de várias gerações e que caracteriza o

estilo de vida de uma determinada sociedade (Ribeiro, 2007).

Os contos populares transportam consigo a cultura de uma determinada sociedade. Neles encontramos variados temas que se relacionam com a forma de vida de um determinado povo, os seus ensinamentos e também o divertimento que este trazem a quem os ouve. O conto é assim uma enorme riqueza patrimonial de uma determinada sociedade (Parafita, 1999). Relativamente à tradição popular portuguesa os contos podem ser classificados como: contos religiosos, contos de encantamento, contos de proveito e exemplo, as facécias, contos etiológicos e as fábulas (Gonçalves, 1956, citado por Parfita 1999, p. 89).

Segundo Reis e Lopes (1990) citados por Ribeiro (2007, p. 24), o conto “...enraíza-se em ancestrais tradições culturais que faziam do ritual do relato um factor de sedução e de aglutinação comunitária (...) que não raro tinham, para além de função lúdica, uma função moralizante.”.

Os contos tradicionais tinham o objectivo não só de distrair como de transmitir determinados valores e conhecimentos, além de contribuir para que a criança possa “... desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; (...) angústias e as suas aspirações; (...) as suas dificuldades e, (...) ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que as perturbam. (Bettelheim, 1988, p. 11).

A Literatura tradicional permitiu assim que através dos contos aparecesse uma Literatura para as crianças: a Literatura Infãnto-Juvenil. Segundo Parafita (1999, p.89) “Os contos populares são narrativas geralmente curtas, que tanto podem ser produto da imaginação individual, sem outro fim que não deleitar ou entreter, como podem ter uma função didáctica e ter uma origem anónima e popular...”. É importante salientar a existência da linguagem simbólica existente nos contos, que estimula a imaginação da criança, que poderá reportar para si mesma determinadas situações que vivência na realidade. Assim, através dos contos é possível recriar um mundo, que embora imaginário, no qual a criança se identifica permitindo-lhe lidar com as inúmeras dúvidas, alegrias e angústias do mundo real que as rodeia. Desta forma será importante destacar a importância da escola, contemplado no Relatório para a UNESCO (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization) recomendado pela comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em “procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor referências que lhe permitam situar-se no mundo”. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, 1996 citado por Parafita, 1999, p. 39).

Por conseguinte, será importante aprofundar o tema da Literatura Infantil, Literatura esta que existe porque no passado já se contavam histórias, assim como também referir a sua evolução de forma a compreender a importância da Literatura que é escrita e se destina às crianças.

1.2 – A Literatura infantil e a sua evolução

Segundo Traça (1992, p.78), pode definir-se como Literatura infantil “um conjunto de obras que, através (...) de imagens e de texto se destinam a crianças...”, sendo que os contos tradicionais ou os contos de autor devem estar presentes nesta.

As diferentes manifestações da Literatura tradicional de transmissão oral, as histórias que o homem conseguiu passar de geração em geração são a mais rica contribuição para a existência da Literatura infantil. Segundo Mimoso & Couto (2002, p.142), “Eventualmente, as crianças ouviriam ler alguns excertos de obras de Literatura de cordel, dos textos sagrados, de almanaques ou gazetas, mas, mesmo assim, pelo menos estes últimos só se tornaram correntes no século XIX.”.

Na primeira metade do século XIX problemáticas relacionadas com a educação, a pedagogia e a escola, foram alvo de preocupação, o que levou a uma crescente alfabetização das crianças criando um público cada vez mais numeroso para o maravilhoso mundo das histórias, levando assim a uma mudança no estatuto da Literatura infantil e do seu conceito. Quer a narração oral quer escrita, têm desempenhado uma função importante, tendo em conta os seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, no sistema de crenças e valores, permitindo educar e satisfazer ludicamente as crianças. (Bastos, 1991)

A partir dos anos 70 verificou-se uma maior visibilidade e um crescente interesse pela importância do livro como um instrumento “ eminentemente lúdico e educativo” relativamente aos livros para crianças. (Bastos, 1999, p.21). A Literatura infanto-juvenil apresenta actualmente um complexo significado do seu conceito e na sua objectividade, consoante o posicionamento que se tenha face às diferentes produções podendo ou não “...considera-la como verdadeiro objecto literário...”. (op.cit). Assim sendo, será de extrema importância referir que diferentes autores caracterizam o conceito de Literatura como um “sistema aberto, [...] descrevendo e explicando a natureza, as propriedades e o funcionamento dos diferentes designados pelo lexema Literatura...” (Aguiar e Silva, 1984, p. 31). Assim, no que concerne à Literatura infantil, diferentes autores através das suas diferentes concepções têm vindo a contribuir para

uma maior precisão deste conceito, como refere o investigador francês Marc Soriano citado por Bastos (1999, p. 22), a Literatura infanto-juvenil “...é uma comunicação histórica (...) entre um locutor ou um escritor adulto e um destinatário criança que, por definição (...) não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.”. A escritora Henriette Bicchonnier citada por Bastos (1999) refere que o escritor é livre de escrever sem a preocupação de quem irá ler, contudo quando o público-alvo são as crianças existe uma preocupação por parte do escritor não só na utilização das palavras como com o seu destinatário. (op.cit)

Nos últimos vinte anos, a Literatura infantil tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante na área da investigação. Rocha (1984, p. 24) menciona que o escritor que escreve para crianças, não tem mais de duzentos ou trezentos anos, ao contrário do contador de histórias que tem milénios. No século XIX surgiram obras destinadas para as crianças que se tornaram conhecidas mundialmente e que são contadas a estas, desde sempre até aos dias de hoje. São frequentes as referências ao século XIX como uma espécie de "idade do ouro" da Literatura infantil.

Os pais descobrem a importância e a riqueza de contar histórias aos seus filhos através das quais se vinculam laços de afecto e se reconforta a criança no momento em que vai dormir. (Albuquerque, 2000). Além da família, no ambiente escolar entende-se que o momento do conto poderá ser “uma poderosa estratégia educativa, já que é indiscutível o prazer com que as crianças escutam estas narrativas, a facilidade com que as compreendem...” (Idem, p. 14).

Contar histórias deixou então de ser uma comunicação apenas oral para se transformar em palavra escrita, ao mesmo tempo que se verifica uma evolução da concepção do conceito de criança, enquanto pessoa com as suas particularidades e as suas próprias necessidades e características, enquanto ser pensante e activo intelectualmente, bem como um ser sensível aos diferentes estádios do seu desenvolvimento.

Juan Cervera (1991) propõe que a expressão Literatura infantil inclua um tipo de produção em que as palavras sejam uma forma de chegar até as crianças, palavras essas imersas de criatividade e arte.

Segundo Diogo (1994, p. 8), “...Literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças activa e selectivamente receberam como tal”. Como se pode verificar a reflexão não é conclusiva nem unanime, remetendo

para diferentes perspectivas, contudo, todas elas realçam a importância da "qualidade" e do "destinatário" do contexto narrativo, neste caso concreto em relação à criança.

Bastos (1999) refere diferentes tipologias de produções literárias que pertencem ao campo da Literatura infantil no qual se destaca a imagem e a ilustração.

Jean Perrot (citado por Bastos, 1995, p.24) refere também a importância do "prazer do texto" na Literatura infantil e Juvenil, propondo uma visão bastante alargada neste domínio, com inclusão da multimédia, recurso actual e inerente ao quotidiano infanto-juvenil. Também Judith Hilman citada por Bastos (1995, p.24), sublinha que a qualidade literária deve estar presente, seja qual for a audiência (crianças, adolescentes ou adultos), apresentando como características do literário o seu poder para satisfazer, explicar, convidar, concluindo que a "Literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias".

A Literatura infanto-juvenil apresenta características que a diferem de outros géneros literários. As características da Literatura infantil sob o ponto de vista semântico-pragmático, exige normas e convenções muito particulares de funcionalidades, incompatíveis com uma concepção racionalista ou mecanicista do mundo e da vida. O mundo possível dos textos de Literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do fantástico que se opõe ao mundo real onde estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico. O código semântico-pragmático da Literatura romântica privilegia o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade possibilitando atribuir à temática da Literatura infantil uma grande relevância (Silva, 1981).

A essência de um livro e a sua utilidade pressupõe um conjunto de interesses individuais e uma vasta utilidade colectiva. Esta utilidade da leitura tem, segundo Pérez-Rioja (1986, p.131), um duplo carácter: *Material*, ao nível da aquisição de saberes ou conhecimentos que permitam uma melhor situação, ocupação e posto de trabalho na vida e *Espiritual*, envolvendo o enriquecimento moral, intelectual, científico, estético. Uma das razões muito pertinentes da sua utilidade é o enriquecimento dos nossos saberes e experiências, o acréscimo de ilusões e fantasias, o gosto estético, a tensão psíquica ou o humor relaxante bem como a busca e captura da informação.

O género literário das narrativas infantis, presentes não só nos contos de tradição oral como nos contos de autor da Literatura infantil, permite um encontro com o fantástico através de "fórmulas encantatórias" que se encontram normalmente presentes nestas narrativas, "as façanhas mágicas do Herói, o surgimento de feiticeiras más, fadas

e dragões”, que embora assustem os adultos, encantam as crianças. (Albuquerque, 2000, p.17). Assim, as personagens e a magia que tanto caracteriza a Literatura tradicional servem de inspiração para muitos autores de Literatura infantil que, recorrem a criaturas mágicas, fada, reis, rainhas, príncipes e princesas assim como animais e outras criaturas fantásticas para criarem as suas obras para as crianças. Desta forma, é importante realçar o maravilhoso popular que tanto fascina as crianças. As personagens míticas, o sobrenatural e o fantástico que encontramos ao longo das histórias, e a forma como estas estimulam e desenvolvem a capacidade imaginativa da criança. Segundo Parafita (1999, p.68), nas histórias contadas à lareira encontrava-se uma “atmosfera habitualmente mágica das histórias (...) tinha, muitas vezes, como pano de fundo a presença de seres sobrenaturais”. Neste ambiente tão próprio encontra-se o maravilhoso popular repleto de misticismo onde criaturas como as bruxas, as fadas, os feiticeiros entre outras assumem um papel primordial nos contos tradicionais.

A Literatura infanto-juvenil não é um mero conceito, mas sim uma “forma de chegar a” ou “um caminho através do qual se vai”, ou até mesmo uma forma de despertar nas crianças o interesse pela literacia, na qual esta pode encontrar uma forma de se encontrar e de se conhecer. Através das histórias as crianças imaginam e fantasiam, como uma espécie de espelho em que a criança pode reconhecer-se, reflectindo o que entende dessa história, através do que se conta, das suas ilustrações ou da forma como a própria criança a lê, mesmo antes de o fazer de forma convencional.

Assim, com o reconhecimento gradual da importância da Literatura infantil e a sua valorização pela sociedade onde se organiza, o contexto cultural, social, educacional e familiar, permite desta forma “um mundo secundário” que é equiparado ao “maravilhoso” tendo a criança uma maior oportunidade deste contacto com a fantasia tão própria da sua fase de desenvolvimento.

No próximo ponto será feita uma abordagem à evolução da Literatura infantil em Portugal dando a conhecer a importância que lhe foi atribuída ao longo dos tempos.

1.3 – A Literatura infantil em Portugal

A Literatura tradicional que passava de geração em geração com o objectivo de “...educar e a satisfazer ludicamente as crianças...” permitiu que nos dias de hoje se mantenham os grandes tesouros da Literatura de tradição oral (Sá, 1981, p. 11).

No século XVIII, a criança passa a ser reconhecida como criança que é, ou seja, deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser um ser com suas características próprias e começa então a delinear-se, embora de forma ténue, a Literatura infantil propriamente dita, que só consegue emancipar-se verdadeiramente no nosso país a partir dos anos 70.

Assim foi no século XIX que a Literatura destinada à criança surgiu verdadeiramente devido às transformações sociais provocadas pela revolução industrial levou não só a um crescimento demográfico como a um maior interesse das pessoas pela Literatura. Segundo Marques (1976, p. 51) “...na realidade, um dos aspectos mais importantes do Portugal oitocentista foi o seu surto cultural”. Contudo, só no século XIX passou a existir uma verdadeira Literatura infantil, em que se escrevia especificamente para crianças, isto é, apesar de já existir Literatura do interesse das crianças, diferentes autores que escrevem acerca da Literatura Infanto-Juvenil portuguesa afirmam que esta teve origem, no século XIX, sob a influência de Antero de Quental, Eça de Queirós e Guerra Junqueiro (Coelho, 1985, pp. 468-474 citado por Ribeiro, 2007).

Com um maior enfoque na Literatura destinada às crianças, muitas destas adaptadas de contos tradicionais em que o enredo corresponde ao seu mundo fazendo com que a criança se envolva no mundo fantástico dos contos, “ Este poder de catarse não reside só nos contos mais antigos, como insinua Bruno Bettelheim, mas também existe nos contos modernos que falam da guerra, do racismo, da exploração do homem pelo homem, das relações familiares, das relações de amizade, duma maneira intemporal. Porventura, tratar-se-á de um “intemporal moderno” (Traça, 1992, p. 47).

No século XX houve um interesse em aprofundar a Literatura infantil que, a partir dos anos 70 em Portugal foi marcada por um enorme enriquecimento no que confere às obras literárias infantis. Verificou-se uma preocupação em adequar as obras às diferentes faixas etárias, destacando-se a publicação de contos tradicionais.

Após a revolução de 25 de Abril de 1974 é oferecido ao livro infantil um valor nunca antes atribuído ao estímulo da criatividade e imaginação infantil que levou a novas perspectivas para este género literário, nomeadamente ao aparecimento de mais

bibliotecas agora com espaços reservados para crianças e jovens e editoras que apostam fortemente na Literatura infantil.

Embora os contos tradicionais de transmissão oral sejam uma prática que existe desde sempre, segundo um estudo realizado pelo Ministério da Educação, em 1970, apenas 8% dos pais contavam histórias aos seus filhos na hora de deitar, delegando assim a narração de histórias aos professores, entendendo-a apenas como uma tarefa escolar (Albuquerque, 2000). Por conseguinte, a nível institucional e com o devido valor atribuído à literacia por parte do estado a promoção da leitura em Portugal, pode afirmar-se que esta foi uma preocupação recente. Apenas em 1997 através do lançamento do Programa Nacional de Promoção da Leitura e através do Instituto Português do livro e das bibliotecas do Ministério da Cultura, que em Setembro de 2006 promoveu a iniciativa do Plano Nacional de Leitura (PNL) que se pode dizer que foi dignificado pelos elementos estatais a importância da Literatura infantil. A importância da promoção da leitura tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante nos países que integram a Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), criando políticas de promoção da leitura através da implementação de projectos. Portugal pertence a esta organização desde a sua fundação em 1961, que procura intervir no sentido de trabalhar questões relativamente à educação. (Neves, Lima & Borges, 2008, p. 5).

A International Board for Young People (IBBY) é uma organização fundada desde 1953 em Zurique sem fins lucrativos, que apresenta uma rede de pessoas e organismos que tem como objectivo a promoção da Literatura infanto-juvenil em todo o mundo, à qual Portugal pertence além de outras setenta e uma secções nacionais, que abarca não só países com altos índices de literacia mas também aqueles que pretendem o seu desenvolvimento. Esta organização procura também promover regularmente inúmeras iniciativas, destacando-se o Dia Internacional do Livro Infantil no dia 2 de Abril, desde 1967. A IBBY é reconhecida oficialmente pela UNESCO e pela United Nations Children's Fund (UNICEF), colaborando com inúmeras organizações internacionais de promoção de Literatura infantil (Neves, Lima & Borges, 2008, p.109).

Proposto pela UNESCO em 1971, o Centro Regional para el fomento del Libro en America Latina y El Caribe (CERLALC), é um organismo ibero-americano e intergovernamental que tem como objectivo contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos cidadãos dos países que dele fazem parte. O CERLALC orienta a sua acção para a protecção da criança intelectual; o estímulo à produção e

circulação do livro; a promoção da leitura e da escrita, assim como a formação de livreiros, editores e outros intervenientes no processo de proteção dos direitos de autor.

Para além do Ministério da Cultura e da Educação que visam corresponder às missões propostas pelo CERLALC outras organizações privadas, da sociedade, civil e profissionais são também seus interlocutores. Integram o seu conselho na Colômbia, um representante de cada Estado-membro, que em Portugal é representado pela Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), e um representante da UNESCO (Neves, Lima & Borges, 2008, p. 110).

Em suma, Portugal continua numa longa batalha, nas quais se unem as bibliotecas (Municipais e escolares), associações e autarquias, programas de Literatura e literacia, assim como a participação dos pais/família que proliferam por todo o país, para que o livro e a implementação da leitura se mantenha e se alargue aos olhos de todos como uma enorme riqueza cultural e de enorme importância para um crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança que, jamais poderá ser equiparada às novas tecnologias com que somos confrontados na actualidade,

2 – As histórias e o desenvolvimento da criança dos 3 aos 5 anos

É clara a necessidade da sistematização do desenvolvimento infantil, quer a nível cognitivo e emocional, quer psicossocial da criança na faixa etária dos 3 aos 5 anos. Através desta reflexão permite-se uma maior sensibilidade em relação às diferentes fases em que se encontram as crianças, permitindo que seja desenvolvida uma melhor capacidade de intervenção e de abordagem em relação às observações das crianças. A forma como se realiza o desenvolvimento cognitivo e as diferentes fases pelas quais as crianças passam implica uma adequada análise teórica assim como a adequação dos contos escolhidos e intervenções a realizar com as crianças antes, durante e após o conto. Segundo Bettelheim (1988, p.61), “Os contos de fadas deixam à fantasia da criança a decisão se deve (ou como deve) aplicar a si própria o que a história revela sobre a vida e a natureza humana.”, assim os contos de fadas permitem que a criança faça a sua própria compreensão do conto de acordo como esta encara o mundo que a rodeia.

O desenvolvimento cognitivo é um processo constantemente interactivo, de avanços e recuos, entre o indivíduo e o meio que o rodeia, como um mecanismo regulador que liga a pessoa a esse meio, é um processo activo em que o indivíduo e o meio se influenciam mutuamente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A criança entre os três e os cinco anos realiza uma grande “descoberta intelectual” no que diz respeito à linguagem. A criança aprende “uma montanha de palavras [cerca de quatro mil palavras] e manifesta por esse jogo novo o entusiasmo dos grandes acontecimentos.” (Deconchy, 1960, p. 83). Assim, ao realizar esta descoberta tão rica como a linguagem é importante referir como “Conseguir falar é conseguir uma série de relações sociais novas” que permite à criança que transforme a sua linguagem consoante as relações que pretende estabelecer (op. cit.). Desta forma a criança ganha um novo estatuto em que através da linguagem poderá ser ela própria a decidir, recusar e dizer o que pensa ao outro marcando uma nova independência e construir a sua personalidade.

Nesta fase a criança começa a perceber de que existe uma dupla estruturação entendendo que existe “o mundo” e o “Eu” (Deconchy, 1960, p. 86). Embora isto aconteça à criança nesta fase, esta encontra-se na “idade dos medos” principalmente nocturnos, pois a criança sente uma inquietação perante o mundo tendo a necessidade de desconfiar deste. A criança procura então apoderar-se desse mundo que a fascina mas de uma forma brusca pois como refere Deconchy (1960, p. 87) “Aos três-cinco anos não se

contempla uma obra: destrói-se.”, talvez de uma forma inconsciente pois a criança “...captativa na sua afectividade, (...) pensa, de bom grado, que possuir é poder destruir.” (op. cit).

Nesta faixa etária a criança apresenta uma outra forma de apreender o mundo, isto é, através do animismo a criança procura tornar o mundo que a rodeia menos inquietante procurando assim “povoar o mundo de intenções e movimentos.” (Deconchy, 1960, p. 87), para que este se torne mais próximo de si. Através dos contos de fadas, a criança pode «viajar» num mundo irreal, mas que se identifica com esta, que a ajuda a compreender a realidade que a envolve, assim com refere Bettelheim (1988, p. 61)

O conto de fadas procede de uma forma que se conforma com a maneira de pensar da criança e com aquilo por que ela vive, e é por isso que o conto de fadas é para ela tão convincente (...) A criança confia no que dizem os contos de fadas porque o mundo destes está de acordo com o seu (...) A sua maneira de pensar é animista.

Segundo Piaget, os padrões de pensamento das crianças podem ser definidos por quatro estádios. Embora cada estádio seja a estrutura principal de cada grupo etário específico, estes estádios não são estanques, isto é, em cada estádio específico podem estar presentes alguns elementos do estádio anterior e do seguinte. A faixa etária nos 3-5 anos encontra-se no estádio do pensamento intuitivo ou pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Este estádio o pensamento sofre uma transformação qualitativa, não estando as crianças limitadas ao seu meio sensorial imediato. A sua capacidade de armazenamento de imagens (palavras e estruturas gramaticais da língua,) aumenta substancialmente. O desenvolvimento do vocabulário, incluindo a capacidade de compreender e usar palavras, é brilhante. O modo de aprendizagem predominante é a forma intuitiva, as crianças deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. A vantagem do modo intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos. Podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes sobre a sua ascendência e ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados. Ao estudar o uso da linguagem durante este período, Piaget descobriu que as crianças parecem falar "às" outras crianças e não "com" as outras crianças, designado este comportamento como um monólogo colectivo. Os seus padrões de linguagem são egocêntricos e os comentários de cada criança têm pouca relação com o que as outras dizem. Podemos então dizer que

as estruturas mentais no estágio pré-operatório são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 106-107).

Para Piaget, neste estágio pode ainda distinguir-se dois sub-estádios: pré-conceptual (2-4 anos), fase em que as crianças utilizam pré-conceitos, atribuindo significados às primeiras palavras que adquirem; intuitivo (4-7 anos) que se relaciona com o facto da criança se basear na intuição directa completando-a com conhecimentos mais objectivos. (Bastos, 1999, p. 35).

Nesta fase, correspondente ao período pré-operatório ou intuitivo, o momento do conto é trabalhado recorrendo a objectos e a dinâmicas que despertem a criatividade e a fantasia que façam parte do imaginário das crianças. Segundo Bastos (1999, p. 27) a “Fantasia e realidade, o confronto entre conteúdo «maravilhoso» e conteúdo «real», nos livros para crianças, tem-se apresentado como uma questão bastante discutida”, entre diferentes autores tem diferentes opiniões sobre o papel e função da fantasia e realidade da Literatura infantil. Por conseguinte, tal como foi referido anteriormente por Marc Soriano na sua proposta de definição de Literatura infantil é importante realçar que a escrita para crianças é pensada e redigida para um público específico que se caracteriza “por traços próprios à fase de desenvolvimento” que tem vindo a ser desenvolvida neste ponto (Bastos, 1999, p. 29). Nesta fase as crianças apresentam um vasto leque de potencialidades na qual se pode destacar a função simbólica referida por Piaget que salienta “...a atmosfera própria dos relatos dominados pela fantasia, (...) a criança não se desorienta com a intervenção do imaginário e do fantástico.”. Assim, considera-se que a fantasia apresenta um papel importante no processo de construção da personalidade da criança de carácter individual e social (Idem, p. 30). A fantasia apresenta assim uma dimensão que contribui para o desenvolvimento intelectual humano pois,

O estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da *criatividade*- que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística ou poética. (Quadros, 1972, p.30)

Segundo David (1970, p. 186), a criança nesta idade sonha acordada, passando o seu tempo a imaginar histórias, onde tudo é possível, refere também que “A criança tanto imagina situações da vida quotidiana como histórias extraordinárias e assustadoras nas quais o herói se salva de situações perigosas graças a uma habilidade e ao poder

magico de que é dotado”, para a criança estes momentos de imaginação é algo muito sério e através dos quais se refletem inúmeros sentimentos que a criança tem dentro de si. O mesmo autor refere ainda que é nesta idade que a criança gosta que o adulto lhe conte ou leia histórias da sua preferência conquistando assim o adulto um espaço na admiração da criança, essas histórias passam por temas que lhes façam lembrar a vida quotidiana, em que os heróis podem ser seres humanos, animais ou objetos, assim como a atribuição de sentimentos que as crianças conhecem bem; o tema da criança que foge, que se perde e é encontrada, o tema de ser crescido, continuar pequeno.

A criança gosta que existam episódios perigosos ou tristes e com um final feliz. Por fim, nestas idades apreciam-se histórias onde exista magia e transformação da infelicidade em felicidade pois é através da magia das histórias que a criança consegue transportar para si um poder que na realidade não é possível. (David, 1981; Brazelton & Sparrow, 2008).

Se encararmos a evolução da criança de forma holística, como ser que é, vemos que paralelamente ao desenvolvimento físico, motor e intelectual, a sua vida afectiva nasce, desenvolve-se, amplifica-se, diferencia-se e se organiza. (David, 1970, p.196). Afirmam-se como sistemática, dinâmica e recíproca a relação entre a leitura e o desenvolvimento da criança, sobretudo inspirado sob as teorias de Piaget que mais tarde foram enriquecidas por Lev Vigotsky e Erik Erikson mostram a importância das

...estruturas cognitivas, mas também os envolvimentos afectivos, as relações interpessoais, os papéis sociais que a cultura dominante atribui ao leitor em desenvolvimento, constituem um conjunto de factores que vão determinar os laços particulares que se estabelecem com o objecto livro e com a leitura. (Appleyard, 1991, pp. 11-12 citado por Bastos, 1999, p.33).

A relação das crianças com os livros é complexa e dinâmica, segundo Appleyard citado por Bastos (1999) essas relações podem distinguir-se em cinco diferentes «papéis» de leitor, que no caso da criança em idade pré-escolar se assume como ouvinte de histórias, tendo um papel activo, denominado «leitor como *player*» este é “...confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade, os medos e os desejos de uma forma que ensina pouco a pouco a criança a ultrapassá-los e a controlá-los.” (Bastos, 1999, p. 34). É consensual que existe uma idade cronológica que associada a outros factores vão influenciar o desenvolvimento quer psicológico como afectivo da criança. Assim, crianças com a mesma idade podem demonstrar interesses

muito diferentes como podem estar em diferentes estádios de desenvolvimento, cabendo aos educadores “... a capacidade de adequar estes elementos meramente referenciais às crianças...” (Bastos, 1999, p. 34) adequando as suas práticas, concretamente em relação à Literatura que escolhe e aborda no jardim de Infância. Contar histórias é uma forma de educar pois é uma coisa de que as crianças gostam muito, estabelece uma relação empática, existem uma inúmera variedade de temas, assim como nos seus conteúdos que podem ser focados a nível pedagógico. Assim “Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivencia. O contacto com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.” (Dohme, 2011, p. 18). O conto apresenta um papel importante na relação da criança com os outros, com as coisas, sejam estas verdadeiras ou inventadas, para criar distâncias no espaço e no tempo e descobrir que existe uma realidade, a do conto, diferente da realidade em que ela vive (Rodari, 2006).

Assim, como foi referido anteriormente as histórias contribuem efectivamente para um desenvolvimento afectivo e cognitivo da criança, tendo o Educador de Infância um papel crucial em proporcionar momentos de encontros entre as crianças e as histórias.

3 - O educador de infância como mediador/promotor de encontros entre as histórias e as crianças

O Educador deve estar desperto não só para a importância das histórias para as crianças, assim como, o que as crianças desejam e gostam que lhes seja contado, pois “A criança gosta de histórias nas quais a coragem, o amor, a beleza, a felicidade, a tenacidade, triunfam sobre a crueldade e a maldade dos maus”, [pois levam a criança a identificar-se com estes sentimentos e] não se cansa de as ouvir”. (David, 1970, p. 189).

A criança enquanto leitor poderá assumir diferentes atitudes de acordo com o uso que este faz dessa leitura. Não só dependendo do seu desenvolvimento global mas também de acordo com a relação que esta estabelece com a leitura e a forma como é influenciada pelo contexto escolar, lugar este que se apresenta de extrema importância para a descoberta do mundo das leituras, dos livros e das histórias (Bastos, 1999, p. 34).

Segundo Albuquerque (2000), é entre os três e os oito anos que as narrativas infantis apresentam uma poderosa forma de utilidade pedagógica, pois é nesta fase que a criança desenvolve a sua “competência narrativa” de forma a compreender melhor o mundo que a rodeia (Irene Fonseca citado por Albuquerque, 2000, p. 15). Por conseguinte e contrariamente ao que foi escrito por Maria Montessori, os contos de fadas têm o seu valor educativo pois “...ensinam a criança a superar problemas de crescimento e ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto-aceitação e de auto-estima” (Albuquerque, 2000, p. 16). Isto é, ao contrário do que Montessori disse sobre os contos tradicionais como inadequados para as crianças pelo seu carácter duro, cruel e de difícil compreensão por parte das crianças, os contos de fadas sejam estes tradicionais ou adaptações de autores são do interesse das crianças. Através das histórias desenvolve-se a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e o sentido crítico. O educador consciente exerce aqui um papel fundamental, dado que escolhe e recolhe textos para transmitir através de histórias momentos em que as crianças aprendem. A história é uma narrativa que se baseia num tipo de discurso centrado no imaginário de uma cultura, desta forma os contos, as fábulas, as lendas encontram-se organizadas de acordo com o que é reproduzido pela própria sociedade. Segundo Machado (1994), uma história é um recurso psicopedagógico que, de forma prazerosa e alegre proporciona à criança compreender-se, interpretar-se a si próprio e à realidade. “O acto de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano.” em que a realidade e a imaginação se cruzam constantemente, facto este que jamais deverá ser negado à criança, mas sim estimulado diariamente (Machado, 1994, p. 12).

Abramovich (2004) salienta a importância de contar histórias às crianças pois através da sua formação leitora é possível abrir-lhes um caminho cheio de riqueza para a sua sabedoria e formação enquanto pessoa. A actividade de ler e contar histórias, permite o aumento do vocabulário da criança e o dos seus significados, permitindo assim um desenvolvimento em todos os aspectos da língua.

Segundo as metas de aprendizagem, espera-se que a criança no final da idade pré-escolar, demonstre a capacidade de interacção verbal, consciência fonológica (embora esta se vá construindo ao longo do 1º ciclo de Ensino Básico), assim como comportamentos que manifestem o seu interesse pelos hábitos leitores (2010, p. 29). Por conseguinte, pode entender-se que o contacto precoce com o livro infantil, com a Literatura e forma como as crianças são estimulados pelos adultos para o mundo dos livros, permitem à criança um desenvolvimento das suas competências leitoras desde tenra idade.

O Jardim de Infância deve ser um espaço onde devem ser oferecidas às crianças experiências literárias variadas e ricas pois “... é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura.” (Mazano, 1988, p. 113), permitindo que a criança possa iniciar o seu processo de leitor ativo, contudo onde a família deve também participar. Assim, a acção pedagógica do educador deve passar pela “... interdependência entre criança/adulto que, aprende e o contexto de aprendizagem.” (Formosinho, 2002, p. 6). De acordo com o relatório de Delors para a UNESCO (1996), 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 com a capacidade de comunicar, interagir, participar e valorizar as diferenças.

Devido à sociedade actual, em que as famílias passam cada vez menos tempo juntas, o Educador deve surgir como um elo integrador no sentido de ajudar e estimular a criança a encontrar-se a si própria e no meio socio-cultural onde se insere. Proporcionando um espaço afectivo e cativante, onde os diálogos são permanentes, e a linguagem 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°5/97, de 10 de Fevereiro).

Através das histórias o educador pode trabalhar aspectos emocionais da criança, não esquecendo que uma história é uma forma de “distrair, pessoas de todas as idades e

especialmente a infância e a juventude. E, com o divertimento, vem a moralidade, o ensino da experiência, que nos vão modelando o carácter e enriquecendo o saber.” (Guerreiro, 1978, p. 31).

Existem inúmeros aspectos inerentes à criança que o educador poderá explorar através das histórias. As histórias podem ser exemplos ricos das vivências da criança em determinada fase do seu desenvolvimento. Aspectos como o carácter, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina são exemplos de características das crianças que podem ser estimulados através das histórias (Dohme, 2011, pp. 18-19).

Uma das actividades mais frequentes no Jardim de Infância é a narração de histórias, através desta o educador pode desenvolver na criança as suas capacidades de comunicação e linguagem além de outras aprendizagens ou até mesmo sem um objectivo concreto, apenas como um momento prazeroso para as crianças. “Sem menosprezar este objectivo, que em si mesmo é muito importante, sempre que um conto é bem contado, a sua narração tem um grande interesse didáctico no desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem e, em especial, no âmbito linguístico.” (Borrás, 2002, p. 398). O educador deve ter em conta não só o valor pedagógico do conto, assim como uma especial atenção na forma como o conta, pois

É muito importante a personalidade de quem conta o conto, já que não basta sabê-lo, mas é também imprescindível acreditar na magia de cada narração. Para transmitir uma história é necessário estabelecer uma cumplicidade entre quem narra e quem escuta. É necessário ser capaz de surpreender, de emocionar, (...) de enternecer, de apaixonar, porque contar um conto é «transmissão de vida». (Borrás, 2002, p. 399).

Através das histórias, o educador pode encontrar um elemento mediador entre a família, o educador e os sentimentos das crianças. A criança ao colocar-se no lugar das personagens é-lhe oferecida “...a possibilidade de projectar temores, dúvidas, ciúmes, medos e muitas vezes faz desvanecer estas inquietações (...) ou favorecem a possibilidade de abrir uma porta para que a criança possa falar disso.” (Borrás, 2002, p. 399).

É importante realçar como é importante para as crianças brincar com as palavras, esta é uma actividade espontânea que, vai sendo desenvolvida ao longo da sua infância. As crianças em idade pré-escolar “...divertem-se com a linguagem e retiram dela prazer quando falam, à sua própria maneira (...); quando ouvem as pessoas contar e ler

histórias; quando inventam as suas próprias palavras, histórias e rimas...” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545).

Segundo Fromberg (1987) citado por Hohmann & Weikart (2011) as crianças no seu processo de desenvolvimento da linguagem gostam de brincar com as palavras, pois esse jogo permite-lhes sentir controlo sobre o mundo que as rodeia. Por conseguinte, quando as crianças ouvem, inventam histórias ou rimas “...estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória...(...) Retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 545)

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 2009, p. 21), um dos princípios gerais e pedagógico na área da Expressão e Comunicação refere como é importante “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” Assim, o educador é responsável pela promoção de diferentes situações de comunicação, entre elas a exploração do carácter lúdico das palavras através de “rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas (...) Também a poesia (...), narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias.” (Ministério da Educação, 2009, pp. 67-68).

É da responsabilidade do educador “...alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.” (Ministério da Educação, 2009, p. 69). É através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura, desta forma é importante que o educador seja criterioso em relação aos livros que disponibiliza às crianças salvaguardando o sentido estético quer a nível literário como plástico, assim como na forma como lê para as crianças e as estratégias que utiliza (op. cit.). Desta forma,

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (Ministério da Educação, 2009, p. 70).

O papel do educador enquanto contador de histórias é ilimitado, este poderá transformar e modificar um determinado conto conforme o que pretende, assim como a

existência de variantes de determinados contos que “... oferecem uma elasticidade de narrações, que permite aos professores aproveitarem estes contos maravilhosos como melhor lhes convém...”, sem esquecer, jamais, o principal elemento destes contos: a fantasia (Albuquerque, 2000, p. 20).

É importante salientar que no jardim-de-infância contar histórias faz parte do quotidiano das rotinas deste espaço, sendo que o educador ao utilizar um livro mesmo depois de contar a história permite que a criança se sinta mais próxima da história nesta fase de iniciação da leitura e da escrita (Albuquerque, 2000, p. 27). É no jardim-de-infância que se inicia a exploração do conto de fadas “... após a narração inicial, noutras actividades pedagógicas, como por exemplo, com a produção de palavras, actividades de desenvolvimento vocabular, de dramatização, ou outras actividades artísticas...” (op. cit.). Assim, o educador utiliza muitas vezes uma história como mote para trabalhar determinados conteúdos, além do que a história por si só poderá oferecer à criança. Segundo Vieira (2009, p. 18), as histórias contribuem também para o desenvolvimento da criança em variadas áreas pois “ouvindo quando crianças as histórias de fadas, desabrochamos para a criança a ciência (...) aprendemos geografia (...) a botânica (...) zoologia (...) a física e a química (...) visita-nos a matemática (...) até a mitologia nos presenteia no nosso imaginário”. O educador através do conto de fadas poderá mais facilmente familiarizar a criança “...com o discurso didáctico da sala de aula.” (Albuquerque, 2000, p. 27) e desta forma captar a atenção das crianças.

“Os educadores, bons narradores, enfatizam muito, enfatizam muito a magia... documenta momentos estáticos (...) para chamar a atenção das crianças para certos pormenores fundamentais da história...” (Albuquerque, 2000, pp. 29-31). Assim como, a capacidade do educador em interromper a narração dos factos e verbalizar o que a personagem sente e pensa, como uma espécie de monólogo, permite “aproximar significativamente a figura em cena do pequeno ouvinte” (Albuquerque, 2000, p.33).

A maioria dos educadores, quando contam histórias pretendem, linguisticamente transmitir significados e comunicar conhecimentos,

Afinal, este mundo dos contos de fadas é, tão do gosto das crianças, exactamente porque as tranquiliza, e aumenta a sua confiança na vida, pois é uma confirmação do sentido inato de justiça dos mais pequenos, já que sempre documenta um mundo luminoso, em que imperam códigos de honra e noções de solidariedade e em que todo o bem é naturalmente recompensado e todo o mal punido com a devida severidade. (Albuquerque, 2000, p. 46).

Assim, através da orientação do educador, as crianças poderão ser envolvidas em situações que permitam o desenvolvimento das suas competências comunicativas e o seu crescimento linguístico, como saber ouvir, pois “Saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim *et. al.*, 2008, p. 37). Assim, o educador deve promover situações que incluam na vida diária das crianças ouvir ler ou narrar histórias e estimular o gosto por ouvir poesia, canções, rimas e trava-línguas e outros jogos que envolvam a língua (op. cit). Desta forma, é importante que o Educador esteja desperto para a extensa variedade de estratégias que poderá utilizar para contar as suas histórias de forma a cativar e envolver a criança na fantasia de uma história.

3.1 - Estratégias e técnicas narrativas

Existem variadas formas de contar uma história. Embora todas elas possam ser interessantes para as crianças é importante que o educador tenha em conta o seu objectivo didáctico, a sua qualidade e que seja adequado à idade das crianças, permitindo que estas «entrem» realmente no conto (Borrás, 2002, p. 399).

A forma mais simples e tradicional é a transmissão oral do conto, aqui destaca-se a importância do educador em preparar a história, não sendo a sua memorização o mais importante mas sim a sua interiorização, o educador deve recorrer a pausas claras, silêncios e entoações para que a “...representação em que o narrador tem de fazer muitos papéis [chegue] ao coração de todos eles.” (Borrás, 2002, p. 399). Apenas conhecendo bem a história que se vai contar se poderá despertar o interesse das crianças que a ouvem, a interpretação do educador nunca se poderá resumir a uma mera memorização daquilo que vai narrar.

O educador poderá contar uma história recorrendo ao suporte do livro que, desta forma permite que o grupo se aproxime do texto escrito e explorem a troca de ideias sobre a história, sobre o que poderá acontecer e até mesmo sobre as características de um livro (op. cit.). Além destas estratégias, existem outras formas de contar um conto. Poderão ser utilizados suportes como as sombras chinesas, fantoches, diapositivos, CD entre outros que, se forem bem avaliadas as suas vantagens e limitações poderão ser uma mais-valia na hora do conto. É importante que se a preparação deste tenha cuidados por parte do contador, não esquecendo a importância de que o material seja de qualidade. Contudo, o papel do educador é o mais importante pois “nenhum destes

suportes substitui a função do educador, que deve intervir no conto, tanto para aclarar as ideias como para comentá-las ou ampliá-las.” (Borrás, 2002, p. 400).

Segundo Dohme (2011), o educador deve dedicar-se à pesquisa e ao conhecimento sobre o mundo da criança, isto é, através da consulta de documentação especializada escolher as histórias que melhor se adaptam ao grupo de crianças a quem se dirige. É possível fazer-se adaptações à técnica que desejamos e até mesmo o educador criar as suas próprias histórias. Assim, a maneira como se pode contar uma história não tem limites à criatividade e imaginação de quem a conta pois

...a partir do momento que uma história pode ser contada por um narrador individual ou por um grupo, mas pode também tornar-se teatro ou guião para um espetáculo de fantoches, ser desenvolvida em quadradinhos ou em filme, ser gravada em cassete e enviada aos amigos (...) essas técnicas poderiam entrar em toda a espécie de jogos infantis... (Rodari, 2006, p. 16).

Como já foi referido anteriormente o educador poderá utilizar diferentes técnicas como suporte na narração de uma história como a utilização de um livro ou simplesmente a narração da história. Além destas, existem outras técnicas como as gravuras, em que o educador conta a história e realiza uma sequência com imagens que ilustram a história ou momentos chave da mesma; fantoches que podem ser utilizados por mais do que um narrador, podem ser utilizados de forma interactiva com as crianças ou manipulados pelas próprias crianças; interacção com a narração, em que poderá ser cantada uma canção num momento chave da história, por exemplo na “Branca de Neve e os sete anões” quando os anões voltam para casa depois de um dia de trabalho (Dohme, 2011, p. 49).

Não existem limites para a criatividade, desde que o educador se prepare poderá recorrer a diversas técnicas que poderão surpreender as crianças. O educador poderá utilizar objectos reais que pertencem ao enredo da história, dar vida a uma personagem, que no final da história poderá ser entrevistada pelas crianças e até mesmo os gestos, a entoação, a expressão corporal que utiliza poderão ser ferramentas que o educador poderá socorrer-se para animar as suas histórias (Dohme, 2011). “As histórias podem ser contadas de diversas maneira, tendo em conta os contextos linguísticos e extra-linguísticos [assim sendo o educador poderá] ilustrar, inventar, tendo em conta sobretudo a motivação das crianças” (Câmara Municipal de Cascais & Fundação D. Luís I, 2006, p. 27).

É importante que o educador crie um clima de comunicação que enriqueça e facilite a linguagem oral da criança, por conseguinte deve “desenvolver actividades que levem as crianças a compreender a necessidade e as funções da linguagem escrita e a relação entre a linguagem oral/escrita.” (Câmara Municipal de Cascais & Fundação D. Luís I, 2006, p. 14). As histórias apresentam um papel muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita na idade pré-escolar, sendo o papel do educador valorizar o que é dito pela criança de forma a estimular a sua oralidade.

O educador deve ter consciência do papel “que desempenha como modelo de eficácia na interacção comunicativa” (Sim-Sim citado por Câmara Municipal de Cascais & Fundação D. Luís I, 2006, p. 16). A forma como o educador se expressa e proporciona momentos para comunicar com a criança irá refletir-se na forma como esta irá interiorizar a linguagem. Além da Linguagem, o ambiente criado antes, durante e depois de se contar uma história poderá suscitar na criança conversas, expressões não-verbais e percepções que muitas vezes são registadas em papel, emersos de criatividade.

4 - As histórias: um dos impulsores da criatividade das crianças em idade pré-escolar

Para além de outros factores externos que são primordiais na criatividade da criança, as histórias são sem dúvida um dos factores essenciais à estimulação da atividade criadora da criança em idade pré-escolar.

“Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação...” (Bettelheim, 1988, p. 11). Os contos podem contribuir alargadamente para o desenvolvimento da imaginação da criança.

Segundo Traça (1992), o facto de as crianças ouvirem histórias suscita uma curiosidade não só pelo que ouvem como também pelo que podem vir a descobrir a partir dessa história.

Ao contar histórias às crianças é possível criar um ambiente onde esta pode penetrar num mundo maravilhoso repleto de fantasia. É possível através dos contos fadas e da Literatura infantil mostrar à criança de uma forma maravilhosa o mundo que a rodeia, proporcionando que esta se questione sobre esse mesmo mundo, despertando o seu interesse e curiosidade através do sonho e da fantasia. Assim, para além do contacto com as palavras e da fantasia o conto permite-lhes “...não só entendê-las e usá-las como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação.” (Mesquita, 2002, p. 43 citado por Ribeiro, 2007, p. 28).

Para que não se confunda imaginação com criatividade é importante que se faça a distinção da mesma, a

«Criatividade» é sinónimo de «pensamento divergente», ou seja, capaz de romper continuamente os esquemas da experiência. É criativa uma mente sempre ao trabalho, sempre a fazer perguntas, a descobrir problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, à vontade nas situações fluidas em que os outros só farejam perigos, capazes de juízos autónomos e independentes, que recusa o codificado, que remanipula objectos e conceitos sem se deixar inibir pelos conformismos. Todas estas qualidades se manifestam no processo criativo. (Rodari, 2006, p. 197).

Existem inúmeras definições para criatividade, embora esta não seja consensual será através do modelo “IOE”, que apresenta três diferentes características do processo criativo: Imaginação, originalidade e expressão, criado por Bellón (1998) que será explicado o conceito de criatividade (Cardoso, 2011).

Segundo Bellón (1998) citado por Cardoso (2011), existem três diferentes processos relativamente à inteligência que se relaciona com a criatividade: a intuição, a imaginação e o pensamento. Sendo que a intuição se relaciona com a forma como o indivíduo se comporta, isto é, a forma como interioriza, sente e manifesta para o exterior as suas acções, estas apresentam quatro diferentes níveis: Físico, emocional, mental e espiritual. No que confere à imaginação, que facilmente se confunde com criatividade, nem sempre é criativa embora na criatividade tenha de existir sempre imaginação, como refere Barron (1988, citado por Morais, 2001). A inteligência de um ponto de vista funcional pode caracterizar-se como a capacidade que o indivíduo tem para resolver determinado problema e “aprender relações como condição dessa resolução.” (Gloton & Clero, 1976, p. 34). No que respeita ao conceito de criatividade, este advém da imaginação da criança que procura formas de resolver determinado problema através da criação. Assim, podemos definir criatividade como

...pensamento divergente (...) que perante um problema procura todas as soluções possíveis, menos adstrito à conformidade da resposta do que à sua originalidade (...), capaz de aprender relações entre factos nunca anteriormente notados, e de produzir formas novas através de ensaios e erros (...). É o pensamento que caracteriza o espírito de aventura e de fantasia, o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador. É também a forma de pensamento dominante na criança da idade pré-escolar. Digamos que o pensamento divergente é a própria tradução, no plano psicológico do termo «criatividade». (Gloton & Clero, 1976, p. 36).

Em suma, a criatividade é uma capacidade inata, que nasce com qualquer ser humano e que deve ser estimulada sempre que possível tal como afirma Marta Fattori citada por Rodari (2006, p. 197) “...todos podem ser criativos, na condição de não viverem numa sociedade repressiva, numa família repressiva, numa escola repressiva... É possível uma educação para a criatividade.”. Assim, através das histórias o educador poderá criar um ambiente propício a um pensamento criativo, propício a que a criança faça algo criativo e que sinta liberdade para criar sem que lhe sejam criadas barreiras à sua capacidade criativa. Tal como é referenciado por Duffy (2004, p. 130), “O desenvolvimento da criatividade é extraordinariamente importante em todas as áreas da aprendizagem e do desenvolvimento [e apesar de não existir uma nenhuma área de conteúdo denominada de criatividade] o processo criativo, envolvendo a exploração, descoberta, reflexão e expressão” pertence a todas as áreas de aprendizagem da criança. Froebel (citado por Duffy, 2004, p. 130) refere uma relação entre a criatividade e vida

interior da criança afirmando que “Nós assemelhamo-nos a Deus na diligência e na indústria, no trabalho e na obra, que são acompanhados da percepção clara, ou, até, do sentimento vago de que, por esse meio, nós representamos o nosso íntimo no exterior...”.

Assim, como afirma Vieira (2009, p. 18) “Na aventura da palavra ouvida, ou lida, treinamos a imaginação, aprendemos a tocar com os olhos o que nos seduz (...) estreamo-nos na consciência com o mistério, que é preciso desvendar, actos que estimularão a criatividade...”.

Parte II – Referencial Metodológico

5 - Investigação Etnográfica: Uma abordagem qualitativa

A metodologia é a forma como se aprende, descobre e se analisa “...os pressupostos e os processos lógicos implícitos na investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los”, por conseguinte é o caminho através do qual o investigador poderá proceder à organização crítica das práticas da sua investigação. (Mourato, 2009, p. 55). Assim sendo, o presente estudo socorreu-se de uma estratégia de investigação de carácter etnográfico de forma a possibilitar um estudo das crianças, do que pensam, vivem e sentem em relação ao que se pretende estudar. Como refere Vasconcelos (1997, p. 44), a abordagem etnográfica permite “estudar o «outro» (étnos, em grego significa pessoa). Só posso entender o outro, deixando-me imergir na sua vida e fazendo uma «descrição densa», em profundidade, dessa vida.”

No que confere aos estudos naturalistas, destaca-se a importância dos estudos descritivos, sejam estes qualitativo ou quantitativos, para que o carácter científico dos estudos na área da educação possam trazer consigo uma profundidade que possa ser analisada tal como é (Afonso, 2005).

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa na qual o investigador se comporta como um “...viajante que não planeia [afastando-se daquele] que o faz meticulosamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83). O investigador observa e participa na sua investigação e embora não possa organizar-se dessa forma meticulosa procura as respostas sobre aquilo que investiga, valorizando todos os sinais que os observados poderão oferecer para o enriquecimento da sua investigação. Tal como afirma Afonso (2005, p. 14) “Na realidade a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.”

Por conseguinte, a investigação etnográfica, associada a uma abordagem qualitativa surge como uma forma de proceder a uma investigação na qual se descreve de forma rigorosa os comportamentos, ideias, ideais, valores formas de estar e ser, isto é, aspectos culturais do ponto de vista do observado (Bogdan & Bilken, 1994, p. 57).

Ao longo deste estudo foi utilizada uma metodologia de carácter qualitativo que “...exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais

esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Partindo deste pressuposto, o investigador procurou a partir dos sinais que a criança lhe ofereceu descobrir, aprofundar e analisar conteúdos do interesse da investigação.

Para que exista um rigor científico durante a observação participante é importante que o investigador tenha a consciência de que se deve distanciar o suficiente do contexto e ao mesmo tempo actuar de uma forma próxima deste, de forma a não influenciar comportamentos e falsas pistas dos observados e ao mesmo tempo manter uma proximidade que lhe permita encontrar as respostas às suas questões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 125-130), a forma como o investigador actua é essencial ao processo de investigação qualitativa, pois o investigador além da capacidade de eficácia durante a recolha das informações é importante estabelecer relações de confiança com os observados. Assim, para que seja possível uma eficiência do seu trabalho como investigador, este terá de manifestar competências comunicativas seja como transmissor seja como ouvinte em relação aos observados.

Ao longo da presente investigação foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados não documentais através da observação participante, na qual o investigador observa e está envolvido no grupo que observa. Através do registo escrito de diferentes situações: Notas de campo, registos de observações participadas e registo fotográfico.

Sendo o presente estudo de carácter qualitativo, baseia-se nos pressupostos que caracterizam este tipo de investigação que segundo Bogdan & Biklen (1994), a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; posteriormente a análise dos dados procurou dar significado às observações do investigador.

É de salientar a importância que o investigador deve oferecer às implicações éticas do seu estudo. Segundo Stake (2011), o investigador não deve negligenciar eticamente os seus observados, apesar deste ser um estudo pouco objetivo, realizado neste caso particular a partir dos comportamentos, palavras e criações das crianças. O seu anonimato deve ser salvaguardado. Assim sendo, eticamente o investigador deve ser responsável ao longo de todo o processo de investigação “...consoante surjam em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78). Por conseguinte, na presente investigação os nomes das crianças

são fictícios, o nome do jardim-de-infância onde foi realizada a investigação não será referenciando de forma a proteger a identidade dos observados.

O facto de a investigação ser feita com crianças, durante um período de tempo num ambiente em que o investigador e observado se sentem confortáveis, permitiu realizar uma observação que contribui para uma recolha de dados a partir da espontaneidade dos participantes, permitindo-lhes ser mais desinibidas na exposição das ideias e experiências ocorridas.

Segundo James e Prout (1990, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16), “...as crianças deverão ser percebidas como activamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas sujeitos passivos de determinações estruturadas.”. Assim, a investigação permitiu observar a criança como ser activo da sua vida, e perceber como estas são capazes de comunicar acerca das coisas que lhe dizem respeito, neste caso relativamente aos seus comportamentos depois de lhes serem contadas histórias ou na forma como as próprias crianças as contam e assim perceber que efeitos estas podem ter na criança a nível da sua criatividade.

5.1 - Contexto de Investigação: Tempo, Espaço e Amostra

Ao realizar um trabalho de campo implica que o investigador penetre no espaço, não apenas físico, mas também na rotina escolar da criança e na sua vivência durante o tempo que está na escola, assim o investigador recolhe informações sobre o que observa, em que a sua atitude seja o menos intrusiva para as crianças evitando alterar os comportamentos naturais e espontâneos (Bogdan & Bilken, 1994).

O presente estudo foi realizado com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade que frequentam o jardim-de-infância nº2 da Brandoa, instituição oficial de frequência facultativa e gratuita. O presente jardim-de-infância funciona de segunda a sexta-feira das 8.00h às 19.00h, sendo que o horário lectivo é entre as 9.00h e as 15.15h, horário em que decorreu a presente investigação. A investigação decorreu entre o dia 1 de Outubro de 2012 e 14 de Dezembro de 2012 durante o tempo lectivo.

A amostra do estudo é constituída por um grupo de 25 crianças de uma das salas do Jardim-de-infância. Partindo de uma contextualização do meio em que o JI está inserido e uma recolha de informação a partir das observações realizadas e questões colocadas à educadora foi possível compreender e caracterizar o grupo. Assim foi

possível aprofundar o conhecimento da heterogeneidade social que se vive no JI e compreender, em particular, as especificidades do grupo de crianças.

O grupo é formado por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Mais de metade do grupo de crianças (15) frequenta a CAF (Componente de Apoio à Família), no período da manhã e da tarde. As atividades que se realizam em horário da CAF, nomeadamente o *ballet* e a dança criativa, são frequentadas por essas mesmas quinze crianças. Efetivamente, as crianças passam a maior parte do seu dia na escola (consultar Anexo I).

Estando diretamente relacionados, pela condição social das famílias, quinze crianças beneficiam do ASE (Ação Social Escolar), e que por isso lhes é comparticipado o pagamento das senhas do almoço e do lanche, tendo seis destas crianças o escalão A, nove o escalão B e as restantes dez escalão C.

No decorrer da observação, foi possível conhecer algumas das características muito específicas do grupo de crianças. Deste modo observei relações diversas entre pares, nomeadamente, de cooperação, brincadeira e conflito.

Observei que se trata, em geral, de um grupo no qual se mantêm fortes relações entre pares (principalmente entre as crianças com 5 anos), em que a heterogeneidade de idades é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem em momentos de grande grupo, atividades dirigidas e no tempo de brincadeira livre. Porém, realçam-se algumas características que são comuns a todos os elementos do grupo, nomeadamente a dificuldade no cumprimento de regras, a necessidade constante de atenção do adulto, pouca concentração e dificuldades a nível da linguagem, nomeadamente no que se refere à articulação das palavras e à omissão fonética de alguns sons.

De uma forma geral, o grupo demonstra interesse em elaborar e realizar trabalhos nas mais variadas áreas, colocando questões sobre o que vamos fazer, demonstrando entusiasmo ao realizá-las e participando nas conversas de grande grupo.

A área das expressões é do interesse geral do grupo principalmente as atividades de exploração sensorial como as digitintas, pinturas com as mãos e pincel. Também cantar e mimar as canções assim como a exploração musical através de batimentos e de sons (são as suas preferidas) gostam de ouvir e contar histórias.

As crianças, na sua maioria, provêm de um meio socioeconómico e cultural médio/baixo. As crianças vivem o seu dia-a-dia entre escola, casa e café e eventualmente nos fins-de-semana passeiam até ao centro comercial. Algumas crianças vivem em famílias ditas “normais” mas ao mesmo tempo pouco estruturadas. Porém,

existem famílias que aparentemente são estruturadas onde existem normas, regras e valores que são transmitidos aos educandos. Algumas numa minoria, já vão começando de ocupar o seu fim-de-semana com outros interesses e vivências. O acesso aos livros, as idas ao cinema começa a fazer parte dos interesses de algumas famílias apesar de serem uma minoria. Para outras famílias nem uma simples ida ao parque infantil com os seus educandos faz parte dos seus hábitos.

Atendendo às várias faixas etárias que compõe o grupo e da caracterização realizada anteriormente podemos verificar a diversidade de interesses que constituem o grupo. As meninas na sua maioria gostam de representar o jogo simbólico, onde desempenham papéis que tem como modelos. As mais crescidas gostam de trabalhos direcionados para a expressão gráfica e da área da biblioteca. As meninas que transitaram do ano letivo anterior já traziam grupos formados porém facilitaram a entrada a algumas das que entraram pela primeira vez. Os meninos dão preferência aos jogos de chão como construções com os legos e madeiras. Também a área da garagem é a preferência de todos eles. Tanto as meninas como os meninos manifestam o gosto por puzzles e outros jogos de mesa.

No que diz respeito às relações com os adultos as crianças mostram-se muito próximas da educadora e da assistente. O nome da educadora é continuamente chamado aquando uma aprovação de um trabalho e esperando um reforço positivo. Quando há uma queixa a fazer e também uma boa novidade para contar, a educadora é o adulto de referência naquele Jardim de Infância para as crianças. Quem os observa repara numa relação de cumplicidade, preocupação e respeito que muitas das crianças não encontra em casa. A assistente operacional, tal como a educadora, é para as crianças quem as ajuda quando vão à casa de banho, na hora da refeição, no recreio faz jogos, canta com eles e para eles e lhes dá segurança. As crianças apresentam uma relação muito positiva não só com todos os adultos que estão na sala como os outros educadores e assistentes operacionais.

A organização dos espaços e a diversidade dos materiais no início do ano lectivo é flexível e tem em conta o grupo de crianças.

O material encontra-se organizado de forma a promover a autonomia e a organização da criança, para que esta se torne independente do adulto e seja capaz de tomar iniciativa em relação às atividades.

A sala encontra-se organizada por diferentes áreas, as quais são permanentes durante todo o ano lectivo. Porém, sempre que seja necessário, serão reajustadas de

forma a darem resposta às necessidades do grupo. Outras surgirão com o decorrer do ano, atendendo a temáticas ou às necessidades assim como à evolução do grupo.

A sala encontra-se dividida em várias áreas como:

Área da casinha

Espaço privilegiado ao jogo do faz de conta.

Aqui cada criança representa muitas das suas vivências em família, do mundo que a rodeia e dos conhecimentos que já adquiriu.

Todo o material existente nesta área é adequado ao tamanho das crianças facilitando a sua representação nos diversos papéis que cada uma desempenha e responderem às necessidades do grupo.

Aqui podem brincar individualmente ou em grupo (4 crianças).

A sua socialização tem um grande desenvolvimento nesta área, pois aqui as crianças exprimem as suas ideias e sentimentos utilizando a linguagem oral para comunicarem uns com os outros.

Área da garagem

Espaço onde as crianças podem brincar com carros, sinais de trânsito, blocos de madeira de várias formas, desenvolver a sua imaginação, criando estradas, cidades, simulando situações diversas da circulação rodoviária.

Neste espaço existe também uma pequena oficina com ferramentas. As crianças podem brincar individualmente ou em grupo (4 crianças).

Ao lado da área da garagem existe um painel lógico com variadas imagens que, individualmente ou a pares, as crianças podem através das peças circulares coloridas coloca-las no painel de acordo com a disposição e cor da imagem.

Área dos jogos de chão

Área onde cada criança pode brincar individualmente ou em grupo(4 criança).

Aqui aprende a partilhar e a desenvolver a sua imaginação.

Nesta área as crianças tem à sua disposição um cesto com legos grandes e doze gavetas onde podem encontrar diversas peças para diferentes construções.

Área dos jogos de mesa

Aqui as crianças podem trabalhar individualmente ou em grupo. Tomando contacto com diversos jogos que lhe permitem aprender e memorizar conceitos que mais tarde as levará ao número, tais como: agrupar, ordenar, seriar, juntar, separar e encaixar.

Esta área favorece a actividade lúdica pela grande diversidade de jogos e puzzles.

Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia). Nesta área inicia-se a manhã. Aqui se conversa sobre todos os assuntos temáticos ou não, se planifica o dia de trabalho, se contam, recontam, ouvem-se histórias. Realizam-se uma infinidade de actividades. Nesta área existem alguns mapas de registo como de presenças, do tempo, dos aniversários, do comportamentos e PNL (Plano Nacional de Leitura).

Existe uma pequena biblioteca, e ainda um espaço destinado à música.

Área da escrita

Área mais dirigida ao grupo dos 5 anos.

Aqui são trabalhados e registados conceitos relacionados com a escrita e a matemática.

Área da modelagem

Aqui encontra-se mais centrada a modelagem com massa e plasticina.

Existem variados objetos que a ajudam a trabalhar estes materiais (rolos, formas, pauzinhos). Nesta área a criança pode criar, desenvolver a motricidade fina e o aperfeiçoamento de pequenos detalhes assim como o sentido estético.

Todas as outras actividades relacionadas com as expressões desenvolvem-se em todo o espaço sala. Devido ao número de crianças e ao espaço necessário para o desenvolvimento das mesmas.

Área da pintura

Esta actividade é desenvolvida em mesas ou no cavalete.

Quando as crianças estão a iniciar esta expressão tão importante se não a mais importante para o início do seu desenvolvimento em todas as vertentes, é realizada na mesa pois a sua destreza manual ainda é muito reduzida o que dificulta o manuseamento do pincel e tudo o que o envolve. Com o tempo vai adquirindo mais conhecimentos e técnica e passa para o cavalete, não deixando a mesa. Porém o cavalete é sempre preferido pelo grupo dos mais crescidos.

Além destes espaços na sala existe uma porta com acesso ao espaço exterior (recreio) onde a criança tem à sua disposição um escorrega, balancés, cordas para trepar

e ainda um jogo da macaca desenhado no chão. O contato com a natureza é também privilegiado nesta área.

Na sala existe um placard para exposição dos trabalhos das crianças (além dos que existem nos corredores) e ainda uma caixa reservada às garrafas de água de cada criança às quais as crianças tem fácil acesso.

As crianças tem à sua disposição os cestinhos individuais, com seu respectivo nome, com os seus materiais: lápis de cor (crianças com três anos), canetas, cola, tesoura e lápis de carvão (crianças com quatro e cinco anos).

Na sala existem inumeros armários de arrumação de materiais que se encontram na sua maioria ao alcance das crianças.

5.2 - Recolha de dados

De acordo com a tipologia de estudo realizado procedeu-se a uma recolha de dados variada, pois “... A maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114).

Uma das técnicas de recolha de dados foi o registo fotográfico de momentos que auxiliam a compreensão de determinados relatos escritos e do produto de trabalhos realizados pelas crianças, desta forma “O efeito da presença de uma máquina fotográfica também pode ser explorado de forma a desencadear informação sobre o «melhor» que os sujeitos têm ou querem mostrar”, assim como uma forma do investigador ilustrar de forma mais elucidativa determinadas observações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141). A fotografia encontra-se intimamente ligada ao estudo qualitativo pois oferecem “ fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Além do registo fotográfico, procedeu-se a uma análise dos dados a partir da recolha de descrições realizadas pelo investigador denominadas Notas de Campo, pois estas são “ ...o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) onde ficaram registadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) notas descritivas de situações consideradas pelo investigador como um instrumento enriquecedor para a sua investigação. Assim ao longo da PES, procurou-se recolher informações de forma a possibilitar o investigador de o analisar e dar sentido sem alterar a forma como aconteceu ou como a criança se exprimiu no

momento. Através da observação o investigador poderá proceder à recolha dos dados de forma “...fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91), ao contrário do que pode acontecer com os questionários e entrevistas.

O investigador ao redigir os seus registos, ao organizá-los permitiu um alargamento do significado desse mesmo registo, lembrando o momento e atribuindo significados valiosos às situações observadas ou vividas.

Por conseguinte, o investigador ao longo do seu trabalho de campo procurou através do sujeito respostas para as suas questões, assim sendo

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) – não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como alguém que sabe tudo, mas como alguém que aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113).

Os dados foram obtidos através de actividades espontâneas das crianças e os seus diálogos entre pares, entre adulto criança e em grande grupo, assim como através das actividades dirigidas pelo investigador/educador.

Embora a amostra representativa seja o grupo de 25 crianças, nem todas foram referenciadas nas recolhas dos dados pois procurou-se um enfoque em situações e representações das crianças que contribuíssem para a área de interesse do investigador, e pelo carácter subjectivo da matéria em estudo não foi possível observar todas as crianças numa situação que fosse do interesse para a investigação em questão. Porém, pretendeu-se realizar uma observação global e referente a diferentes crianças de forma a valorizar os contributos da criança para o estudo.

Em suma, o investigador deve atender que “Se por um lado (...) entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113). Procurando respeitar os observados, conhecer verdadeiramente como estes percebem o mundo que os rodeia, de forma atenta e absorvendo todos os sinais oferecidos pelas crianças, que possam enriquecer a investigação.

Cronograma do processo de Investigação

PES	Out/Dez	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Aulas teórico/práticas de <i>Investigação em Educação</i>	Investigação em Educação						
<u>PES Jardim de Infância</u>	Recolha de Notas de Campo direccionadas/ Sínteses Reflexivas						
<u>Orientação Tutorial</u>				Acompanhamento personalizado e em grupo à investigação e Relatório Final			
<u>Trabalho de Investigação/Elaboração do Relatório Final</u>	Observação participante/ Reflexão Notas de Campo	Definição do Problema: (1ª abordagem) Dúvidas/questões Observação participante/ Reflexão	Definição do problema e questões Referencial Teórico Referências bibliográficas	Referencial Teórico Referencial Metodológico Referências bibliográficas	Análise dos dados; Conclusões Resumo	Revisão e entrega do trabalho de investigação realizado	

6 – Análise dos dados

A análise de dados foi organizada tendo em consideração o processo de transcrições de Notas de Campo, tendo selecionado aquelas que interessam para a investigação, assim como outros materiais que foram acumulados durante a PES como fotografias dos desenhos das crianças e de momentos marcantes que são descritos nas Notas de campo. A presente análise envolve: reflexão acerca do material recolhido; síntese desses mesmos dados com análise de aspectos considerados importantes que devem ser tomados em consideração para que possam dar resposta à questão de partida.

No decurso desta investigação procurou-se delimitar o âmbito do estudo bem como o processo de recolha de dados, delineando-se o tipo de estudo a realizar e assim a forma como se fará a análise dos dados. Assim, optou-se por um estudo qualitativo de observação, onde se deu ênfase à dinâmica de intervenção através das histórias contadas pelo adulto/educador e pelas crianças, aos diálogos em grande grupo, entre pares e entre o adulto e a criança, assim como os trabalhos produzidos pelas crianças.

A recolha de dados foi realizada à luz daquilo que se foi detectando nas observações e em função do que se foi encontrando enquanto se revia as Notas de Campo e se reflectia acerca do que se iria ter em consideração.

Deste modo, foram selecionadas Notas de Campo que irão justificar as respostas às questões inicialmente colocadas. Existem ainda registos fotográficos de trabalhos realizados pelas crianças, que ajudarão a completar a ideia de alguns diálogos entre as crianças e ainda registos fotográficos das personagens criadas pelo investigador para ilustrar histórias que foram contadas às crianças.

A forma como será feita a análise dos dados será de acordo com a estratégia que o educador/investigador recorre quando conta uma história, isto é, sempre que exista um registo fotográfico que se relacione com uma Nota de Campo, essa imagem será analisada imediatamente a seguir à Nota de Campo.

Através da Nota de Campo N° 1 é perceptível como a criança que conta a história, apresenta competências de leitura e o mais interessante é o facto da Luísa, mesmo sem ninguém lhe ter contado a história anteriormente, se mostrou capaz de fazer a sua própria interpretação. Através das imagens que, apelavam à sua imaginação, a Luísa acabou por criar uma história sem esquecer de mostrar aos seus ouvintes cada detalhe das ilustrações, do início ao fim da história:

A Luísa senta-se na cadeira e observa com atenção as imagens da capa e levantado os braços vira a capa para os colegas dizendo:

-“Dia de Festa.”

Ao longo do livro vai contando a história de acordo com as imagens que observa e sem nunca se esquecer de mostrar a mesma aos seus colegas.

(...)

Ao chegar ao fim da história a Luísa diz:

-“Vitória, vitória acabou-se a história, pauzinhos de perlimpimpim a história chegou ao fim!”

Nota de Campo Nº1 - 3 de Outubro de 2012

A Luísa demonstra não só uma grande satisfação enquanto é colocada no papel de contadora da história, como mostra competências de leitura no que confere ao início da história quando se refere ao título e ao final utilizando uma expressão que significa para todo aquele grupo que a história chegou ao fim. A Luísa apropriou-se também das ilustrações do livro para contar a sua história de forma lógica e imaginativa pois ninguém lhe contou a história anteriormente. Desta forma, ao contrário do que se possa pensar a Luísa fez uma nova descoberta ao “relacionar o que anteriormente não tinha sido relacionado, de uma forma (...) nova e que faça sentido” (Duffy, 2004, p.133). Assim, a Luísa recorreu à sua capacidade de representação criativa para expressar o seu pensamento, a forma como interpretava a história através da comunicação verbal. (Duffy, 2004).

A Nota de Campo Nº2 descreve um diálogo entre uma personagem de uma história ilustrada pelo investigador e duas crianças. A primeira criança colocou questões à própria personagem:

-“Maia (Maria) Castanha como tu cabias dento (dentro) do ouiço (ouriço)? Tu és gande (grande) ...”

(...)

-“Oh Maia (Maria) Castanha mas tu agora vives aonde? Não tens saudades da tua mãe?”

Nota de Campo Nº2 - 7 de Novembro de 2012

Estas questões apresentam uma forma muito criativa de abordar a personagem que, já é grande e o ouriço (pequeno). Este estava num ramo do castanheiro que, foi levado para a sala para que as crianças conhecessem a origem das castanhas. Desta forma o Santiago “representa as suas experiencias, sentimentos e ideias [neste caso através da linguagem falada foi] o modo de representação simbólica, em que as palavras simbolizam algo que pertence ao mundo real”, como esta criança apreende o mundo à sua volta. (Duffy, 2004, p.131).

Numa segunda parte da Nota de Campo, depois da Maria Castanha abandonar a sala e voltar o investigador, o Ricardo e o Santiago mostram duas perspectivas diferentes em relação à presença desta personagem na sala de actividades:

-“Não sabes? A Maria Castanha esteve cá na sala, contou uma história a da Maria Castanha, que era ela. Ela deixou cá umas fotografias queres ver? E sabes uma coisa, tinha uma voz parecida com a tua se calhar era tua irmã.”

(...)

O Santiago disse logo:

- “É mesmo vedade (verdade), a Maia (Maria) Castanha teve cá mesmo a séio (sério)!”.

Nota de Campo Nº2 - 7 de Novembro de 2012

Nesta situação, mostra como duas crianças embora com a mesma idade, mostram diferentes formas de apreensão do mundo que os rodeia. A forma como foi encarada a história pelo Santiago e pelo Ricardo desperta-me algum interesse visto que o Santiago aborda a história demonstrando um pensamento mágico em torno da personagem e da sua história que “ofereceu explicações para alguns mistérios (...) embora já se aperceba da realidade, que ainda representa os seus desejos na sua vida de fantasia (...) que protege os seus sonhos, os seus desejos, a sua capacidade de se relacionar com a vida.” (Brazelton & Sparrow, 2008, p. 127). Por sua vez, em relação ao Ricardo parece que “os seus sonhos e desejos (...) têm agora lugar para dar passagem à realidade (...) a fantasia de ser forte e poderosa não consegue escapar à consciência crescente daquilo que o mundo real exige.” (Brazelton & Sparrow, 2008, p. 194).

Ainda relacionada com a ilustração da história da Maria Castanha a Nota de Campo Nº 8 descreve a estratégia do investigador para contar a história:

“Pintei a cara de castanho, vesti umas jardineiras de ganga, uma blusa branca por baixo e fiz duas tranças no cabelo com uns pequenos laços rosa.

(...)

Levava comigo um saco onde trazia castanhas, um cartuxo feito de lista telefónica e várias imagens sobre a história que ia contar.”

Nota de Campo Nº8 - 7 de Novembro de 2012

Ao ilustrar a história e não apenas contar com o suporte do livro foi uma novidade para as crianças, foi conseguido não só captar a sua atenção assim como possibilitou que estas tivessem uma aprendizagem significativa e estimuladora a nível da sua imaginação:

“Mesmo depois de terem passados algumas semanas as crianças continuavam a falar da visita da Maria Castanha à sua sala.”

Nota de Campo Nº8 - 7 de Novembro de 2012

Desta forma, ao contar a história recorrendo a esta estratégia permitiu de uma forma articulada “despertar a curiosidade e o espírito crítico” das crianças depois colocaram questões à personagem como se pode verificar na Nota de Campo Nº2. A imagem 1 é uma fotografia do momento em que foi ilustrada a história da Maria Castanha, é possível ver não só a caracterização da personagem que conta a história como a posição de algumas das crianças que a estão a ouvir. Por conseguinte, ao “encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de

explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções.” (Duffy, 2004, p.131).



Imagem 1- Fotografia da ilustração da história da Maria Castanha a 7 de Novembro de 2012.

Ao contrário da ilustração anteriormente descrita, a Nota de Campo N°3 descreve um diálogo entre duas crianças enquanto elaboravam os seus desenhos após ser contada a história “O polvo coceguinhas” com suporte do livro:

- Olha o meu desenho! Eu fiz a ostra... e a pérola! O meu polvo tem seis pernas! Disse a Teresa.
- A Joana que estava sentada ao lado da Teresa disse de imediato:
- O meu polvo tem oito pernas! Não sabes que os polvos têm oito pernas?!
- Ah, mas só vês seis, as outras estão atrás não dão para ver...
- A Teresa sentou-se no seu lugar e completou o número de pernas do polvo.

Nota de Campo N°3- 3 de Outubro de 2012

Este presente diálogo entre as duas crianças numa primeira situação a Teresa ao dar a sua resposta sobre o seu desenho mostra grande criatividade na sua resposta, embora mais tarde pela colega (mais velha) ter referido o número certo de pernas do polvo fez com que o seu desenho fosse alterado, não pelo que pensou por ela, mas por influência da Joana. Assim sendo, a Joana tem consigo um saber em relação ao número de tentáculos do polvo que desta forma influenciou a criatividade da Teresa mas ao mesmo tempo lhe ofereceu uma nova aprendizagem. Segundo Duffy (2004,p.p.136.137), “o processo criativo é vital para a literacia, [assim como quando há criatividade a criança utiliza] a informação que recolhe de uma grande variedade de fontes, que são fundidas, para produzir um todo integrado [nas quais se podem incluir] imagens criadas e misturadas com informação oriunda de outra fonte, incluindo a imaginação”, e não meras reproduções.

Os desenhos realizados pela Joana e pela Teresa:

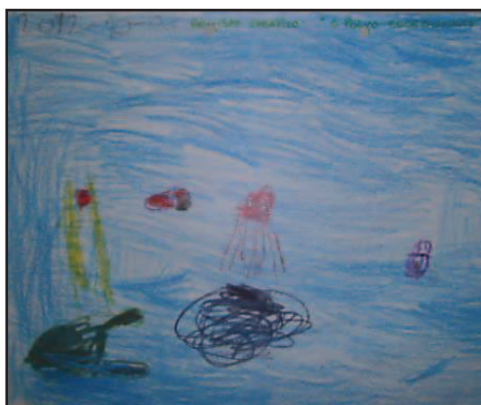


Imagem 2- Fotografia do registo gráfico da Joana 3 de Outubro de 2012.



Imagem 3- Fotografia do registo gráfico da Teresa a 3 de Outubro de 2012.



Imagem 4- Fotografia do registo gráfico da Ana a 3 de Outubro de 2012.

A imagem 4 é o desenho realizado pela Ana em que o polvo coceguinhas embora tenha cinco pernas está a fazer cocegas aos outros animais que vivem no fundo do mar. Por conseguinte, é importante realçar o papel do educador ao longo desta análise, sendo que a intervenção do educador “deve apoiar e expandir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (...) criar condições nas quais as crianças se sintam levadas a serem imaginativas e desenvolver a sua imaginação e criatividade através das interações [do adulto] com elas” (Duffy, 2004, p. 139).

Relativamente à Nota de Campo nº3 o Ricardo partindo da história exprime a seguinte ideia:

- Maria, sabes o que é que eu gostava de ser?
- Um polvo! Sabes porquê?
- Não, explica-me porque gostavas tanto de ser um polvo... Respondi-lhe.

- Porque assim podia ser elástico e esconder-me no meio das coisas para ninguém me ver! Era mesmo engraçado!

Nota de Campo Nº3- 3 de Outubro de 2012

Este pensamento verbalizado pelo Ricardo está imerso de originalidade, fantasia e desejo por parte da criança em tornar-se num Polvo (personagem da história). São estas palavras que nos transportam ao pensamento de uma criança quando ouve uma história, neste caso específico, do Ricardo que embora entenda que existe o “eu” e o “mundo” quando diz que gostaria de ser um polvo. Desta forma, o Ricardo através da sua forma de ver o mundo e a partir da história que lhe foi contada exterioriza verbalmente uma ideia criativa pois “criar é exprimir o que se traz dentro de si. Todo o esforço autêntico de criação é interior” (Gloton & Clero, 1973, p. 25).

A Nota de Campo Nº 4 descreve a forma como o Santiago vê o seu desenho a partir da história “Heróis da horta”. A forma como a criança explica o que representa o seu desenho: recriou situações que embora tendo sido apenas contadas e mostradas as ilustrações, foram recriadas pelo Santiago no seu desenho:

- Já fiz! Aqui está o Henrique e a Eva, assim grandes! A “xinoura” (cenoura), a “alfaxe” (alface) e o alho “chinês”!
E aqui eles estão grandes porque a “xinoura” (cenoura) já tinha feito a magia ao contrário e eles já estavam outra vez “gandes” (grandes). Gostas?

Nota de Campo Nº4- 9 de Outubro de 2012

Além do desenho, a forma como o Santiago o interpreta é nitidamente um retrato da fantasia transportada pela história. O Santiago explica de forma fascinante o seu registo gráfico. Não podendo deixar de referir como foi realmente criativo o seu trabalho. De acordo com Gloton & Clero (1973, p.23) as “actividades plásticas, [e] verbal [são actividades que] representam as manifestações de expressão criadora mais naturais para a criança”.



Imagem 5- Fotografia do registo gráfico do Santiago a 9 de Outubro de 2012.

Tal como aconteceu com a história “Os heróis da horta”, a Nota de Campo Nº6 mostra mais uma vez a forma como as crianças se envolvem nas histórias através dos seus desenhos. A história contada foi “Adivinha quanto eu gosto de ti no Outono”, o investigador utilizou uma diferente estratégia para contar a história projectando as

páginas do livro numa grande tela na biblioteca da escola, enquanto na anterior a história foi contada com suporte do livro. O Ricardo e a Ana fizeram as seguintes observações aos seus desenhos:

-Olha o meu desenho Maria! Só tenho uma Lebre, a grande! A outra está dentro da caixa e por isso só se vê as pernas!
(...)

A Ana vem ter comigo e diz apontando para o seu desenho:

- Eles estão a saltar por isso é que os desenhei assim, é como na história!

Nota de Campo N°6- 25 de Outubro de 2012

Tal como está mencionado nas OCEPE (2006, p.69), “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente.” Assim, o Ricardo e a Ana através do seu registo gráfico da história procuraram “substituir uma palavra”, neste caso concreto representar um determinado momento da história que lhes foi contada. (op.cit). Os desenhos destas crianças são exemplo de um determinado momento da história, retratado de uma forma especial: O Ricardo desenhou a cena em que uma das lebres se esconde dentro de uma caixa e a Ana o momento em que estas saltam, recriando momentos da história que lhes foi contada.

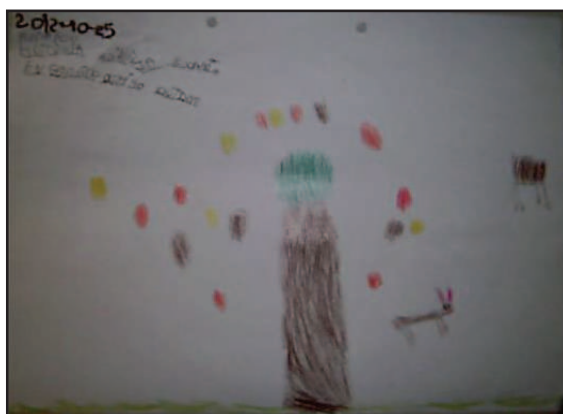


Imagem 6- Fotografia do registo gráfico do Ricardo a 25 de Outubro de 2012.



Imagem 7- Fotografia do registo gráfico da Ana a 25 de Outubro de 2012.

A Nota de Campo N°5 mostra como uma criança de 5 anos através de uma lista de ingredientes escrita no quadro da sala consegue fazer um jogo de palavras:

- Se tirar o A da palavra sal e for um O fica sol! Ah, e espinafres parece Espanha. E sorri enquanto faz as suas descobertas.

Nota de Campo N°5- 15 de Outubro de 2012

O presente jogo de palavras realizado pelo Salvador mostra a capacidade inata das crianças desta idade para brincar com as letras quando as reconhecem. Esta situação poderia ter levado ao início de um jogo e à criação de uma história a partir de uma lista de ingredientes e assim envolver as crianças na criação. Este tipo de pensamento mostra como o “pensamento divergente” mencionados por Rodari (2006); Gloton & Clero (1976) é aquele que procura respostas e soluções possíveis a um determinado problema assim como a capacidade “de aprender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas” (Gloton & Clero, 1973, p. 36).

Relativamente à Nota de Campo N°7 a partir de uma sugestão do investigador, pintar uma árvore de Outono para ficar na sala, três das crianças envolvidas nesta actividade criaram uma árvore de acordo com a sua imaginação estimulada através da história sobre o Outono:

- Podíamos fazer um ninho com os pauzinhos das folhas e colar na árvore! Disse a Joana.
A Teresa disse:
- Eu quero desenhar um passarinho...
E a Luísa referiu:
- Eu faço um animal para colar na toca, faço um esquilo!

Nota de Campo N°7- 6 de Novembro de 2012

A partir das ideias das crianças foi criada a árvore do Outono, com o pormenor do ninho, do pássaro e da toca com o esquilo tal como se pode observar nas imagens. Assim, a “actividade criadora pode revestir múltiplas formas, descoberta, invenção, criação [quando] se descobre um facto que já existia, mas era desconhecido (...) ou se inventa uma coisa nova, original, que se descortinou pela primeira vez, ou se cria, trazendo à existência, algo que não existia anteriormente.” (Gloton & Clero, 1973, p. 23).



Imagem 8- Fotografia da árvore do Outono a 6 de Novembro de 2012.



Imagem 9- Fotografia da árvore do Outono a 6 de Novembro de 2012



Imagem 10- Fotografia da árvore do Outono a 6 de Novembro de 2012.

Pelo sucesso que teve com as crianças a ilustração da história da “Maria Castanha” pensei que seria interessante ilustrar um conto tradicional, adaptando-o à situação e à faixa etária das crianças foi ilustrado o conto “A Branca de Neve e os sete anões”:

“Vestida a rigor, uma saia comprida amarela, camisa branca e colete preto, uma capa encarnada e uma fita encarnada na cabeça. Na mão levava uma bolsa dourada, onde cabiam os meus sete amigos anões, uma maçã, um espelho e a cabeça de um cavalo de cartão.”

Nota de Campo N°9- 15 de Novembro de 2012

O facto de ter ilustrado a história provou nas crianças curiosidades sobre determinadas situações que não foram abordadas directamente enquanto a Branca de Neve contava a história, a sua história:

“No final da história surgiram questões e comentários das crianças.

A Luísa perguntou:

-“Oh! Branca de neve, mas durante o dia o que fazes no castelo?”

O santiago pergunta:

-“ Mas vives com o príncipe num castelo e não tens saudades do teu pai?”

A Madalena diz:

-“Mas se ias visitar os anões porque estas aqui?”

A Teresa pergunta com ar tímido:

-“Posso dar-te um beijinho?”

O Ricardo diz:

“Posso ver o espelho? Ele não fala agora? Ah pois, a madrasta não pode saber que tens aqui o espelho dela...”.

Nota de Campo N°9- 15 de Novembro de 2012



Imagem 11- Fotografia da ilustração do conto “A Branca de Neve e os sete anões” a 15de Novembro de 2012.

A partir desta história as crianças realizaram diferentes trabalhos como desenhos e um painel de grupo que mostra como captaram as personagens desta história, pois “há formas de «leitura» que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro...”, neste caso as crianças realizaram uma leitura do que ouviram e viram através da ilustração da história retirando as ideias fundamentais e interpretando o seu sentido. (Ministério da Educação, 2006, p.71).

Através da história, as crianças manifestaram o seu pensamento divergente, o que domina na idade pré-escolar e desta forma a não ser que o adulto a impeça “...a criança é por natureza criadora”, tal como se proporcionou no momento em grande grupo, durante e depois da ilustração da história (Gloton & Clero, 1973, p.41).



Imagem 12- Fotografia do registo gráfico do Afonso a 15de Novembro de 2012.



Imagem 13- Fotografia do registo gráfico do Zé a 15de Novembro de 2012.



Imagem 14- Fotografia do registo gráfico da Ana a 15de Novembro de 2012



Imagem 15- Fotografia do painel de grupo sobre o conto “ A Branca de Neve e os sete anões”

A história dos três porquinhos foi contada utilizando como recurso um avental de histórias no qual apareciam os fantoches das personagens além de todo o cenário da história.



Imagem 16- Avental de histórias utilizado para contar “Os três porquinhos” a 5 de Dezembro de 2012

A presente atividade foi pensada para as crianças no sentido de lhes oferecer uma nova maneira de contar uma história ou as suas histórias promovendo a sua manipulação. Através da utilização dos fantoches e do ambiente da história com árvores, nuvens, sol e as diferentes casas dos porquinhos com velcro, que se poderiam colar e descolar do avental, suscitou um grande interesse pelo conto “ Os três porquinhos.” O grupo olhava e seguia com atenção o movimento dos fantoches sendo que o momento em que o lobo está em cena foi o mais excitante em que as crianças faziam comentários como:

“-Cuidado porquinho! Corre! Ai! Ai! O Lobo assopra com muita força.”

Nota de Campo Nº11- 6 de Dezembro de 2012

Isto por que as crianças nesta fase da idade pré-escolar “...estão muito motivadas para comunicar (...) participando em altos voos literários como (...) ler através de formas muito próprias.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 522).

Desta forma, através da análise realizada pode afirmar-se que nas reproduções das crianças é visível a sua imaginação, a sua originalidade e expressividade que serão referidas nas conclusões.

7- Conclusões

É um facto que a presente conclusão foi difícil de concretizar, pois emergem nas reflexões novas questões que nos levam a interrogar novos caminhos.

É com enorme satisfação que anuncio estas novas reflexões pois poderão dar azo a novas investigações e projectos ligados à Literatura infantil e o que esta poderá contribuir para o desenvolvimento da criatividade da criança em idade pré-escolar.

Desta forma, ao alicerçar a experiência prática à reflexão teórica poderá ser possível dar resposta às questões e à problemática inicial, isto é, a estruturação e análise do presente relatório procura oferecer respostas às inquietações iniciais do investigador.

Por conseguinte, serão descritas novamente as questões colocadas inicialmente que sustentaram a presente investigação, às quais se procura dar uma resposta de acordo com os resultados obtidos.

Ao longo do referencial teórico procurou-se definir os diferentes conceitos, visto que a Literatura infantil existe porque anteriormente alguém já contava histórias. Os contos inserem-se na Literatura tradicional que existe desde sempre, sendo estes categorizados conforme as suas características.

O termo Literatura infantil surge actualmente quando se refere a histórias de autor e possíveis adaptações de contos tradicionais como “A Branca de Neve e os sete anões”, isto é, uma Literatura que se destina a um público específico, neste caso as crianças.

Não faria sentido realizar a investigação sem tomar consciência como foi o percurso da Literatura infantil no nosso país, visto que o estudo é feito em Portugal e que este conceito apresenta uma história diferente de país para país. Sabe-se que a sua importância a nível governamental é recente embora já existam incentivos a nível da Literatura para a infância e uma consciência da sua importância por partes das famílias, das escolas e das bibliotecas através das suas iniciativas. Hoje em dia Portugal já é representado pela DGLB e um representante da UNESCO com o objectivo de dar resposta ao desenvolvimento das competências leitoras dos seus cidadãos através de organização CERLALC desde 1971.

As crianças em idade pré-escolar gostam que lhes contem histórias, principalmente aquelas em que a fantasia e o maravilhoso estão presentes, pois nesta fase elas conseguem transportar-se para esse mundo fantástico como uma fuga aos seus medos. Além disso, a criança encontra-se numa fase em que a sua capacidade de imaginar e dar vida às coisas é enorme (animismo). Por conseguinte, as histórias surgem

como um estímulo à sua criatividade, uma capacidade já inata da criança que poderá ser explorada e desenvolvida ao longo da sua vida.

É importante que os educadores tenham em conta não só as histórias que as crianças gostam, o propósito que há naquilo que conta, como também na forma como as conta. As estratégias a que recorre devem ter sempre em conta o grupo ao qual se destina, os seus interesses e disposição para a ouvir. O contributo das histórias na criatividade da criança (seja esta através das artes, da comunicação oral ou da comunicação não verbal), é inegável assim como a forma como a história é contada e ambiente que é criado pelo educador antes, durante e depois da história.

Sendo o conceito de criatividade demasiado amplo e complexo é também difícil de ser avaliado ou caracterizado mas ao mesmo tempo as verbalizações e os trabalhos realizados pelas crianças encontram-se emersos de criatividade, criatividade essa que não seria visível se quem conta a história não o fizesse com amor e dedicação. É importante um ambiente propício para que a criança possa exteriorizar a sua actividade criativa, tendo assim o educador um papel crucial em proporcionar momentos em que a criança se sinta livre para se exprimir espontaneamente.

O Educador de Infância apresenta um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento criativo da criança. Através das histórias que o Educador conta é possível estimular a criança no seu processo de desenvolvimento do seu pensamento criativo. Isto porque, ao contar histórias de forma a captar a atenção da criança é possível transportá-la para o mundo da fantasia, como foi o caso por exemplo da ilustração da história da “Branca de Neve e os sete anões”, que durante a narração da história as crianças se encontravam boquiabertas com a figura da personagem principal e com todos os objectos que a Branca de Neve trazia consigo. Posteriormente, o facto de o investigador lhes ter oferecido um ambiente descontraído e propício ao desenvolvimento da sua criatividade as crianças colocaram variadas questões, manipularam os diferentes objectos, como espelho da madrasta má, com grande entusiasmo e que posteriormente levou à realização de desenhos sobre a história e um painel com todas as personagens da mesma.

Assim, o Educador ao criar condições favoráveis para que ocorra o pensamento criativo das crianças este emerge de forma espontânea. Sendo que o pensamento criativo engloba a originalidade, ou seja, além da imaginação e da expressão terá de apresentar algo de novo, algo que a criança ainda não tinha descoberto, vivido, sentido,

assim o Educador deve estar desperto para as manifestações criativas das crianças e reforça-las de forma positiva.

É de extrema importância que o educador crie não só um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento criativo da criança como deve valorizar as suas produções como os desenhos, linguagem não-verbal assim como as ideias que as crianças possuem acerca das coisas e do mundo que a rodeia.

7.1 – Constrangimentos e propostas de trabalho futuro

É de salientar que o factor tempo foi uma das condicionantes da presente investigação. O facto da PES ter sido realizada entre 1 de Outubro e 14 Dezembro fez com que o tempo de observação fosse reduzido, pois seria interessante que o estudo pudesse ser mais aprofundado. Também, devido à data em que foi realizada a investigação as crianças mais pequenas, com três anos, ainda se encontravam numa fase de adaptação ao jardim-de-infância, ainda com algumas dificuldades em comunicar em grande grupo e numa fase de exploração do novo espaço não foi possível recolher notas de campo que enriquecessem o presente estudo.

Além das situações mencionadas anteriormente é importante referir que a Instituição onde foi realizado o estudo pertencia ao estado e por conseguinte, a um agrupamento de escolas. Esta apresentava previamente uma planificação à qual os docentes tinham de obedecer, desta forma nem sempre foi possível desenvolver actividades de acordo com o interesse da investigação. Por este mesmo motivo foi escolhido ilustrar a história “A Branca de Neve e os sete anões” e não outra, pois durante o tempo da PES o jardim-de-infância iria receber a visita de uma companhia de teatro que representaria a história da Branca de Neve, motivo pelo qual a Educadora da Sala me solicitou explorar esta história.

O presente Relatório trouxe ideias que poderão ser extremamente úteis na prática como Educadora de Infância, visto que obriga a uma reflexão sobre a importância da forma como o educador conta histórias e na importância que estas podem ter no processo criativo da criança. Nos dias de hoje tudo parece fabricado, a criança tem à sua disposição um mundo que quase a obriga a ser de determinada maneira e não da forma como deseja, pensa e realmente é. É importante que se reflecta na importância de criar ambientes em que seja dada voz à criança, em que se sinta livre para explorar, falar, exprimir-se sobre o que lhe diz respeito, assim o Educador tem o papel de reflectir e agir, não só directamente com a criança como com as famílias, e fazer com que as

crianças possam ser “crianças de verdade”, ou seja, como dizia Maria Ulrich (1979), Educar é deixar ser. E os educadores são aqueles que fazem ser!

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. (2004). *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.
- AGUIAR E SILVA, V. (1984). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALBUQUERQUE, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.
- BETTELHEIM, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BORRÁS, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: A descoberta do ambiente natural e social Comunicação e Expressão*. Volume3. Amadora: Marina Editores, Lda.
- BRAZELTON, T. & SPARROW, J. (2008). *A criança dos 3 anos aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial presença.
- CÂMARA MUNICIPAL DE CASCAIS & FUNDAÇÃO D. LUÍS I. (coord.) (2006). *Língua Portuguesa e Matemática*. Cascais: Textype.
- CARDOSO, D. (2011). *Detectives de Palavras- Uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- CERVERA, J. (1991). *Teoria de la Literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajeiro.

- DAFFY, B. (2004). Encorajando o desenvolvimento da criatividade. In Siraj-Blatchford (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Capítulo 9. Pp.130-143. Texto editores.
- DAVID, M. (1970). *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Moraes Editores.
- DECONCHY, J. (1960). *O desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente*.
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a a educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- DIOGO, A. (1994). *Literatura Infantil: História, Teoria, Interpretações*. Porto: Porto Editora.
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado a 12 de Maio de 2013, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- DOHME, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Vozes.
- FORMOSINHO, O. et al. (2002). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- GLOTON, R. & CLERO, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Editorial estampa.
- GONÇALVES, A. (2005, Outubro). *Literatura tradicional ou a outra face de Zéfiro*. Instituto de Estudos de Literatura tradicional – patrimónios, artes e culturas. Universidade Nova de Lisboa. Consultado em 23 de Maio 2013, da IELT: <http://www.ielt.org/artigos/2>
- GUERREIRO, M. (1978). *Para a história da Literatura popular portuguesa*.

- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIUBLINSKAIA, A. (1973). *Desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial
- MACHADO, I. (1994). *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione.
- MORAIS, F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade. Uma abordagem cognitiva*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- MARQUES, A. (1976). *História de Portugal*. 2.º Volume Lisboa: Palas.
- MAZANO, M. (1988). *A criança e a Literatura*. Porto: Porto Editora
- MIMOSO, A. & COUTO, J. (2002). O papel dos novos/velhos desafios na recuperação da memória oral. A persistência da oralidade. In Armindo Mesquita (coord.). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Vila Real: Edições ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Núcleo de Educação Pré-Escolar. (2009). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOURATO, A. (2009). *O Conto infantil como mediador e contentor ao longo do desenvolvimento- Estudo de caso: Projecto ouvir o falar das letras*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de psicologia e ciências da educação, Portugal.
- NEVES, J., LIMA, M. & BORGES, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura da OCDE*. Lisboa: GEPE.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- PARAFITA, A. (1999). *A comunicação e a Literatura popular: um estudo preliminar sobre Literatura popular de tradição oral em Trás-os-Montes a Alto Douro*: Plátano Edições técnicas.
- QUADROS, A. (1972). *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- RIBEIRO, L. (2007). *O Homem e o Poder nos Contos Tradicionais Portugueses*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- ROCHA, N. (1984). *Breve história da Literatura para crianças em Portugal*. ICALP.
- RODARI, G. (2006). *Gramática da fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SÁ, D. (1981). *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Edição da Editorial Franciscana.
- SILVA, V. (1981). *Nótola sobre o conceito de Literatura infantil* in Domingos Guimarães
- SIM-SIM, I., SILVA, A., NUNES, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SPRINTHAL, N. & SPRINTHAL, R. (1993). *Psicologia Educacional* (p.102 - 172). E.U.A.:
- STAKE, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- TRAÇA, M. (1992). *O Fio da Memória - Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, M. (2009). *A arte, mestra da vida: Reflexões sobre a escola e o gosto pela leitura*. Quimera Editores.

Legislação

Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro (Consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo).

Anexos

Lista do Grupo de Crianças

Nome	Idade	Data de Nascimento	ASE	CAF
Zé	5	15-01-2007	A	×
Joana	5	20-01-2007	B	×
Salvador	5	03-02-2007		
Afonso	5	24-02-2007		×
Gustavo	5	30-04-2007	A	
Ricardo	5	16-05-2007		×
Santiago	5	26-06-2007	A	×
Constança	5	27-07-2007		×
Isabel	5	28-09-2007	B	×
Ana	4	05-12-2007		×
Carlos	4	29-12-2007	B	×
Luísa	4	15-01-2008		×
Teresa	4	21-01-2008	B	
Madalena	4	01-03-2008	A	
David	3	28-11-2008	B	×
Rita	3	30-12-2008	B	
Lurdes	3	01-02-2009	B	×
Luís	3	15-02-2009	A	×
Francisco	3	18-02-2009		×
Manuel	3	21-04-2009	A	
Vicente	3	30-04-2009		
Matilde	5	23-02-2007		
Guilherme	3	26-06-2009		
Bárbara	3	26-06-2009		×
Vera	3	14-07-2009		

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

1

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 3 de outubro de 2012

Hora: 14h45

Local: Sala de Atividades

Intervenientes: Luísa, educadora e restantes crianças do grupo

Sexo do Observado: Feminino

Idade do Observado: 4 anos e 9 meses

Outros indicadores de Contexto: A Luísa é uma criança que apesar da idade gosta de acompanhar e realizar tarefas que são direcionadas para as crianças com 5 anos. A presente situação decorreu antes da avaliação do dia.

Descrição	Inferência
<p>No fim do dia, após as crianças se reunirem no tapete a educadora escolhe um livro e diz:</p> <p>-“Vamos ouvir uma história!”</p> <p>A Luísa diz de imediato:</p> <p>-“Posso ser eu a contar a história?”</p> <p>A educadora responde de imediato:</p> <p>-“Claro, Luísa! Aqui tens o livro e se quiseres podes sentar-te aqui na cadeira.”</p> <p>A Luísa senta-se na cadeira e observa com atenção as imagens da capa e levantado os braços vira a capa para os colegas dizendo:</p> <p>-“Dia de Festa.”</p> <p>Ao longo do livro vai contando a história de acordo com as</p>	<p>A Luísa demonstra interesse por histórias.</p> <p>A Luísa imita o comportamento de leitor e contador de histórias (educadora) e mostra</p>

<p>imagens que observa e sem nunca se esquecer de mostrar a mesma aos seus colegas.</p> <p>As crianças ouvem a história com atenção.</p> <p>Ao chegar ao fim da história a Luísa diz:</p> <p>-“Vitoria, vitória acabou-se a história, pauzinhos de perlimpimpim a história chegou ao fim!” Levanta-se da cadeira com um ar orgulhoso depois de ser elogiada pela educadora pela sua prestação.</p>	<p>antecipar os conteúdos das mensagens pela interpretação das imagens.</p> <p>A Luísa parece ter desenvolvidas competências de leitura.</p> <p>Será que a Luísa em casa também tem um modelo de leitor além do que tem no jardim-de-infância?</p>
--	--

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A Luísa embora não saiba ler “...têm conhecimentos prévios sobre a linguagem, mesmo antes de esta ser ensinada convencionalmente.” (Mata, 2008, p. 9). Isto porque a criança está exposta a um conjunto de estímulos em diferentes contextos sociais que lhes permite adquirir concepções sobre a oralidade e a escrita, como é o caso da Luísa.

Desta forma, “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente” (Mata, 2008, p. 9).

A aquisição da leitura e da escrita implica o conhecimento dos códigos convencionais e sua utilização para produzir e receber informação. Mas antes de as crianças estarem em condições de ter acesso a estes códigos de forma sistemática, o jardim de infância poderá providenciar experiências que desenvolvam as capacidades de distinguir a escrita do desenho, reconhecer que as palavras escritas significam coisas”(Cerezo, 1997, p. 608).

A perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, pp. 65-66). A Luísa mostra essa capacidade de interpretação, pois através das imagens consegue contar uma história que não conhecia interpretando

as mesmas, e sem esquecer o público a quem se dirigia, os seus amigos a quem contava a história aos quais mostrava as imagens.

Percebemos também que a Luísa embora tenha apenas 4 anos, pelos modelos de leitores que tem em casa e pelo modelo da educadora é com prazer que conta histórias com princípio, meio e fim, procura a biblioteca em momentos livres na sala e repete este mesmo comportamento como uma espécie de ritual, “vai buscar uma cadeira e um livro, senta-se e conforme conta a história levanta o livro para quem a ouve veja as imagens. A Luísa conta que em casa a mãe também lhe conta histórias e “às vezes com fantoches e tudo”.

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

2

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 7 de Novembro de 2012

Hora: 10h00

Local: Sala de atividades

Intervenientes: Estagiária (eu caracterizada de Maria castanha) Santiago, Ricardo, educadora e restantes crianças do grupo

Sexo do Observado: Masculino, Masculino.

Idade do Observado: 5 anos e quatro meses; 5 anos e seis meses.

Outros indicadores de Contexto: O Santiago tem alguma dificuldade na enunciação de alguns fonemas. Após a Ilustração da história da Maria Castanha.

Descrição	Inferência
<p>Após a animação da história da Maria Castanha a educadora aproveita a situação para introduzir um ramo de um castanheiro com ouriços e surge uma conversa de grande grupo sobre o tema na qual o Santiago me questiona:</p> <p>-“Maia (Maria) Castanha como tu cabias dentro (dentro) do ouriço (ouriço)? Tu és grande (grande) ...”</p> <p>Eu respondi:</p> <p>-“Quando era pequena cabia, como esta castanha, depois o ouriço abriu, sai e cresci...”</p>	<p>O facto de contar uma história sem o suporte do livro e caracterizada como a personagem da “Maria Castanha” criou um ambiente mais propício à compreensão da história e a questões colocadas pelas crianças sobre a personagem, como se despertasse nestas uma curiosidade imensa. Parece-me uma boa estratégia para contar histórias.</p> <p>Pensamento mágico? Criatividade no pensamento? (Em relação à questão colocada pelo Santiago).</p>

<p>O Santiago continua:</p> <p>-“Oh Maia (Maria) Castanha mas tu agora vives aonde? Não tens saudades da tua mãe?”</p> <p>Eu respondo:</p> <p>-“ Vivo com o Senhor Álvaro que vende castanhas no parque... e claro que tenho saudades e sempre que posso vou visitar a minha mãe.</p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p>Volto à sala como estagiária e sem os adereços que utilizei para me caracterizar de Maria Castanha. As crianças estão nas suas mesas com os materiais e pergunto o que estão a fazer e o Ricardo responde de imediato:</p> <p>-“Não sabes? A Maria Castanha esteve cá na sala, contou uma história a da Maria Castanha, que era ela. Ela deixou cá umas fotografias queres ver? E sabes uma coisa, tinha uma voz parecida com a tua se calhar era tua irmã.”</p> <p>Eu respondi:</p> <p>- “ A Maria Castanha esteve cá e eu não a conheci, que pena, mas vocês contam-me como foi e o que ela vos ensinou. A voz pode ser parecida, mas há muitas pessoas com a voz parecida não é Ricardo?”</p> <p>O Ricardo olha para mim com uma expressão pouco convencida daquilo que eu dizia e sorriu. O Santiago disse logo:</p> <p>- “É mesmo vedade (verdade), a Maia (Maria) Castanha teve cá mesmo a séio</p>	<p>Parece-me que o Santiago ao colocar esta questão manifesta alguma inquietação, será que está a exteriorizar esse medo?</p> <p>Embora o Santiago e o Ricardo tenham a mesma idade parece-me que apresentam diferentes formas de apreensão do mundo exterior nomeadamente em relação à fantasia e o real.</p> <p>Adeus à fantasia?</p>
---	---

(sério)!”.

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Apresentar uma história a um grupo de crianças em idade pré- escolar com uma determinada intencionalidade teve como objetivos uma aprendizagem não só no âmbito linguístico como também nas novas aprendizagens que continha a história, e neste caso essencialmente a forma como foi contado pois não foi suficiente “...sabê-lo, mas também imprescindível acreditar na magia [desta] narração.” (Borrás, 2002, p.399). Para dar as respostas ao Santiago e o Ricardo, assim como para narrar a história foi preciso, em primeiro lugar que eu mesma me sentisse totalmente envolvida na história e por conseguinte estabelecesse uma cumplicidade entre a “Maria Castanha” e as crianças. Foi necessário “ser capaz de surpreender, de emocionar, de levantar animo, de enternecer, de apaixonar, porque contar um conto é transmissão de vida (...) são histórias inventadas; a sua verdade está no seu simbolismo.” (op. Cit).

Através das histórias as crianças podem comparar-se às personagens e assim projetar determinados sentimentos ou medos como é o caso do Santiago que ao perguntar se a “Maria Castanha” não teria saudades da sua mãe poderá relacionar-se com algum dos medos desta criança em relação à separação. Ao contar uma história é possível proporcionar à criança “... a possibilidade de projetar temores, dúvidas, ciúmes, medos e muitas vezes faz desvanecer estas inquietações ao poderem ser compartilhadas.” (Borrás, 2002, p.399).

No que concerne à forma como foi encarada a história pelo Santiago e pelo Ricardo desperta-me algum interesse visto que o Santiago aborda a história demonstrando um pensamento mágico em torno da personagem e da sua história que “ofereceu explicações para alguns mistérios (...) embora já se aperceba da realidade, que ainda representa os seus desejos na sua vida de fantasia (...) que protege os seus sonhos, os seus desejos, a sua capacidade de se relacionar com a vida.” (Brazelton & Sparrow, 2008, p.127). Por sua vez o Ricardo parece que “os seus sonhos e desejos (...) têm agora lugar para dar passagem à realidade (...) a fantasia de ser forte e poderosa não consegue escapar à consciência crescente daquilo que o mundo real exige.” (Brazelton & Sparrow, 2008, p.194).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

3

Situação: Área da expressão escrita, na mesa de trabalho; Sentado à mesa do refeitório antes de começar a comer

Data: 3 de outubro de 2012

Hora: 10h00 e 12h00

Local: Sala de actividades; Refeitório

Intervenientes: Eu, Ricardo, Joana e Teresa.

Sexo do Observado: Masculino, Feminino, Feminino

Idade do Observado: 5 anos e 5 meses; 5 anos e 10 meses; 4 anos e 10 meses

Outros indicadores de Contexto: O Ricardo é uma criança que se gosta muito de comunicar e de expressar as suas ideias. A Joana é uma criança reservada e muito interessada em aprender. A Teresa é a mais nova das duas crianças mas esforça-se para estar ao nível das crianças mais velhas.

Descrição	Inferência
<p>Neste dia pela manhã contei às crianças a história do “Polvo coceguinhas”. Esta história contava a história de um polvo que gostava de brincar com outros animais que vivem no fundo do mar com as suas pernas fazendo cocegas. A história além de dar a conhecer às crianças as características do polvo e da vida no fundo do mar abordava temáticas sobre as características próprias de cada um e o ser capaz de ultrapassar problemas.</p> <p>Depois de ter contado a história e termos falado sobre a mesma as crianças</p>	<p>A história foi escolhida por mim e pelas crianças.</p>

<p>procederam ao registo gráfico da mesma.</p> <p>As crianças estavam entusiasmadas com o seu trabalho e chamavam-me mostrando os seus desenhos:</p> <p>- Olha o meu desenho! Eu fiz a ostra... e a pérola! O meu polvo tem seis pernas!</p> <p>Disse a Teresa.</p> <p>Eu respondi:</p> <p>- Está muito bonito o teu desenho...</p> <p>A Joana que estava sentada ao lado da Teresa disse de imediato:</p> <p>- O meu polvo tem oito pernas! Não sabes que os polvos têm oito pernas?!</p> <p>- Ah, mas só vês seis, as outras estão atrás não dão para ver...</p> <p>A Teresa sentou-se no seu lugar e completou o número de pernas do polvo.</p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p>Mais tarde no refeitório depois de todas as crianças estarem sentadas à mesa, o Ricardo diz:</p> <p>- Olha Maria, sabes o que é que eu gostava de ser?</p> <p>Eu pergunto:</p> <p>- Não sei Ricardo, contas-me?</p> <p>O Ricardo responde com um grande sorriso:</p> <p>- Um polvo! Sabes porquê?</p> <p>- Não, explica-me porque gostavas tanto de ser um polvo... Respondi-lhe.</p> <p>- Porque assim podia ser elástico e esconder-me no meio das coisas para ninguém me ver! Era mesmo engraçado!</p>	<p>Parece-me que a Joana é uma criança muita atenta ao mundo que a rodeia. Além das competências a nível da linguagem mostra um interesse especial por animais (todos os dias leva um animal diferente para o jardim de infância) e diz que gostaria de ser veterinária. Será que é por isso que sabe que o polvo tem oito tentáculos? Ou pela atenção que teve durante a história?</p> <p>A Joana é uma referência para a Teresa.</p> <p>O Ricardo mostra ser uma criança com uma grande imaginação e gosta de verbalizar as suas ideias. Diz o que pensa e</p>
--	--

Eu sorri, o Ricardo também e começou a almoçar.	o que sente. Será que a história estimulou a sua imaginação? E a sua criatividade?
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Na primeira parte da nota de campo, depois de ser contada a história surgiu uma primeira situação em que a Teresa ao dar a sua resposta sobre o seu desenho mostra grande criatividade na sua resposta, embora mais tarde pela colega (mais velha) ter referido o número certo de pernas do polvo fez com que o seu desenho fosse alterado, não pelo que pensou por ela, mas por influência da Joana.</p> <p>Na segunda parte surge uma conversa imersa de originalidade, fantasia e desejo por parte do Ricardo em tornar-se num Polvo (personagem da história). São estas palavras que nos transportam ao pensamento de uma criança quando ouve uma história, neste caso específico, do Ricardo que embora entenda que existe o “eu” e o “mundo” quando diz que gostaria de ser um polvo (Deconchy, 1960).</p> <p>Segundo as OCEPE (2006, p.61) “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada (...) depende do educador torná-la uma actividade educativa. Foi através do desenho que a Joana e a Teresa realizaram, que foi possível ver de que forma estas crianças interiorizaram a história que lhes foi contada, assim como o comentário da Joana que nos permite perceber como esta “relata e recria experiências” afirmando que o polvo tem oito pernas e não seis. (Metas de aprendizagem, 2012, p.12).</p> <p>Relativamente ao Ricardo é possível afirmar que através do seu desenvolvimento da linguagem oral exprime de forma espontânea o seu pensamento fantástico.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

4

Situação: Área da expressão oral e escrita a criança mostra a sua produção gráfica depois de ouvir uma história.

Data: 9 de Outubro de 2012

Hora: 14h00

Local: Sala de actividades

Intervenientes: Eu e o Santiago

Sexo do Observado: Masculino

Idade do Observado: 5 anos e três meses

Outros indicadores de Contexto: O Santiago apresenta algumas dificuldades da expressão de alguns fonemas, porém gosta de comunicar com os pares e os adultos.

Descrição	Inferência
<p>Depois da história “Heróis da horta” o Santiago assim que termina o seu desenho corre para mim com a folha na mão e diz:</p> <p>- Já fiz! Aqui está o Henrique e a Eva, assim grandes! A “xinoura” (cenoura), a “alfaxe” (alface) e o alho “chinês”!</p> <p>Eu respondo:</p> <p>- Está muito bonito o teu desenho, mas é alho francês...</p> <p>O Santiago diz:</p> <p>- Sim, enganei-me alho “fanxes” (francês). E aqui eles estão grandes porque a “xinoura” (cenoura) já tinha feito a magia ao contrário e eles já estavam outra vez “gandes” (grandes).Gostas?</p>	<p>O Santiago faz referência ao tamanho das personagens porque ao longo da história estas alteram de tamanha par falarem e ajudarem os vegetais e os frutos.</p> <p>Na história quem tinha o poder de transformar as personagens era a cenoura que dizia a palavra “magia” ao contrário “aigam” e o Henrique e a Eva ficavam pequenos ou grandes.</p>

<p>Eu respondo:</p> <p>- Gosto muito, está muito bonito. Mostra à “Educadora” de certeza que também vai gostar muito do teu desenho.</p>	
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>A presente nota de campo mostra como a história proporcionou ao Santiago criar. Através do desenho a criança recriou situações que embora tendo sido apenas contadas e mostradas as ilustrações, foram recriadas pelo Santiago no seu desenho. Além do desenho a forma como o Santiago o interpreta é nitidamente um retrato da fantasia transportada pela história. O Santiago explica de forma fascinante o seu registo gráfico. Não podendo deixar de referir como foi realmente criativo o seu trabalho.</p> <p>É um facto, através do seu desenho o Santiago retrata a forma como apreendeu a história e embora tenha dificuldades na pronúncia de alguns fonemas é uma criança que gosta de comunicar. Segundo as OCEPE (2006, p.67) “o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar” sendo que o educador tem um papel primordial na estimulação da comunicação da criança fomentando “ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças”. (op.cit).</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

5

Situação: Área da expressão escrita e oral, no quadro estão escritos os ingredientes da receita da sopa que realizámos na sala.

Data: 15 de Outubro de 2012

Hora: 14h15

Local: Sala de actividades

Intervenientes: Salvador

Sexo do Observado: Masculino

Idade do Observado: 5 anos e 8 meses

Outros indicadores de Contexto: O Salvador é uma criança com um desenvolvimento a nível da escrita e do reconhecimento das letras que mais nenhuma criança do grupo consegue até ao momento. Embora não saiba ler convencionalmente, reconhece facilmente palavras que lhe são familiares.

Descrição	Inferência
<p>O Salvador olha para o quadro e observa atentamente as palavras que estão lá escritas e diz:</p> <p>- Se tirar o A da palavra sal e for um O fica sol! Ah, e espinafres parece Espanha. E sorri enquanto faz as suas descobertas.</p>	<p>As palavras escritas no quadro referem-se aos ingredientes de uma sopa.</p> <p>O salvador mostra competências a nível da leitura através do reconhecimento de letras e pelo jogo de palavras que realiza com estas.</p> <p>Parece-me muito interessante a forma como o Salvador brinca com as palavras.</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>O presente jogo de palavras realizado pelo Salvador mostra a capacidade inata das crianças desta idade para brincar com as letras quando as reconhecem. Esta situação</p>	

poderia ter levado ao início de um jogo e à criação de uma história a partir de uma lista de ingredientes e assim envolver as crianças na criação.

Segundo as Metas de aprendizagem (2012, p.9), o Salvador mostra ser capaz de “identificar palavras que começam ou acabam com a mesma letra e suprime ou acrescenta sílabas a palavras”.

A nível da sua consciência fonológica assim como a nível do reconhecimento de palavras o Salvador apresenta competências relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita. (Metas de aprendizagem, 2012 p.10).

Estas competências ou aprendizagens do Salvador “ baseiam-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, (...) e descobrir relações” que existem entre as palavras. (Ministério da Educação, 2009 p.67).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

6

Situação: Na área da expressão escrita, após o conto da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono”

Data: 25 de Outubro de 2012

Hora: 10h45

Local: Sala de Actividades

Intervenientes: Eu, Ricardo e Ana.

Sexo do Observado: Masculino e Feminino

Idade do Observado: 5 anos e 4 anos e 10 meses

Outros indicadores de Contexto: O Ricardo não gosta muito de fazer desenhos com os lápis e as canetas.

Descrição	Inferência
<p>Após o conto da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono” o Ricardo diz:</p> <p>-Olha o meu desenho Maria! Só tenho uma Lebre, a grande! A outra está dentro da caixa e por isso só se vê as pernas!</p> <p>Eu respondo:</p> <p>- Muito bem Ricardo, está muito engraçado!</p> <p>(...)</p> <p>A Ana vem ter comigo e diz apontando para o seu desenho:</p> <p>- Eles estão a saltar por isso é que os desenhei assim, é como na história!</p> <p>Eu comento:</p>	<p>A história foi contada na Biblioteca através da projecção da história numa grande tela branca. Assim, parece-me que se cativa mais a atenção das crianças para ouvirem a história, pelo ambiente envolvente e pela forma como foi contada a história.</p> <p>Será que o Ricardo não utilizou uma estratégia para não ter que desenhar duas lebres? Parece-me bastante interessante a forma como o fez.</p> <p>A Ana através das ilustrações da história e do que foi contado produziu um desenho muito interessante.</p>

- Boa Ana, está muito bem feito!

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

Na reprodução gráfica destas duas crianças é possível ver como o Ricardo através da sua inteligência realizou o trabalho com sucesso e contornou o facto de não gostar muito de fazer desenhos e a forma como justicou o seu trabalho. Relativamente à Ana mostra grande imaginação e criatividade nos seus trabalhos.

Tal como está mencionado nas OCEPE (2006, p.69), “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente.” Assim, o Ricardo e a Ana através do seu registo gráfico da história procuraram “substituir uma palavra”, neste caso concreto representar um determinado momento da história que lhes foi contada. (op.cit).

Os desenhos destas crianças são exemplo de um determinado momento da história, retratado de uma forma especial: O Ricardo desenhou a cena em que uma das lebres se esconde dentro de uma caixa e a Ana o momento em que estas saltam, recriando momentos de uma história “permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido...” (Ministério da Educação, 2006, p.62).

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

7

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 6 de Novembro de 2012

Hora: 10h30

Local: Sala de actividades

Intervenientes: Eu, Joana, Luísa e Teresa

Sexo do Observado: Feminino, Feminino e Feminino

Idade do Observado: 5 anos e 10 meses; 4 anos e 10 meses; 4 anos e 10 meses

Outros indicadores de Contexto: A presente situação surgiu depois da história de Outono “Adivinha o quanto gostas de mim no Outono” da qual surgiu a ideia de realizar uma árvore de Outono feita em grupo Com folhas recolhidas pelas crianças. Esta nota refere-se à fase final da elaboração da árvore, já pintada com as folhas coladas.

Descrição	Inferência
<p>A árvore já estava terminada, desta forma perguntei:</p> <ul style="list-style-type: none">-Meninas a árvore já está pronta, querem fazer mais alguma coisa? <p>A Joana respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none">- Podíamos fazer um ninho com os pauzinhos das folhas e colar na árvore! <p>A Teresa disse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu quero desenhar um passarinho... <p>E a Luísa referiu:</p> <ul style="list-style-type: none">- Eu faço um animal para colar na toca, faço um esquilo!	<p>As ideias foram destas três crianças, muito criativo. Será que a história e forma como foi contada (as imagens grandes na tela) influenciaram a forma como as crianças se dedicaram a este trabalho?</p>

<p>Eu disse:</p> <p>- Muito bem, a árvore é vossa se querem fazer o ninho e os animais, estou aqui para vou ajudar no que precisarem.</p> <p>Assim, as três crianças dedicaram-se a embelezar a árvore do outono da sala referindo que não queriam ir ao recreio, mas sim acabar este trabalho.</p>	
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Através desta situação é nítido como “partindo do contexto educativo (...) no contacto com diferentes formas de expressão artística [se transformam também em] meios de educação da sensibilidade.” (Ministério da Educação,2006, p.55).</p> <p>Tudo teve início com uma história de Outono (Adivinha quanto gosto de ti no Outono) em que as crianças relacionaram o conteúdo da história com o mundo a seu redor, observando-o, criando formas de o representar e assim relacionar as áreas de conteúdo de expressão e comunicação e o Conhecimento do mundo. Desta forma permitiu que a criança aprecie “a beleza em diferentes contextos e situações”.</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

8

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 7 de Novembro de 2012

Hora: 10h00

Local: Sala de actividades

Intervenientes: Eu, educadora e grupo de crianças

Sexo do Observado:

Idade do Observado:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>Neste dia tinha tudo planeado com a educadora da sala. Pensei que a melhor forma de contar a história da Maria Castanha seria através da ilustração da mesma.</p> <p>Ficou estipulado que só iria entrar na sala de pois da rotina da manhã, tempo que foi usado para me caracterizar de Maria Castanha: pintei a cara de castanho, vesti umas jardineiras de ganga, uma blusa branca por baixo e fiz duas tranças no cabelo com uns pequenos laços rosa.</p> <p>Quando a auxiliar me fez sinal entrei na sala, o meu coração batia a mil... mas assim que vi o grupo com olhos postos em mim e com um ar expectante acho que me transformei verdadeiramente na Maria Castanha.</p>	<p>Este foi o primeiro grande desafio: Ilustração de uma história de autor.</p>

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

9

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 15 de Novembro de 2012

Hora: 10h00

Local: Sala de actividades

Intervenientes: Eu, educadora e o grupo de crianças

Sexo do Observado:

Idade do Observado:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>Após o sucesso da ilustração da história da Maria Castanha e educadora da sala desafia-me par a ilustração da Branca de Neve e os sete anões. Vestida a rigor, uma saia comprida amarela, camisa branca e colete preto, uma capa encarnada e uma fita encarnada na cabeça. Na mão levava uma bolsa dourada, onde cabiam os meus sete amigos anões, uma maçã, um espelho e a cabeça de um cavalo de cartão.</p> <p>Ao entrar na sala fingi estar perdida, acabando por ficar na sala a contar a minha história...</p> <p>Conforme contava a história alguns objectos simbolizavam algumas</p>	

<p>personagens, como o espelho a madrasta má, o cavalo o príncipe...</p> <p>(...)</p> <p>No final da história surgiram questões e comentários das crianças.</p> <p>A Luísa perguntou:</p> <p>-“Oh! Branca de neve, mas durante o dia o que fazes no castelo?”</p> <p>O Santiago pergunta:</p> <p>-“ Mas vives com o príncipe num castelo e não tens saudades do teu pai?”</p> <p>A Madalena diz:</p> <p>-“Mas se ias visitar os anões porque estas aqui?”</p> <p>A Teresa pergunta com ar tímido:</p> <p>-“Posso dar-te um beijinho?”</p> <p>O Ricardo diz:</p> <p>“Posso ver o espelho? Ele não fala agora? Ah pois, a madrasta não pode saber que tens aqui o espelho dela...”.</p>	<p>A ilustração da história da Branca de Neve e dos sete anões levou, mais uma vez, a um diálogo entre a personagem (Branca de Neve) e as crianças muito interessante.</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Além dos aspectos referido na ilustração da Maria Castanha, penso que seria importante referir que na presente história por existirem muitas personagens foi interessante falar sobre elas às crianças e representa-las através de objectos como por exemplo o cavalo que era representado por um cavalo de cartão com umas fitas esvoaçantes. Ao contrário do que esperava inicialmente as crianças conseguiram imagina-lo, cada uma da sua própria forma.</p> <p>A partir desta história as crianças realizaram diferentes trabalhos como desenhos e um painel de grupo que mostra como captaram as personagens desta história, pois “há formas de «leitura» que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro...”, neste caso as crianças realizaram uma leitura do que ouviram e viram através da ilustração da história retirando as ideias fundamentais e interpretando o seu sentido. (Ministério da Educação, 2006, P.71).</p>	

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

11

Situação: Área da Expressão e Comunicação – “Área do tapete”: Local de Reunião em grande grupo onde se inicia a Rotina da Manhã (Canção do Bom Dia, Mapa das presenças, Mapa do Tempo, Conversas em grande grupo, Avaliação do dia).

Data: 5 de Dezembro de 2012

Hora: 10h30

Local: Sala de atividades

Intervenientes: Eu, grupo de crianças

Sexo do Observado:

Idade do Observado:

Outros indicadores de Contexto:

Descrição	Inferência
<p>A história dos três porquinhos foi contada utilizando como recurso um avental de histórias no qual apareciam os fantoches das personagens além de todo o cenário da história.</p> <p>O grupo olhava e seguia com atenção o movimento dos fantoches sendo que o momento em que o lobo está em cena foi o mais excitante em que as crianças faziam comentários como “Cuidado porquinho! Corre! Ai! Ai! O Lobo assopra com muita força.”</p>	<p>O recurso ao avental de histórias parece-me uma boa estratégia para contar histórias.</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

A presente atividade foi pensada para as crianças no sentido de lhes oferecer uma nova maneira de contar uma história ou as suas histórias promovendo a sua criatividade e imaginação.

Através da utilização dos fantoches e do ambiente da história com árvores,

nuvens, sol e as diferentes casas dos porquinhos com velcro, que se poderiam colar e descolar do avental, suscitou um grande interesse pelo conto da história dos três porquinhos, embora algumas crianças já a conhecessem pois “A criança vive rodeada e imersa em escrita e muito cedo começa a desenvolver o que se assumiu a designar por comportamentos emergentes de leitura ...” (Sim-Sim, 2006, p.187-188), contudo a expectativa por aquilo que já sabiam ainda tornou a minha proposta mais interessante para as crianças.

O grupo olhava e seguia com atenção o movimento dos fantoches sendo que o momento em que o lobo está em cena foi o mais excitante em que as crianças faziam comentários como “Cuidado porquinho! Corre! Ai! Ai! O Lobo assopra com muita força.” Isto por que as crianças nesta fase da idade pré-escolar “...estão muito motivadas para comunicar (...) participando em altos voos literários como (...) ler através de formas muito próprias.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.522).

Penso que a organização do grupo foi a ideal, pois todas as crianças sentadas no tapete visualizavam os fantoches e o avental, que posteriormente uma das crianças utilizou para recontar a história. Foi possível sentir, pelo interesse demonstrado pelas crianças que “contar histórias em vez de ler um livro é uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.548), por conseguinte contar uma história que as crianças gostem utilizando estratégias adequadas para o grupo como a “...fantoques e adereços, para as crianças usarem enquanto contam a história ou para inventarem [as suas histórias] ”(op. cit) é uma boa opção para o educador para contar histórias.

Embora esta atividade seja inicialmente feita “para as crianças” proporciona que a partir desta a mesma passe a ser “com as crianças”, que podem utilizar o avental livremente, construir novas personagens e cenários como sugeriram as crianças depois de acabar a história, assim posso partir da afirmação de Wells (1986) citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.523 que diz “ Nós somos construtores de significados – todos e cada um de nós (...) Tentar descobrir o significado, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano.” E as crianças procuram, embora de forma não convencional, antecipar alguns acontecimentos da história de forma natural nas quais incluem as suas próprias maneiras de pensar. Neste sentido, procurei com esta atividade “(...) proporcionar materiais [que incentivem a “leitura], em diferentes locais da sala, e (...) a sua exploração.” (Mata, 2008, pp. 13-14).