



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

As Histórias como promotoras de aprendizagens em diferentes
áreas e domínios da Educação Pré-Escolar

Rita Almeida Freire

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, maio de 2020



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

As Histórias como promotoras de aprendizagens em diferentes
áreas e domínios da Educação Pré-Escolar

Rita Almeida Freire

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, maio 2020

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

*“Ser educador é ter encontrado a sua
identidade profissional, o sentido da sua
vida na sociedade”*

(Alarcão, 1995, p.13)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente à minha mãe Fátima, pela excelente mulher, amiga e Educadora de Infância que é, foi sem dúvida, a minha grande inspiração. Ao meu pai Carlos e aos meus irmãos, Miguel e Francisco. À minha avó Prazeres, por todo o amor e por toda a força ao longo desta caminhada. Ao meu avô Zé. À minha avó Mimi. Ao meu avô Álvaro, que esteja onde estiver, foi o meu ponto de luz.

À minha família linda, pelo suporte fundamental ao longo destes anos de licenciatura e mestrado. Foram sem dúvida a minha maior motivação e o meu maior suporte a cada dia, a cada momento difícil, a cada vitória conseguida, a cada obstáculo. Sem eles, nada disto seria possível.

Às minhas amigas do coração, Rute Ferreira, Mariza Neves, Tânia Magalhães, Inês Amorim e Catarina Catela por toda a força, pelo encorajamento ao longo deste percurso e sobretudo pelo carinho e por nunca me deixarem desistir!

Às minhas colegas de turma, Débora Gomes, Maria do Carmo, Marta Martins e Patrícia Carola que sempre me apoiaram a cada momento, a cada dificuldade, a cada conquista.

À minha coorientadora, professora Inês Ribeiros por todo o apoio, disponibilidade, compreensão e dedicação ao longo de todo este percurso académico.

Agradeço desde já à Instituição onde trabalho, que me apoia incondicionalmente nesta minha caminhada e onde tive oportunidade de fazer o estágio da presente unidade curricular.

Quero agradecer às crianças que fizeram parte deste meu percurso, por me terem proporcionado momentos de aprendizagem incríveis, posso dizer que fui uma aprendiz ao longo das minhas práticas. Obrigada por me ajudarem a crescer pessoal e profissionalmente!

Agradeço às Educadoras cooperantes, Cristina Matos e Leonor Lopes, que me ajudaram sempre em tudo o que puderam, motivando-me e encorajando-me nos momentos mais difíceis.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

Por fim, agradeço incondicionalmente ao Instituto Superior de Ciências Educativas e a toda a comunidade educativa, por apostarem cada vez mais num ensino diversificado e de qualidade, é uma honra fazer parte desta família.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e baseia-se numa perspetiva de investigação-ação, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa IPSS inserida no concelho de Cascais, com grupo de crianças de 3 anos.

Durante a fase de observação, surgiu a problemática que sustenta a presente investigação, que orientou e influenciou todo o trabalho realizado: As Histórias como promotoras de aprendizagens em diferentes áreas e domínios da Educação Pré-Escolar.

As razões para a escolha deste tema, pautaram-se primeiramente pelo interesse das crianças na exploração de histórias, e no meu interesse em desenvolver competências propícias à iniciação da leitura e da escrita, de que forma é que se tornam transversais às diversas áreas e domínios e como estas podem ser promotoras de aprendizagens.

Neste sentido, o trabalho foi desenvolvido com base num paradigma participativo, utilizando a metodologia de investigação sobre a própria prática. Os meios de recolha de dados que foram utilizados foram a observação participante, a análise documental, o diário de bordo, registos fotográficos e vídeo, produções orais e escritas realizadas pelas crianças, narrativas supervisivas.

Assim, foi elaborado um plano de ação, com a finalidade de proporcionar às crianças a vivência de experiências enriquecedoras, partindo da exploração de histórias, utilizando estratégias e atividades promotoras de aprendizagens, promovendo a literacia emergente e a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

Os resultados obtidos revelaram uma evolução significativa na literacia emergente, através de atividades relacionadas com a leitura e a escrita. De modo geral, o grupo interiorizou as aprendizagens e demonstrou interesse e motivação em ouvir e explorar histórias.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Histórias, Literacia Emergente, Leitura, Projeto Pessoal Leitor/Escritor.

Abstract

This report includes the Master in Pre-School Education and is based on a perspective of research action, developed in the context of a kindergarten, in an IPSS inserted in the Cascais group, with a group of 3 years old children.

The present investigation presents a thematic area that includes stories as promoters of learning in different areas and domains of Pre-School Education.

During the observation phase, a problem arose that sustained a present investigation, which guided and influenced the work carried out: As Stories as promoters of learning in different areas and domains of Pre-School Education.

As reasons for choosing this topic, you can use children's interest in exploring stories, and not my interest in developing skills to start reading and writing, how they cross across different areas and domains and how these can be learning promoters.

In this sense, the work was developed based on a participative paradigm, using a research methodology on the practice itself. The means of data collection that were used for participant observation, a documentary analysis, the logbook, the photographic and video records, the oral and written productions by the children, supervised narratives.

Thus, an action plan was developed, using children and enriched enrichment experience, part of exploring stories, using practices and activities that promote learning, promoting emerging literacy and building a personal reader / writer project.

The results obtained revealed a significant evolution in the emerging literature, through activities related to reading and writing. In general, the group internalized as learning and showed interest and motivation in listening and exploring stories.

Keywords: Preschool Education, Stories, Emerging Literature, Reading, Personal Reader / Writer Project.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Abreviaturas

- ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas
- EC – Educadora Cooperante
- EPE - Educação Pré-Escolar
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- OCEPE -Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Índice de Figuras.....	x
Capítulo I.....	xiii
Capítulo II.....	2
1. Enquadramento Teórico	3
1.1 Projeto pessoal leitor/escritor.....	3
1.2. Literacia Emergente	4
1.2 Papel do Educador promoção da Literacia Emergente.....	5
1.4 O Papel dos Pais/ Família na Promoção da Literacia Emergente	7
1.5 O Papel das Histórias	9
Capítulo III.....	12
1. Opções Metodológicas	13
2. Problemática.....	15
3. Esquema do Plano de Investigação	17
3.1 Descrição do Plano de Investigação.....	18
4. Caracterização da Instituição	19
4.1 Caracterização do Contexto Educativo.....	20
4.2 Linhas Orientadoras do Processo Educativo	21
4.3 Caracterização do Grupo I.....	22
4.3.1 Caracterização do grupo II.....	24
4.3.2 Organização do espaço	29
4.3.3 Organização do tempo	34
5. Participantes do estudo	35
5.1 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	36
5.2 Identificação e Descrição das Técnicas	36
5.3 Identificação e Descrição dos Instrumentos.....	37
5.3.1 Triangulação de dados: Aprendizagens	39
6. Plano de Ação	40
6.1 Planificação em Teia – Plano de Ação	42
6.2 Planificação em Teia – Plano de Ação	43
6.3 Enquadramento da Metodologia Trabalho de Projeto.....	44
6.4 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação	46
6.4.1 Avaliação.....	47
Capítulo IV.....	49

1. Apresentação e Discussão dos Resultados	50
1.1 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Plano de Ação 1	50
1.1.1 Atividade 1- Leitura da História “Os três Ursos”.....	50
1.1.2 Atividade 2- Exploração dos conceitos “Grande”, “médio” e “pequeno”	51
1.1.3 Atividade 3 – Reconto e ilustração da história.....	52
1.1.4 Atividade 4 – Projeto dos ursos	53
1.1.5 Atividade 5 – Confeção de Papas de Aveia.....	54
1.1.6 Atividade 6- Construção de Fantoques.....	55
1.2 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Plano de Ação 2	56
1.2.1 História “A Que Sabe a Lua?”	56
1.3.1 História “O Nabo Gigante	59
1.5.1 História “O novelo de emoções”	62
2. Avaliação das respostas e objetivos da investigação	64
Capítulo V	66
1. Conclusões	67
1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa.....	67
1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura	69
Capítulo VI	71
1. Referências	72
Anexos	79

Índice de Figuras

Figura 1- Amigo do dia	26
Figura 2- Plano do dia	27
Figura 3- Mapa da escolha	27
Figura 4- Mapa de presenças	28
Figura 5- Regras da sala.....	29
Figura 6- Planta da sala	30
Figura 7- Área do faz-de-conta.....	31
Figura 8- Área da descoberta.....	31
Figura 9- Área dos jogos	32
Figura 10- Organização da Expressão Plástica.....	32
Figura 11- Livro da Semana	33

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Figura 12- Área das Construções.....	33
Figura 13- Agenda Semanal	35
Figura 14- Conceito grande, médio, pequeno	50
Figura 15- História "Os Três Ursos"	50
Figura 16- Atividade com peças de legos	51
Figura 17- Ilustração do reconto da história.....	52
Figura 18- Pesquisa no computador.....	53
Figura 19- Pesquisa em livros	53
Figura 20- Confeção das papas de aveia	54
Figura 21- Prova das papas de aveia.....	55
Figura 22- Construção de fantoches	55
Figura 23- Dinamização do teatro de fantoches	56
Figura 24- Flanelógrafo.....	57
Figura 25- Representação das personagens.....	58
Figura 26- "Provar" a Lua	58
Figura 27- Locomoção dos animais.....	59
Figura 28- Ida à horta pedagógica	59
Figura 29- Rabanetes da horta	59
Figura 30- Germinação de sementes em vasos.....	61
Figura 31- Germinação de Nabos	61
Figura 32- Registo dos Nabos	62
Figura 33- História "O novelo de emoções".....	62
Figura 34- Construção do novelo	63
Figura 35- Registo da história	64
Figura 36- Exposição à comunidade.....	64

Índice de Anexos

Anexo A – Receita Papas de Aveia.....	90
Anexo B- Reconto da História “Os três ursos”.....	91
Anexo C- Obras literárias utilizadas na investigação.....	93

Índice de Quadros

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

Quadro 1 – Rotinas.....34

Capítulo I

Introdução

A presente investigação, cujo tema é “As Histórias como promotoras de aprendizagens em diferentes áreas e domínios da Educação Pré- Escolar”, das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada III e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo fundamentar a área temática em estudo, a metodologia, todo o trabalho que foi desenvolvido em torno do tema de investigação, vivências, conhecimentos adquiridos e as atividades que fui desenvolvendo ao longo da minha prática pedagógica.

Assim, o presente tema orientador tem como finalidade responder às seguintes questões investigativas:

- ✓ De que forma é que as histórias podem ser promotoras de aprendizagens significativas?
- ✓ De que forma podemos articular as aprendizagens com outras áreas do saber?

O presente estudo, foi realizado com dois grupos de crianças em idade de pré-escolar, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Lisboa, no concelho de Cascais e freguesia de São Domingos de Rana.

A área temática em estudo prende-se com as histórias e com o facto de estas serem promotoras de aprendizagens em diferentes áreas e domínios da Educação Pré- Escolar. Assim esta problemática surgiu numa fase de observação, onde se foi evidente o interesse do grupo pelas histórias.

Para a realização da presente investigação foi necessário tornar o espaço da sala promotor do desenvolvimento de práticas de literacia, tornando os espaços de leitura mais ricos, a exploração de várias histórias, adequados a crianças em idade de pré-escolar, tendo em conta as diferentes Áreas de Conteúdo, bem como a utilização de estratégias diversificadas na leitura de um livro e com isto promover a importância da leitura de livros nas crianças e nas famílias de modo a criarem gosto e hábitos de leitura.

Capítulo II

1. Enquadramento Teórico

1.1 Projeto pessoal leitor/escritor

A aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa que implica a ativação de vários processos a nível cognitivo e linguístico. Como atividade complexa, a motivação para ler será um fator determinante, pois a criança motivada será persistente, mesmo passando por algumas dificuldades.

Para aprender a ler e a escrever, é necessário construir conhecimento relativamente aos objetivos e à natureza da leitura. Assim, é necessário encontrar as funcionalidades da escrita como forma de comunicação. É preciso ganhar noções de que a leitura tem diversos objetivos como a leitura de contos, histórias, notícias, etc. e que são várias as formas de ler (podemos ler em voz alta, ler em silêncio, ler atentamente e ler em diagonal). Posto isto, é essencial a construção de um projeto pessoal de leitor, que consiste na vontade de aprender a ler (Neves & Martins, 1994).

O projeto pessoal leitor/escritor é simplificado quando são presenciados momentos de leitura e escrita, onde as crianças desenvolvem a sua própria perspetiva sobre ler e escrever e adquirem de livre vontade a participação em momentos de leitura e escrita (Mata, 2008). Assim, a criança que vê a leitura como um passo relevante para a sua própria autonomia e para o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, possui um ambicioso projeto de leitor, assumindo que a leitura faz parte da sua vida.

Os conhecimentos sobre leitura e escrita são processos que se vão estruturando gradualmente, e assim, a criança vai percebendo quando e com que objetivos é que a linguagem escrita é usada. Para que estas noções sejam adquiridas, é essencial a participação de todos os que lhe são próximos (Mata, 2008).

Segundo Salgado (2009), as competências de literacia emergente estão estruturadas em três objetivos que se pautam pela conceção da necessidade e vontade de ler, pelo desenvolvimento de representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita e pelo progresso de conceptualizações sobre leitura e escrita.

Inadvertidamente, a criança tenta produzir o que vê e desta forma apercebe-se que a escrita tem uma mensagem e um conjunto de convenções associadas. Quando são estimuladas, as crianças, acabam por reproduzir algumas dessas convenções como letras e orientações das letras e da escrita (Mata, 2008).

As crianças evoluem nas suas conceções sobre o funcionamento da escrita, quando fazem tentativas de imitação do código escrito, percebendo as características da escrita no desejo de escrever algumas palavras, como escrever o seu nome. (Silva et al., 2016).

Na perspetiva de Fernandes (2004), a tentativa de escrita de algumas palavras indica algum conhecimento, comprovando que a criança entende a função da escrita, que se escreve para comunicar algo e que a escrita é constituída por marcas gráficas que são diferentes de desenhos, que compõem elementos da escrita e que esta respeita regras de organização espacial, nomeadamente direção e espaços entre palavras.

1.2. Literacia Emergente

A literacia emergente surge na literatura da especialidade recorrentemente (Sim-Sim, 2007; Mata, 2008). Desta forma, Silva et al. (2016) defende que:

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que por isso, ao entrarem para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita. Assim, há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspetiva de literacia, enquanto competência global para uso da linguagem escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente. (Silva et al., 2016, p.66)

A literacia emergente é uma perspetiva em que o papel central é atribuído à criança e em que a leitura e a escrita aparecem desenvolvidas em paralelo, antes do ensino formal (Mata, 2008).

A literacia emergente envolve uma determinada conceptualização do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e das aptidões que lhes estão associadas (Whitehurst & Lonigan, 1998). Nestas perspetivas, assume-se que a aprendizagem da leitura em que as crianças desde idades precoces, adquirem algumas compreensões básicas acerca dos conceitos e funções da literacia (Nayec, 1998). Consequentemente, na literacia emergente existem quatro aspetos fundamentais a ter em conta como: o desenvolvimento da literacia inicia-se precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita, as capacidades

de ouvir, falar, ler e escrever são desenvolvidas de forma simultânea e interrelacionada nas crianças mais novas, as competências relacionadas com a literacia são uma componente no processo de aprendizagem e, finalmente, a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999)

Um dos pressupostos implícitos à literacia emergente assenta numa relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ambas se apresentam como sistemas simbólicos e possibilitam, assim, o acesso a significado, ainda que, as exigências cognitivas que são necessárias para dominar a linguagem escrita sejam maiores (Gomes & Santos, 2005). Apesar de a oralidade e de a escrita se influenciarem, são realidades distintas, ou seja, a escrita não é capaz de transcrever exatamente a oralidade, preservando todas as suas características (Baptista, Viana & Barbeiro, 2017).

Tendo em conta os contextos linguísticos diferenciados em que a criança cresce, todas atravessam um processo gradual de aquisição de sons da fala, mais concretamente, o desenvolvimento fonológico. Este é um processo que vai discriminar e articular os sons da língua (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). A consciência fonológica, contempla a existência de três aspetos cruciais: a consciência silábica, que consiste na capacidade de isolar sílabas. A consciência intrassilábica, que isola unidades dentro de sílabas e a consciência fonémica, onde se verifica o isolamento dos sons da fala (Freitas et al., 2007).

Assim, o desenvolvimento da consciência fonológica assume um papel crucial na literacia, na medida em que:

“A consciência fonológica está também relacionada com a aprendizagem da leitura, podendo considerar-se que esta relação é recíproca e interativa, pois tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica mais elaborados” (OCEPE, 2016, p.64).

1.2 Papel do Educador promoção da Literacia Emergente

Os hábitos de contar e ler histórias por parte do Educador de Infância são decisivos na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da criança e ao mesmo tempo promotores da construção de conhecimentos e de valores. Este é um momento de comunicação, onde o adulto partilha com a criança costumes, valores e

tradições que irão de certa forma, estimular a formação do cidadão. Assim, é fundamental o Educador proporcionar à criança “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d., p. 56).

De acordo com as autoras mencionadas, quando o Educador conta histórias às crianças, este está a criar oportunidades na sala, tais como, educar, instruir, possibilitar o desenvolvimento da inteligência e sensibilidade, ao mesmo tempo divertem-se neste momento.

O Educador deve ter em consideração alguns aspetos que, segundo as mesmas autoras, são extremamente relevantes para atingirem determinados objetivos quando fazem a leitura de uma história:

- a) As histórias podem ser lidas ou contadas; o contador deve levar vida às histórias, preocupando-se com a entonação de voz e a postura do corpo;
- b) Sensibilidade ao multiculturalismo para escrever e contar as histórias;
- c) Considerar as diversas possibilidades de frases para começar e terminar um conto;
- d) Utilizar acessórios e utensílios como, por exemplo, fantoches é um excelente recurso para o ouvinte e para o contador lembrar a sequência da história, mas é preciso que seja simples, porém atrativo, principalmente para aguçar a curiosidade de crianças menores;
- e) preparar o ambiente, considerar as idades, falar com clareza, começar e finalizar as histórias; direcionar uma por dia é fundamental para uma boa contagem;
- f) É essencial que, ao final, seja feita uma avaliação de todo o processo (Mateus et al., s.d., p. 65).

Segundo Niza (1998), o educador deve promover situações e momentos que sejam propícios à criança para esta conhecer o que está escrito, levando-a a compreender e interpretar, pois sozinha terá certamente mais dificuldade nesta tarefa. Desta forma, o educador deve proporcionar atividades às crianças para que estas sejam capazes de nos processos de leitura e escrita, conseguirem perceber a relação existente entre a linguagem oral, leitura e a escrita informal. O autor defende, ainda, que no momento em que o educador escreve ou lê em frente à criança, esta vai compreender e assimilar a existência de uma forma convencional de leitura e escrita e que esta se realiza da esquerda para a direita e de cima para baixo.

O jardim de infância é o segundo agente mais importante, por ser “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286). Assim, é indispensável que os Educadores e as famílias trabalhem de forma articulada, pois esta articulação pode tornar-se fundamental no desenvolvimento das crianças.

1.4 O Papel dos Pais/ Família na Promoção da Literacia Emergente

As famílias são agentes cruciais no que concerne à promoção da literacia emergente, assim:

Os pais são agentes privilegiados e os modelos dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contacto com a linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e a escrita são experienciadas e validadas, os pais contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes. Os pais são “os primeiros professores de língua. (Viana & Ribeiro, 2017, p.20).

É no contexto informal que a criança tem o seu primeiro contacto com a literacia, e esta tem “um carácter multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família” (Mata, 2012, p. 221). Assim, podemos considerar o papel fulcral e ativo da família na promoção de experiências e contactos que a criança tem com a linguagem escrita no seu quotidiano.

Para o processo de aprendizagem das crianças, é importante que esta tenha contacto com a leitura e a escrita através de brincadeiras no seu ambiente familiar promotoras de aprendizagem sobre literacia. Estas aprendizagens em casa diferem de família para família (Mata, 2008).

Segundo Bettelheim e Zelan (1984), a aprendizagem da leitura é mais acessível se for adquirida no ambiente familiar com o amor pela mesma, sendo necessário adaptar uma atitude positiva por parte dos pais em relação à leitura, uma leitura que fascine a criança. O facto de os pais terem gosto em ler, desperta-lhes o desejo de saber ler, assim:

A leitura de histórias pela voz dos pais é facilmente transformada num momento de partilha, de prazer, de troca de mimos e de carícias em que não se exige nada, além da

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

vivência de experiências calorosas e gratificantes em que a história é o ponto de partida para descobertas e conquistas que vão muito para lá da construção de significado sobre o texto e tem implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo. (Viana & Ribeiro, 2017, p.21)

Pessanha (2001) defende que as crianças ao crescerem rodeadas de materiais escritos, observando ler e escrever e fazendo as suas próprias tentativas de escrita, irão desenvolver o gosto pela leitura e escrita e assim, desenvolvem competências referentes à leitura e à escrita antes de ingressarem no ensino formal. Deste modo, a criança toma consciência de que se for capaz de ler sozinha, não irá necessitar dos adultos para lhe contarem as suas histórias, facto que promove na criança o gosto pela leitura e com ele motivação para aprender a ler (Salgado, 2010)

A competência para ler é uma aquisição de carácter cultural que é definida pelo ambiente social em que a criança cresce (Fernandes, 2004). Nos ambientes familiares onde existem livros e onde são criados momentos de leitura, as crianças adquirem um conjunto de aprendizagens que no futuro lhes vão ser vantajosas. (Neves & Martins, 1994).

Assim, o papel das famílias é fulcral no percurso escolar das crianças, onde os pais são considerados os primeiros professores e a casa é a primeira escola (Salgado, 2010).

No entanto, sabe-se que nem todas as crianças crescem em ambientes que lhes proporcionem estas oportunidades. Neste contexto, torna-se mais difícil para crianças de meios em que a leitura e a escrita não fazem parte das suas rotinas. Ao iniciarem o percurso escolar, deparam-se com algumas dificuldades, onde o texto escrito é encarado como aborrecido e a própria leitura torna-se desmotivante para estas crianças (Salgado, 2010).

1.5 O Papel das Histórias

“É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

Segundo Santos (2010), a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no jardim de infância e que vai contribuir não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, bem como para “a criação de hábitos de leitura” (p.14), isto porque, “a criança apesar de ainda não ler [...] desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (Santos, 2010, p. 13). Hohmann e Weikart (2011) também se baseiam nestas questões, destacando que:

Quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura. Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível (p. 545).

“A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78). Ramos e Silva (2009) defendem que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura muito antes da escolaridade obrigatória. As autoras mencionadas, referem ainda a importância das crianças terem contacto com a literatura para a infância precocemente, a fim de lhes proporcionar aprendizagens significativas no futuro. No entanto, “a vertente lúdica [...] não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura” (Ramos & Silva, 2009, p. 3). Esta ideia é corroborada por Santos (2010) que centra a sua atenção no quão relevante é a motivação para a leitura e para os livros, referindo que as “situações de leitura pontuais e sem continuidade não conduzem de modo algum, a um envolvimento com a leitura” (p. 13)

Ouvir e ler histórias assume uma importância extrema para a promoção da leitura e tem função tripla: cognitiva, linguística e afetiva: a nível cognitivo, ajudam a criança a ter uma perceção dos acontecimentos e da sua estrutura, na organização e retenção da informação, bem como a elaborar cenários mentalmente. A nível linguístico, ouvir uma história permite à criança ampliar o seu campo lexical, a desenvolver frases mais

estruturadas e textos. A nível afetivo, permite estabelecer relações de confiança na descoberta da leitura. (Morais 1997)

Cadima & Silva (2005), num estudo sobre investigação e prática docente, referem, citando Dickinson et al., que a exploração de histórias "oferece ganhos em diferentes aspetos literários, nomeadamente no crescimento de vocabulário e da linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso e no gosto e motivação para a leitura" (p. 100-101). Segundo os mesmos autores, o aluno "adquire conhecimentos relativamente aos elementos centrais da narrativa, contribuindo para o desenvolvimento de um sentido de estrutura de história que expande a sua compreensão" (p.99)

Ainda relativamente à importância da leitura de histórias, Rigolet (2009) destaca que esta desempenha um papel fundamental, pois alimenta a memória coletiva, transmite valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores. Segundo a mesma autora "a literatura preenche vários papéis na vida da criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida" (p.138)

A leitura de histórias e a exploração de livros têm para além da criação de relações afetivas, outros benefícios no desenvolvimento das crianças, em que é:

Conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança (Sequeira, 2000, p. 70).

Ainda acerca da importância da leitura de histórias, Morais (1997) defende que o primeiro passo para a leitura é ouvir histórias; logo, quando a criança ouve o adulto a ler, vai ter vontade de mais tarde ler por si mesma. O autor afirma ainda que a leitura de livros de histórias em voz alta devia ser uma componente das atividades desenvolvidas no Pré-Escolar, visto que estas atividades vão permitir interações e a partilha entre pares.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Na perspetiva de Fernandes (2004), a leitura de histórias e a exposição ao impresso são uma importante fonte de informação, de oportunidades e promovem o desenvolvimento do vocabulário em idade pré-escolar.

Dias e Neves (2012) defendem:

É a partir das histórias que a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida. (p. 37).

Os vínculos que são criados durante a hora de conto assumem uma grande relevância, tendo em conta a sua dinamização. Para que este momento seja proveitoso para a criança, é importante que quem está a contar a história conheça bem a mesma, promova um ambiente tranquilo e acolhedor, que possua uma boa expressão oral e que integre, sempre que for possível, a participação das crianças (Cavalcanti, 2006 citado em Coelho, 2013, p. 26).

Capítulo III

1. Opções Metodológicas

Após encontrada a temática de investigação, é necessário definir um método para dar resposta à questão. Recorrendo a uma metodologia predominantemente qualitativa, sustentada numa observação registada em notas de campo e alguns registos fotográficos e focada em determinados momentos do dia como os tempos de atividades sustentaram-se as conclusões acerca do tema.

Existem muitos autores que atribuem à metodologia um papel de extrema relevância para qualquer pesquisa. Este método entende-se como um conjunto de princípios orientadores que sustentam o investigador ao longo da sua investigação, com a finalidade de garantir a validade do conhecimento, a partir da problemática em estudo (Guerra, 2013).

Deste modo, investigar “(...) consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual (...) tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32)

O ensino vai muito para além de uma atividade baseada numa rotina, é muito importante explorar, avaliar e reformular (Ponte, 2002). Assim, o plano de investigação, está inserido num paradigma participativo, que estabelece uma investigação sobre a própria prática, que visa uma mudança educacional, com base na melhoria das aprendizagens e conseqüente sucesso das crianças envolvidas. (Ponte, 2002).

A investigação sobre a própria prática apresenta características de investigação-ação, uma vez que a investigadora está a desempenhar um papel ativo no processo, onde é estabelecida uma interação efetiva entre a investigadora e os investigados (grupo de crianças). Assim, “os resultados encontrados, bem como todo o processo, não são generalizáveis a outros contextos, pois dependem de variáveis e especificidades, próprias de uma determinada realidade.” (Guerra, 2013, p.44).

Nos dias que correm, é necessário formar professores reflexivos sobre a sua própria prática, com o intuito de melhorá-la não só em benefício do próprio, mas de todos os que compõem a comunidade escolar. Segundo Alarcão,

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. (2005, p. 176).

Alarcão (2005) define o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que precisa de saber quem é e as razões pelas quais desenvolve a sua prática, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora refere que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

O paradigma de investigação abordado no presente trabalho de investigação, como futura docente, no âmbito do estágio realizado, é o Paradigma Participativo, uma vez que o objeto de estudo é construído socialmente entre o educador e o grupo de crianças, numa aprendizagem partilhada, numa perspetiva holística, baseada na participação. Assim, “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação, uma estratégia de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p.16)

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, tendo em conta que “(..) possibilita uma visão global, onde o processo é valorizado e revela ainda um papel fundamental, que vai muito além dos resultados alcançados.” (Guerra, 2013, p.44). Segundo Sousa (2009), esta abordagem foca-se nas “(...) descrições pessoais e opiniões individuais, inclusivamente a própria opinião subjetiva, empírica, do investigador” (Pereira, 2017, p.50).

A investigação de carácter qualitativo centra-se na relação entre os sujeitos e o seu contexto. Esta perspetiva interessa-se pelo reconhecimento, descrição e processos de relação da vida humana e abrange a observação dos dados particulares assim como a compreensão e a explicação dos mesmos.

“A análise, na investigação qualitativa, tem, essencialmente, o sentido de construção de significado, a partir de uma gama muito variada de dados obtidos em contextos naturais.” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 87).

Este tipo de investigação pressupõe um cruzamento de dados, que estão na utilização de diversos métodos de recolha de dados dentro de um estudo. É uma investigação que comporta cinco características fundamentais, contudo, numa investigação não é necessário que todas elas estejam patentes. Uma das características da investigação qualitativa, que mais se enquadra nesta investigação é que a fonte direta da recolha de dados é o ambiente natural, sendo que desta forma a investigadora torna-se um instrumento principal.

A partir da questão de investigação, pretende-se investigar as aprendizagens em diferentes áreas e domínios da educação pré-escolar.

Segundo Stenhouse, “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham.” (1975, p.141).

Para dar resposta às questões de investigação, foram delimitados os seguintes objetivos:

- Caracterizar as aprendizagens das crianças a partir dos conteúdos abordados e explorados nas histórias.
- Desenvolver estratégias promotoras de aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conteúdo, partindo das histórias.
- Conceber um plano de ação promotor da literacia emergente.

2. Problemática

No âmbito da realização desta investigação, pretende-se determinar como é que se podem promover aprendizagens significativas através das histórias. Sabe-se que uma história tem muito mais para oferecer, sem ser apenas “contar uma história” e a partir daqui, como se podem explorar e articular com as outras áreas do saber

As razões para a escolha deste tema no presente projeto investigativo decorreram do meu interesse em desenvolver competências propícias à iniciação da leitura e da escrita, perceber de que forma é que se tornam transversais às diversas áreas e como estas podem ser promotoras de aprendizagens.

Durante o período de observação na realização do meu estágio, constatei que as crianças se mostravam bastante interessadas, tanto na construção de histórias, como na

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

hora do conto quando a educadora ou algum adulto lhes proporcionava este momento, mas também na área da biblioteca, enquanto exploravam de forma autónoma os livros.

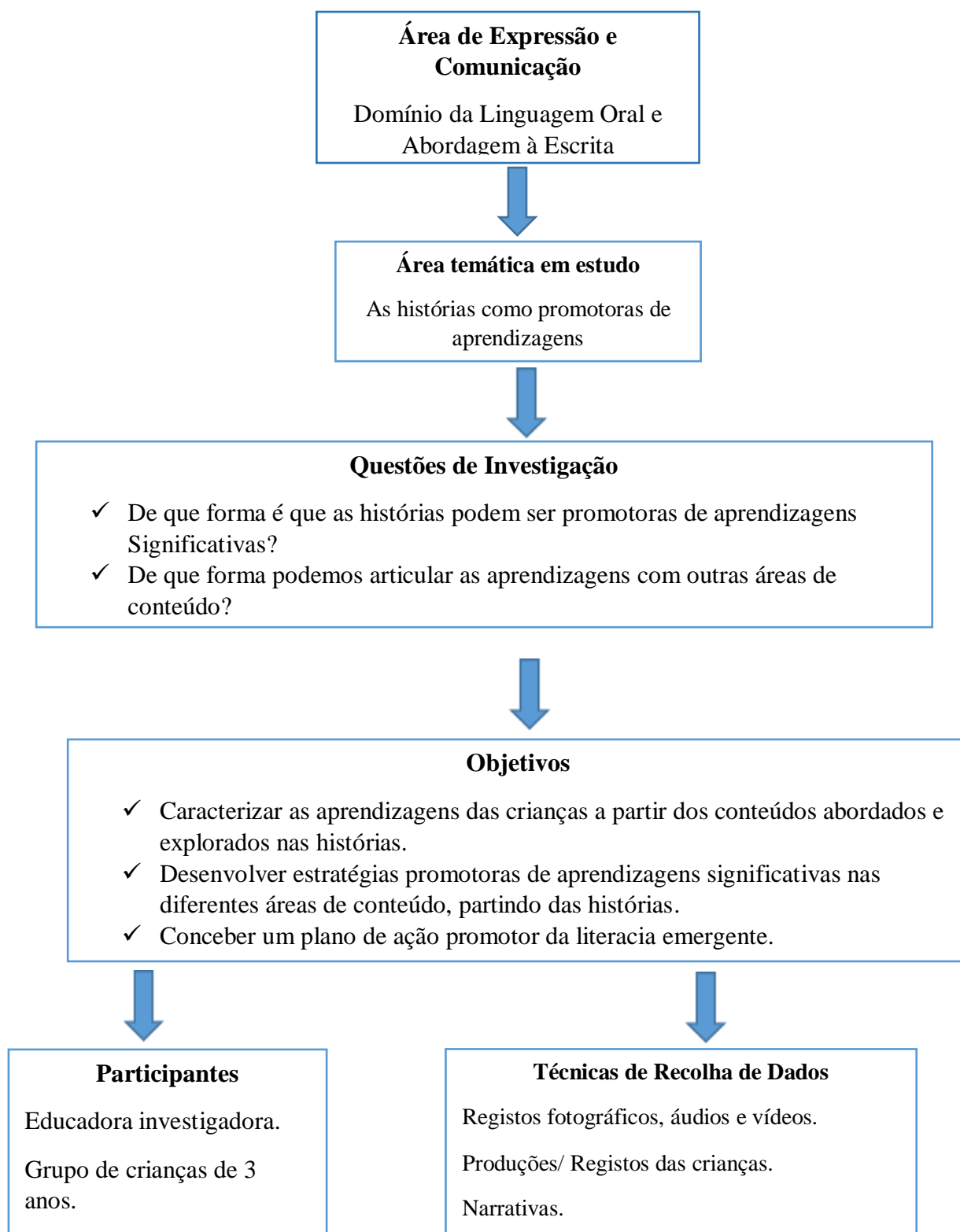
Questões de Investigação

- De que forma é que as histórias podem ser promotoras de aprendizagens significativas?
- De que forma podemos articular as aprendizagens com outras áreas do saber?

Objetivos da Investigação

- Caracterizar as aprendizagens das crianças a partir dos conteúdos abordados e explorados nas histórias.
- Desenvolver estratégias promotoras de aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conteúdo, partindo das histórias.
- Conceber um plano de ação promotor da literacia emergente.

3. Esquema do Plano de Investigação



3.1 Descrição do Plano de Investigação

O tema da presente investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e tem como base as histórias como promotoras de aprendizagens em diferentes áreas e domínios na Educação Pré-Escolar.

O desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como um instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do processo educativo. Importa ainda facilitar, nesta etapa, a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (OCEPE, 2016, p.6)

Este estudo tem como base a exploração de histórias, bem como articular com as diferentes áreas e domínios, com a finalidade de concretizar propostas de atividades prazerosas para que as mesmas promovam um trabalho integrado nas diferentes áreas.

A investigação teve início no ano letivo 2018/2019, durante o estágio realizado na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) onde foi notório o interesse pelas histórias, por parte do grupo de crianças. A partir daqui, a questão seria explorar as histórias com a intencionalidade de promover aprendizagens, entrando nas diferentes áreas e domínios, e partindo sempre dos interesses das crianças.

O projeto teve continuidade no ano letivo seguinte na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III (PES III) com outro grupo de crianças, que embora fossem mais novas, apresentavam o mesmo interesse na temática a investigar. Acabou por ser um processo muito natural, onde adotámos a rotina do livro da semana e a partir dele, foram feitas diversas explorações, e onde as crianças traziam de casa, as suas próprias propostas de livros da semana e desta forma contámos com a participação das famílias.

A partir daqui, foi elaborado um plano de ação, que visava responder aos interesses e às características das crianças, nomeadamente a articulação das histórias com atividades promotoras do seu desenvolvimento nas diferentes áreas e domínios.

A investigação passou por formular o problema/questão, recolha de dados, interpretação dessa mesma recolha e por fim, a divulgação e conclusão dos resultados obtidos.

4. Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado o presente estágio, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inserida no concelho de Cascais.

Iniciou a sua atividade em janeiro de 1994 e desenvolve a sua ação no âmbito de Apoio à infância, Juventude e Família tendo como respostas as valências de Creche, Pré-Escolar, 1ºCEB, CATL e Cantina Social com o apoio da Segurança Social e do Ministério da Educação.

De acordo com a sua política de qualidade, a instituição tem como missão corresponder às expectativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa que, numa lógica de desenvolvimento local, promova a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida.

Neste sentido, pretende dar centralidade à criança, à família e aos valores, mas também agir no sentido da mudança das práticas educativas e sociais, contribuindo para a melhoria das políticas dos setores respetivos, a nível concelhio e central.

Perante o acima exposto, defende os valores de:

- Integridade, coresponsabilidade e participação;
- Diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais;
- Autonomia, capacidade de decisão e liberdade de escolha;
- Solidariedade, cooperação e reciprocidade;
- Flexibilidade e abertura à mudança;

Acredita numa escola diversa, disponível, curiosa, atenta, onde se cruze sempre o pensamento divergente com o pensamento convergente, com espaços educativos capazes de promover o ser, o saber e a criatividade;

Privilegia a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia, a responsabilidade, como princípios educativos essenciais;

Defende a comunicação, a diversidade e a liberdade, como valores de cidadania;

Trabalha com pessoas, para pessoas, e com outro sentido das coisas;

Criando “espaços” de muitos bons afetos, diferencia-se pelo seu Projeto Educativo e por uma prática sistemática e congruente na intervenção sócio educativa e comunitária que abrange mais de 700 famílias nas respostas de continuidade.

A instituição está organizada em quatro setores operacionais:

SPI- Setor da Primeira Infância; SEE- Setor dos Estabelecimentos de Ensino; SISE- Setor de Intervenção Socioeducativa e SPP- Setor dos Serviços, Programas e Projetos.

4.1 Caracterização do Contexto Educativo

O projeto pedagógico do jardim-de-infância obedece aos princípios filosóficos da Instituição e respeita o enquadramento legal da educação pré-escolar, concretizando nos projetos pedagógicos de sala as orientações curriculares definidas pelo Ministério da Educação para este nível de ensino e para a população que atendemos.

Os pré-escolares da instituição têm um modelo pedagógico próprio que é concretizado nas 3 salas de atividade, sendo elas a Sala Intelectual, Sala do Jogo Dramático, Sala das Expressões e ainda a Sala Transição.

Nas salas de referência Jogo Dramático e Intelectual, as crianças escolhem duas vezes por dia a sala em que querem estar, o que significa que os grupos são heterogéneos quanto à idade e que a equipa do Jardim de Infância trabalha com o conjunto das 74 crianças que o frequentam. As salas funcionam de forma autónoma, com objetivos específicos, mas com grande articulação entre si.

A equipa é constituída por quatro Educadoras, quatro Auxiliares e ainda, um elemento de apoio. Também integram a equipa o professor de Expressão Físico-Motora, o professor de Música e a professora de Inglês.

Existem outros técnicos na instituição que intervêm junto das crianças com NE (Necessidades Educativas) (Terapeuta da Fala, Psicólogas Educativas, Educadora de Intervenção Precoce).

4.2 Linhas Orientadoras do Processo Educativo

As intenções da instituição passam por reconhecer a criança como sujeito do processo educativo – partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento das suas aprendizagens, bem como, abordar as diferentes áreas de conteúdo de forma articulada – construção articulada do saber (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.7).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de acordo com o artigo 2º, estabelece como princípio geral que:

(...) a educação pré- -escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

De acordo com as Estratégias Nacionais de Educação para a Cidadania (2017) decorrem os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

-Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

Estes objetivos vão sendo cumpridos de acordo com alguns princípios educativos:

-Acolher as crianças estabelecendo com elas relações afetuosas, construindo um clima de interações positivas baseado na confiança, empatia e no respeito mútuo;

-Adequar as atividades e as experiências ao nível do desenvolvimento e às necessidades das crianças;

- Deixar a criança aprender através da sua própria ação;

-Promover e apoiar atividades lúdicas, de descoberta e de pesquisa;

- Valorizar os conhecimentos que as crianças já trazem e criar um ambiente estimulante e seguro, para elas construírem aprendizagens significativas;

-Incentivar a autonomia da criança, individual e de grupo;

-Planear a organização do espaço de aprendizagem de modo a que as crianças conheçam as suas possibilidades e participem nesta organização;

-Planear a organização do tempo com equilíbrio entre as diferentes áreas, de modo a que a criança adquira a noção das sequências de tempo;

-Favorecer um clima de comunicação, troca e procura de saberes, entre crianças e adultos;

-Planear a ação/intervenção educativa com as crianças tendo como principal objetivo a qualidade das situações de aprendizagem;

- Partir da atividade espontânea da criança, para planear situações de aprendizagem estimulantes e diversificadas.

4.3 Caracterização do Grupo I

Torna-se pertinente que se faça uma caracterização do grupo, bem como, do contexto familiar de cada criança, por forma a adequar as melhores respostas educativas, uma vez que a criança chega à escola “com diferentes percursos, origens sociais e culturais e com características individuais próprias” (OCEPE 2016)

O grupo de crianças da Sala de Transição é constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três anos e os três anos e cinco meses (em setembro de 2019). Existem dez meninos e quinze meninas no grupo.

Os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis. Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características. (OCEPE 2016, p.101)

Desta forma interessa fazer uma análise da proveniência das crianças para que a sua adaptação seja o mais facilitadora possível. A maioria do grupo frequentava a Creche no ano letivo anterior, tendo vindo duas crianças da sala M e dezoito da sala L. Uma criança do grupo já frequentava a instituição, mas noutra edifício.

Das restantes quatro crianças, três vieram de outra instituição inserida no concelho, e uma esteve no contexto familiar até ao momento. Relativamente ao contexto familiar, em vinte e cinco famílias, vinte e uma têm uma estrutura nuclear (pai e mãe), quatro são famílias monoparentais por separação do casal. Três destas crianças mantêm contacto com ambos os progenitores e uma não mantém contacto com a figura paterna.

Vinte e uma crianças do grupo têm irmãos, em que, quatro só têm irmãos mais novos, três são irmãos do meio, duas são irmãs gémeas, tendo uma irmã mais velha e doze só têm irmãos mais velhos, sendo os mais novos do seio familiar. Quatro crianças do grupo são filhos únicos.

Em relação ao meio cultural, apesar de todas as crianças terem nacionalidade portuguesa, três têm ascendência brasileira e duas africanas, existindo uma diversidade cultural que deverá ser enriquecedora para o grupo.

4.3.1 Caracterização do grupo II

O conhecimento do grupo é fundamental para que se coloque em ação o que se defende, adequando e organizando um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

A sala XL/T0 integra um grupo constituído por 22 crianças, 10 meninos e 12 meninas. Podemos constatar que existem mais meninas do que meninos, mas a diferença não é significativa.

Todas as crianças do grupo nasceram em 2016, sendo que terão completado os 3 anos, no final de dezembro de 2019. Apenas três crianças ingressaram este ano letivo na instituição, sendo que uma estava em casa e duas frequentavam outras instituições. A maioria (dezanove crianças) pertenciam à creche: sete são provenientes da Sala L e doze eram da Sala M2.

A maioria das crianças tem a sua habitação na freguesia onde se situa a instituição. Podemos deduzir que, uma das razões pelas quais a maioria das crianças frequenta este centro, é por se localizar perto das suas habitações. Todas as crianças fazem a sesta, mas algumas já começam a evidenciar que já não têm tanta necessidade de dormir, tendo muita dificuldade em adormecer. Existem seis crianças que ainda usam fralda durante o dia, sendo que já se iniciou o processo de desfralde com três delas. Para além destas seis crianças, ainda existem mais cinco crianças que usam fralda no momento da sesta. No que concerne à estrutura familiar das crianças da XL/T0, todas têm uma família nuclear ou conjugal, à exceção de uma que tem uma família alargada. Quanto à situação face ao emprego, ambos os membros do casal estão empregados, em todas as famílias. Deduz-se, a partir das profissões registadas, que estas famílias pertencem a uma classe social média/alta. Mais de metade das famílias (treze) têm, no seu agregado familiar, mais do que um/a filho/a.

O grupo da sala XL/T0 é caracterizado sobretudo pelas tenras idades, no contexto de JI pois, até ao final do ano civil, todas as crianças terão três anos. A maioria destas crianças é proveniente da sala M2 e só algumas é que vieram da sala L. Estas crianças, que já frequentavam a instituição, já estão mais familiarizadas com as rotinas e acabam por impulsionar para o bom funcionamento das mesmas. Ainda assim, as prioridades iniciais passaram por as crianças se sentirem seguras, criarem vínculos com os adultos de

referência, brincarem com os seus pares, experimentarem os materiais e explorarem o espaço. Aos poucos, começaram a organizar-se melhor no espaço e já conseguem brincar com mais harmonia e manter a atenção focada durante um pouco mais de tempo, sobretudo nos momentos de partilha e conversas em grande grupo. Relativamente à autonomia, no início do ano letivo, havia 6 crianças que ainda usavam fralda durante o dia mas, entretanto, três delas já estão no desfralde. Há muitas crianças que necessitam de usar fralda na sesta (11) e há poucas crianças que usam chucha (4) durante a sesta, sendo que só uma delas é que ainda tenta usar durante o resto do dia. Em geral são muito autónomas, em termos de alimentação, só necessitando de ajuda para terminar a refeição e comer alguns alimentos. Assim, será importante continuar a treinar a autonomia, nos âmbitos mencionados, mas sobretudo apoiar no desfralde.

Existem duas crianças referenciadas com Necessidades Educativas, “crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca, citado em Madureira & Leite, 2003), uma com Perturbação do Espectro do Autismo e a outra com Trissomia 21. A criança com Perturbação do Espectro do Autismo é acompanhada em consulta de desenvolvimento, psicologia (1 vez por semana), terapia ocupacional (2 vezes por semana) e terapia da fala (2 vezes por semana, uma delas em contexto de sala). A criança que está diagnosticada com Trissomia 21 é acompanhada por uma educadora especializada da Equipa Local de Intervenção Precoce (1 vez por semana em contexto de sala), em contexto de sala, e em terapia ocupacional (2 vezes por semana). Ainda existe uma criança que suscita preocupações, ao nível do desenvolvimento, e que será identificada para avaliação em psicológica. No grupo há mais meninas do que meninos mas, apesar de ser um grupo relativamente tranquilo, é caracterizado por alguns conflitos interpessoais, resultantes sobretudo da disputa de brinquedos. Estas questões têm vindo a ser trabalhadas, através do diálogo e do incentivo ao mesmo, para que as crianças sejam cada vez mais capazes de resolver os conflitos entre si.

4.3.2 Organização do Ambiente Educativo

A sala XL/T0 é a sala de referência do grupo de crianças com três anos de idade.

De acordo com as OCEPE, são diversos os fatores que influenciam a dinâmica de um grupo: “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor

número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p.24). O educador tem o papel de gerir o grupo em função destas mesmas características, contextualizado nas características do meio envolvente, da instituição em que se está inserido e da comunidade educativa. Para além disso, deve proporcionar trabalho entre pares e em pequenos grupos, que permita alargar as oportunidades educativas e favorecer uma aprendizagem cooperada e de vida democrática. O educador deve dar resposta às solicitações (explícitas ou implícitas), prestando atenção ao bem-estar emocional e físico das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). “Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva et al., 2016, p.24).

Em seguida serão apresentados alguns dos elementos organizativos do grupo:

Amigo/a do dia – é o elemento que apoia e colabora na gestão do grupo, tendo como tarefas: chamar e ajudar o grupo nos momentos de higiene e da refeição, ajudar a distribuir a fruta, verificar se a sala está arrumada, ajudar os amigos a não se esquecerem das regras da sala e do pátio, colocar o cartão do tempo no mapa do tempo, ir à frente no comboio, transportar as sapatilhas nos dias de educação física, contar uma história aos amigos, etc. Sempre que uma criança assume o papel do amigo/a do dia, regista com um círculo na tabela (Figura 1). O papel do amigo do dia tem como objetivos:

- ✓ Participar na gestão da sala;
- ✓ Assumir responsabilidades e tarefas;
- ✓ Promover a linguagem e a comunicação;
- ✓ Promover a autoestima e autoconfiança;
- ✓ Promover atitudes de apoio aos pares.



Figura 1- Amigo do dia

Plano do dia - O plano do dia (Figura 2) constitui uma forma de debater e planear as atividades (Folque, 2018). Cada criança escolhe a área para onde quer ir e a atividade que quer realizar e, posteriormente no ano letivo, avalia o trabalho desenvolvido, em conjunto com as crianças. Este será avaliado pelo amigo do dia, no final do tempo de trabalho, que

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

preencherá o plano do dia, de acordo com um código previamente estabelecido com as crianças. O plano do dia tem como objetivos:

- ✓ Programar as atividades a realizar;
- ✓ Assumir as responsabilidades;
- ✓ Avaliar o trabalho realizado;
- ✓ Partilhar experiências e conhecimentos adquiridos.



Figura 2- Plano do dia

Mapa da escolha de atividades – local onde as crianças colocam o seu cartão individual, relativo ao planeamento que fizeram no plano do dia, sobre aquilo que vão realizar e em que área (Figura 3). Este mapa tem como objetivos:

- ✓ Organizar as crianças no espaço;
- ✓ Promover a autonomia, a livre escolha e a capacidade de decisão;
- ✓ Assumir a responsabilidade das suas escolhas;
- ✓ Favorecer o raciocínio lógico-matemático;
- ✓ Gerir as impossibilidades das suas escolhas.



Figura 3- Mapa da escolha

Mapa de presenças – Local onde as crianças, diariamente, colocam a sua presença, desenhando um círculo laranja quando vão à escola (Figura 4). O amigo do dia desenha um círculo verde naqueles que faltaram à escola. O código utilizado foi combinado com as crianças. Este instrumento tem como objetivos:



Figura 4- Mapa de presenças

- ✓ Reforçar o sentido de pertença e de grupo;
- ✓ Reconhecer o nome escrito;
- ✓ Dominar o registo em mapas de dupla entrada;
- ✓ Desenvolver o conceito de tempo;
- ✓ Desenvolver conceitos matemáticos (números);
- ✓ Contar os meninos que vieram e que faltaram à escola;
- ✓ Destacar o amigo do dia.

Os instrumentos reguladores do grupo permitem abordar conteúdos das diversas áreas e domínios. Através do mapa de presenças, tabela de idades, por exemplo, trabalha-se a matemática. O comportamento do grupo é regulado através do diário de grupo e das regras da sala. Igualmente o diário de grupo, assim como a agenda semanal, permitem apelar à participação e autonomia.

Regras da sala, elaboradas pelas crianças

A organização democrática do grupo passa, também, pela participação das crianças na elaboração de normas e regras (figura5), bem como o planeamento e avaliação das diferentes atividades. O papel do amigo do dia responsabiliza as crianças, assim como a escolha das áreas e atividades que querem realizar. A planta do refeitório possibilita a organização do grupo no



Figura 5- Regras da sala

espaço, à hora do almoço (ao lanche escolhem os lugares), ao mesmo tempo que permitiu a resolução de algumas situações quotidianas e conflitos interpessoais. As crianças escolheram o nome de animais para identificarem cada mesa.

4.3.2 Organização do espaço

O ambiente educativo deve espelhar a intencionalidade educativa, sendo rico e estimulante, com experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionando, em simultâneo, estabilidade, felicidade e bem-estar às crianças (Dias, 2018). O espaço deve estar organizado com áreas bem definidas, organizadas de forma lógica (Cardona, 1992), funcionais e identificadas, inclusive com o número de crianças que pode estar em cada uma e, também, com os materiais identificados, de forma a que as crianças encontrem os materiais que necessitam, realizem as atividades a que se propõem e arrumem facilmente, não implicando a interferência constante por parte do adulto (Cardona, 1992). Na construção da organização da sala, tem-se envolvido as crianças, de modo a que se apropriem do espaço e instrumentos e se sintam responsáveis pelos mesmos (Folque, 2018).

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

A sala XL/T0 é constituída pelas áreas do faz-de-conta, das construções, da biblioteca, dos jogos, da expressão plástica e da descoberta (figura 6).

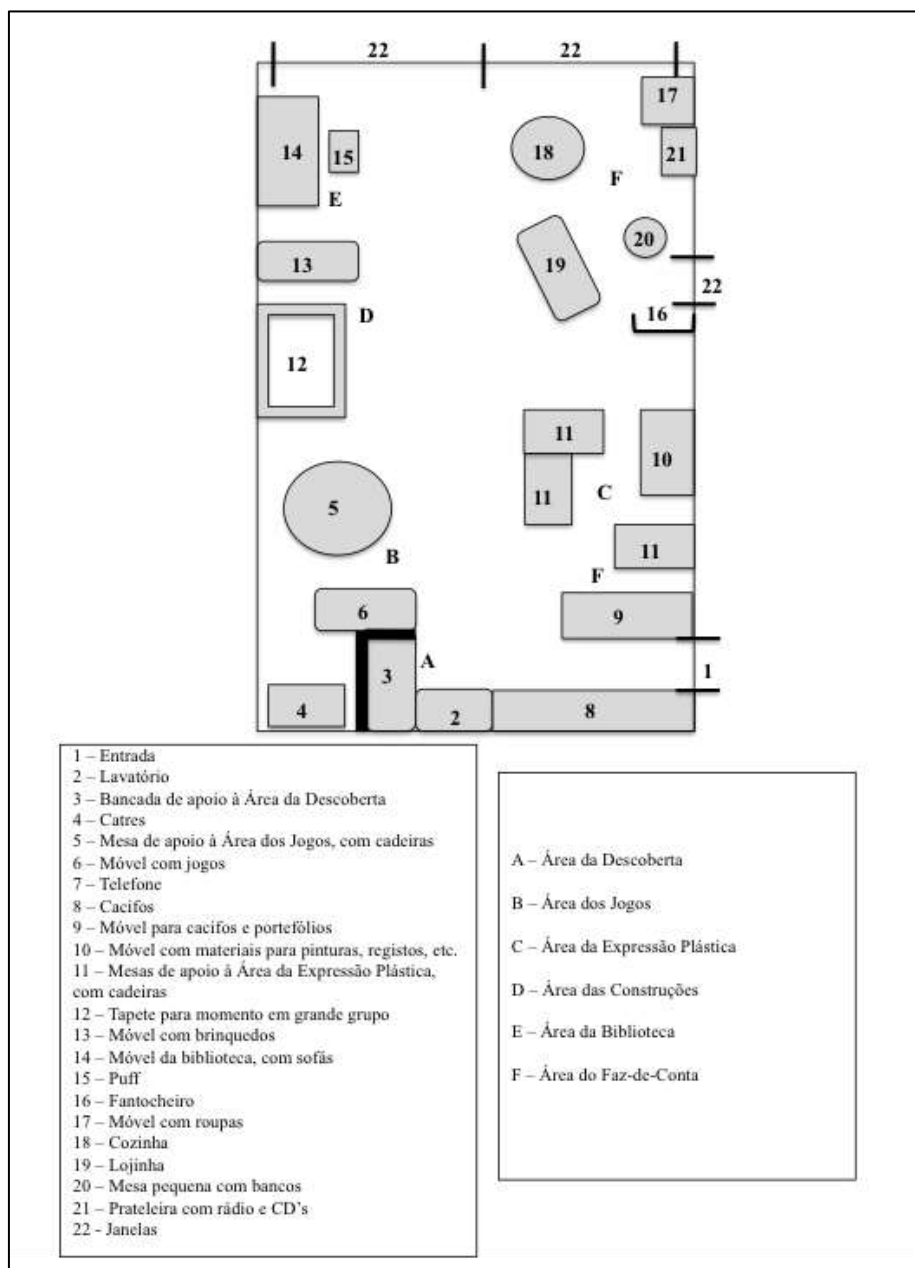


Figura 6- Planta da sala

Área do faz-de-conta – Constituída por uma cozinha com diversos materiais (pratos, copos, talheres, comidas, fogão, etc.), uma lojinha, bonecas e sua cama, mesa e bancos, fantocheiro com três cadeiras e respetivos fantoches, fatos e acessórios, permitem reproduzir ações do quotidiano (cozinhar, servir, cuidar, etc.) e apelar ao imaginário e jogo simbólico. Nesta



Figura 7- Área do faz-de-conta

área (figura 7), as crianças podem brincar individualmente ou em cooperação, num mundo do “faz-de-conta”, onde imitam os adultos em situações que tenham observado, brincam aos pais e às mães, dinamizam festas de aniversário, preparam refeições, vendem alimentos e experimentam inúmeras ações (mexer, encher, agitar, comprar, vender, etc.).

Área da descoberta – Nesta área as crianças, desenvolvem a curiosidade, observam, experimentam e exploram materiais da natureza. Esta é uma área em constante construção, sendo que os materiais vão sendo adicionados pelas próprias crianças, com aquilo que forem trazendo, tanto de casa, como do ecoparque ou outros espaços envolventes ou vão sendo introduzidos, a partir daquilo que vão sendo as suas curiosidades. Está área tem como objetivos promover hábitos de pesquisa e de exploração para obtenção de mais



Figura 8- Área da descoberta

conhecimentos sobre o meio envolvente, desenvolver novos saberes e conhecimentos, desenvolver projetos e fomentar o contacto com diferentes materiais (figura 8). Nesta área estão localizados os livros relacionados com o conhecimento do mundo. Também já está provida de lupas, vasos, sementes, pinhas, regador, pedras, bolotas, ouriços de castanheiro, cartões do tempo, imagens de animais, carimbos de patas de animais, entre outros. Alguns destes materiais já se encontravam na sala, outros já foram adicionados desde o início deste ano letivo.

Área dos jogos – Esta é uma área promotora de aprendizagens matemáticas como: a comparação de tamanhos e formas, a distinção entre formas planas e com volume, a seriação, a classificação, a noção de número, a concentração, a noção de conjunto, etc.

Está equipada com material didático que trabalha os diferentes conteúdos e pode ser manipulado de múltiplas formas. A área dos jogos tem como objetivos a interação entre pares e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático (Figura 9). Estão a ser produzidos, em conjunto com as crianças, jogos que permitem desenvolver a motricidade fina (ex. “Rei manda” com pinça e bolas, palete de pintor com molas de diferentes cores, etc.).



Figura 9- Área dos jogos

Área da expressão plástica – Nesta área a criança pode desenhar livremente, registar situações do seu dia-a-dia, fazer ilustrações de registos e projetos, recortar, colar, fazer pinturas, modelagem, entre outros, tendo ao seu dispor diferentes materiais (folhas de diversos tamanhos e cores, lápis de cor, lápis de cera, pastel, lápis de carvão, canetas de feltro, tintas cenográficas, massa de cor, etc.), que



Figura 10- Organização da Expressão Plástica

se encontram organizados num móvel (figura 10). Esta área tem como objetivos desenvolver a criatividade, o sentido estético, a coordenação visuo-motora e a motricidade fina, ter contacto com diferentes materiais, técnicas e formas de expressão, fomentar a realização de diferentes formas de registo, representar vivências individuais através da expressão artística, tomar contacto com registos escritos, consciencializar para as funções da escrita, promover a familiarização com a escrita e reconhecer as regras do código escrito.

Para além disso, a área dos registos tem um móvel com os portefólios, de forma a que possam ser consultados pelas crianças, sempre que o desejarem. No placar, junto a

esta área, são afixadas as produções das crianças, de forma a expô-las, tanto para as crianças, como para as famílias.

Área da biblioteca – Esta área tem uma função importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é lá que o gosto e o interesse pelos livros e, conseqüentemente, pela leitura, se iniciam. Aqui as crianças observam os livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e contam as suas próprias histórias às outras crianças, recontam histórias, etc.

A biblioteca está favorecida com um móvel-carro com dois sofás e um puff, para que se torne um espaço mais agradável, confortável e cativante. Esta área tem como objetivos promover a exploração e descoberta dos livros, estimular o prazer pelos livros e criar hábitos de leitura. Os livros que estão na área da biblioteca são, sobretudo, de histórias. Semanalmente existe um livro da semana (figura 11) que serve de referência para outras atividades. Este livro surgiu no âmbito da investigação, e é escolhido pelas crianças ou é proposto, podendo estar relacionado com dias temáticos, e encontra-se exposto no placar junto a esta área. Durante a semana, exploramos o mesmo livro em diversas áreas de conteúdo, afim de dar resposta aos interesses das crianças.



Figura 11- Livro da Semana

Área das construções – Nesta área as crianças podem brincar no tapete e fazer construções com legos, blocos de madeira, carros, pistas, bonecos, animais, etc. Ao manipularem objetos tridimensionais vão fazendo experiências: amontoando, alinhando, construindo, entre outras. Com crescente reflexão, fazem testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria.



Figura 12- Área das Construções

Os materiais estão organizados em caixas, com a imagem do seu interior em cada (figura 12): pistas, carros, blocos, legos, outros legos (dinossauro) e animais. Tem como

objetivos: valorizar o jogo e o brincar como forma privilegiada de promover o desenvolvimento sócio-emocional e desenvolver a imaginação e a criatividade.

4.3.3 Organização do tempo

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 18h30, com tolerância até às 19h. Apesar de existirem tempos da rotina pré-determinados, existem períodos do tempo em que é a própria criança que escolhe as atividades que irá desenvolver. Este aspeto permite que haja uma participação efetiva por parte das crianças e que elas tenham a iniciativa de, por exemplo, iniciar projetos, a partir das suas vivências ou de descobertas realizadas em determinada área (Cardona, 1992). Para além dessas atividades, as crianças têm acesso a aulas de expressão musical e educação física, com professores específicos destas áreas.

Em relação à sala XL/T0, o tempo está organizado numa rotina, a qual permite ao grupo antecipar os eventos e a sequência de atividades e promover uma estrutura flexível, em que as crianças têm a oportunidade de seguir e expandir os seus próprios interesses, apoiando as suas iniciativas (Hohmann & Weikart, 2003). Em simultâneo, as rotinas estão organizadas de acordo com as interesses e ritmos das crianças, alternando-se diferentes tipos de atividades (Cardona, 1992).

Quadro 1- Rotinas

Horário	Rotinas
07h30	Acolhimento das crianças e famílias
09h00	Marcação de presenças, seleção do amigo do dia, colocação do cartão do tempo.
09h30	Momento em grande grupo, no tapete: partilhas e conversas, cantar canções, planificação da manhã com escolha das áreas.
	Atividades nas áreas, projetos e atividades orientadas
11h00	Arrumação da sala
11h15	Reforço (fruta) / Pátio
11h30	Higiene / Almoço

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

12h15	Higiene / Sesta
15h00	Atividades nas áreas, projetos e atividades orientadas / Pátio
15h45	Arrumação da sala / Higiene / Lanche
16h15 18h30	Conclusão de atividades / Pátio / Atividades livres / Receção às famílias

Existem alguns instrumentos que permitem uma melhor organização do tempo, por parte das crianças:

Agenda semanal – elaborada em função dos interesses das crianças e objetivos da sala, encontra-se afixada na sala (figura 13) e proporciona uma estrutura clara, estável mas flexível (Folque, 2018).



Figura 13- Agenda Semanal

Tem como objetivos: organizar as

crianças no tempo, desenvolver noções temporais (dias da semana), assinalar o dia em que se está, registar as atividades semanais e registar as intenções relativas ao plano de atividades.

5. Participantes do estudo

O presente trabalho de investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no concelho de Cascais.

Os participantes foram crianças da sala de transição de jardim-de-infância, com crianças de três anos. O grupo é constituído por 21 crianças, das quais nove são género masculino e doze do género feminino.

No grupo existem duas crianças com Necessidades Educativas.

5.1 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O presente estudo, é de natureza qualitativa, é nesta abordagem que “(...) se investiga “com” e não “para” as pessoas (...)” (Fortin, 1999, p. 148).

Nesta análise, as técnicas de recolha de dados ajudaram na presente investigação para uma melhor noção dos acontecimentos em contexto, onde a recolha de informação, no âmbito deste estudo visa dar resposta à questão de investigação.

A investigação teve como base referências bibliográficas que foram permitindo construir boas opções de recolha de dados que habilitaram para a concretização da análise e interpretação de dados.

Assim, procedeu-se à observação participante, uma vez que a recolha de dados é sustentada pelas notas de campo, registos fotográficos e vídeo, planificações de propostas de atividades e, ainda, narrativas supervisivas dialogadas, realizadas pela educadora estagiária.

Esta análise visa afirmar, ou não, se foi possível promover aprendizagens a partir das histórias, e se as propostas de atividades realizadas motivaram, ou não, as crianças para o seu envolvimento na leitura e interpretação das mesmas.

A triangulação dos dados obtidos, vai permitir um cruzamento, bem como uma comparação dos dados recolhidos, estabelecendo uma relação entre si, com a finalidade de facultar uma melhor perceção da investigação realizada. A triangulação é um dos processos que abrange o recurso a diferentes processos de recolha de dados e que vai determinar a credibilidade de um estudo ou investigação (Vasconcelos, 1997).

5.2 Identificação e Descrição das Técnicas

- Análise Documental

Segundo Lessard, Goyette e Boutin (1990, p.14) “A análise documental trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas técnicas”.

A análise documental que foi realizada, baseou-se numa leitura exploratória que incidu sobretudo em analisar documentos relativamente ao tema da investigação, que parte das aprendizagens através das histórias nas diferentes áreas e domínios.

- Observação direta: Observação Participante

Esta é uma técnica de observação que se torna fundamental, na medida em que permite um conhecimento direto das ocorrências e das práticas diárias nos contextos educativos na recolha de evidências

Sarmento (2013, p.27) defende que a observação participante consiste na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”, uma vez que o investigador analisa factos e vivências fazendo assim, parte da investigação.

Assim, Quivy e Campenhoudt (2003), defendem que no trabalho do investigador é relevante ter como bases a exatidão e rigor das suas observações, assim como o confronto entre as mesmas e as hipóteses que são efetuadas.

5.3 Identificação e Descrição dos Instrumentos

- Diário reflexivo

O diário reflexivo permite anotar todas as atividades realizadas, bem como as datas em que foram realizadas as atividades com o grupo. Foram descritas situações vivenciadas, atividades e propostas que sucediam, bem como opiniões/vozes das crianças nas atividades/produções realizadas.

“As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p.8).

Os registos diários que elaborei no diário reflexivo, foram o mais detalhados possível, sendo este um recurso metodológico recomendado pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Os registos elaborados foram datados e foram feitas descrições dos acontecimentos.

- Registos Fotográficos e Vídeo

Para ilustrar as anotações/ notas de campo do diário reflexivo que fui elaborando, fui recorrendo ao registo fotográfico e vídeo.

O registo fotográfico permite a ilustração do envolvimento das crianças na realização da investigação, bem como nas propostas que foram realizadas, ou seja “estas imagens não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para serem analisadas e reanalisadas.” (Vasconcelos, 2017 p. 53).

O registo de vídeo permite que mais tarde possa ser estudado e transcrito, é considerado um objeto de observação direta. É um recurso que possibilitou o registo mais rigoroso dos diálogos com as crianças e informações partilhadas entre o grupo e a educadora estagiária.

As fotografias e vídeos realizados durante a prática educativa, foram essenciais para compreender sobretudo os interesses das crianças a serem colmatadas, bem como a reflexão sobre as suas capacidades e aprendizagens.

- Produções das crianças

As produções das crianças são um instrumento de análise de dados, que me permitiram detetar e analisar as aprendizagens através da leitura de histórias que foram posteriormente adquiridas durante as atividades, é essencial caracterizá-las e escrever a intenção, interpretação e a opinião da criança, destacando-se como um instrumento essencial para avaliação.

Máximo-Esteves (2008, p.92) refere que, “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”.

Assim, ao escutar as vozes no contexto e posteriormente através de registos de vídeo ou áudio, permiti-me ter uma capacidade de compreender o sentido e o significado que as crianças concediam ao que estavam a produzir.

- Narrativas Supervisivas Dialogadas

As narrativas supervisivas foram extremamente importantes neste processo de investigação, uma vez que me permitiram refletir sobre a minha prática pedagógica, bem como o feedback facultado pela educadora cooperante, pelo próprio grupo de crianças e supervisora institucional. As narrativas constituem uma ferramenta privilegiada que promove uma reflexão dos professores, assim como defendem Bogdan e Biklen (1994, p.51), quando referem que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos”.

Após cada aula, o educador deve refletir sobre o que realizou, observou e interpretou relativamente aos acontecimentos ocorridos em contexto, a sua competência pedagógico-didática, os recursos e os métodos que foram usados e a sua finalidade. Refletir sobre a reflexão-na-ação consiste numa ação, uma observação e uma descrição, que recorre ao uso da escrita e consiste numa retrospectiva sobre a própria prática. (Gómez, 1997)

Após cada intervenção é fundamental refletir sobre a ação que se desenvolveu com o objetivo de melhorar as práticas, questionar o que correu bem, o que correu menos mal e de que forma é.

5.3.1 Triangulação de dados: Aprendizagens

A triangulação de dados consiste na recolha de dados, por parte da investigadora, recorrendo a diferentes fontes. Assim, “(...) o investigador recorre, normalmente, à triangulação dos dados como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p.124).

A presente investigação pautou-se sempre pelos interesses e necessidades das crianças, promovendo a motivação das crianças na leitura de histórias. As atividades que eram semanalmente planeadas/orientadas e promovidas com a Educadora Cooperante tinham como finalidade as aprendizagens significativas das crianças.

Assim, é importante referir que para que uma aprendizagem ocorra, esta deve ser significativa, como defende Rogers (2001, p.1):

(...) do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que

escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

A partir daqui, podemos retirar que uma aprendizagem significativa é uma compreensão de significados que se relacionam com vivências anteriores e experiências pessoais das crianças e que permitem a enunciação de problemas que motivem as crianças a aprender mais.

6. Plano de Ação

As crianças são sujeitos que se interessam por explorar o meio envolvente, deste modo, cabe ao educador, envolvê-las nas suas aprendizagens. A aprendizagem e desenvolvimento são ambos conceitos que se interligam e caracterizam por serem dois processos que se influenciam mutuamente e que se desenvolvem em espiral, onde um não se adquire sem o outro (Tavares & Alarcão, 1985).

No que toca à investigação, uma vez que o grupo de crianças não foi o mesmo durante as duas práticas pedagógicas (PES II e PES III) em contexto de educação pré-escolar, o Plano de Ação contempla assim duas planificações em teia, respeitantes a cada um dos grupos e de acordo com os seus interesses.

A primeira teia respeitante ao ano letivo 2018-2019, teve com base a integração da aluna estagiária no grupo, assim como observar e identificar os interesses e necessidades das crianças, onde foram realizadas atividades, partindo de uma história que desencadeou todo um projeto sobre os ursos.

A segunda teia corresponde ao presente ano letivo 2019-2020, onde foi realizado o Plano de Ação com mais incidência numa exploração diversificada de histórias que pudessem dar resposta à questão de investigação, partindo dos interesses e necessidades do grupo.

A prática pedagógica desenvolvida, pautou-se sempre por uma atitude de valorização da criança no seu processo de aprendizagem, como principal agente no processo educativo, respeitando os interesses e necessidades do grupo, de modo a cativá-los para a concretização de atividades no âmbito da leitura.

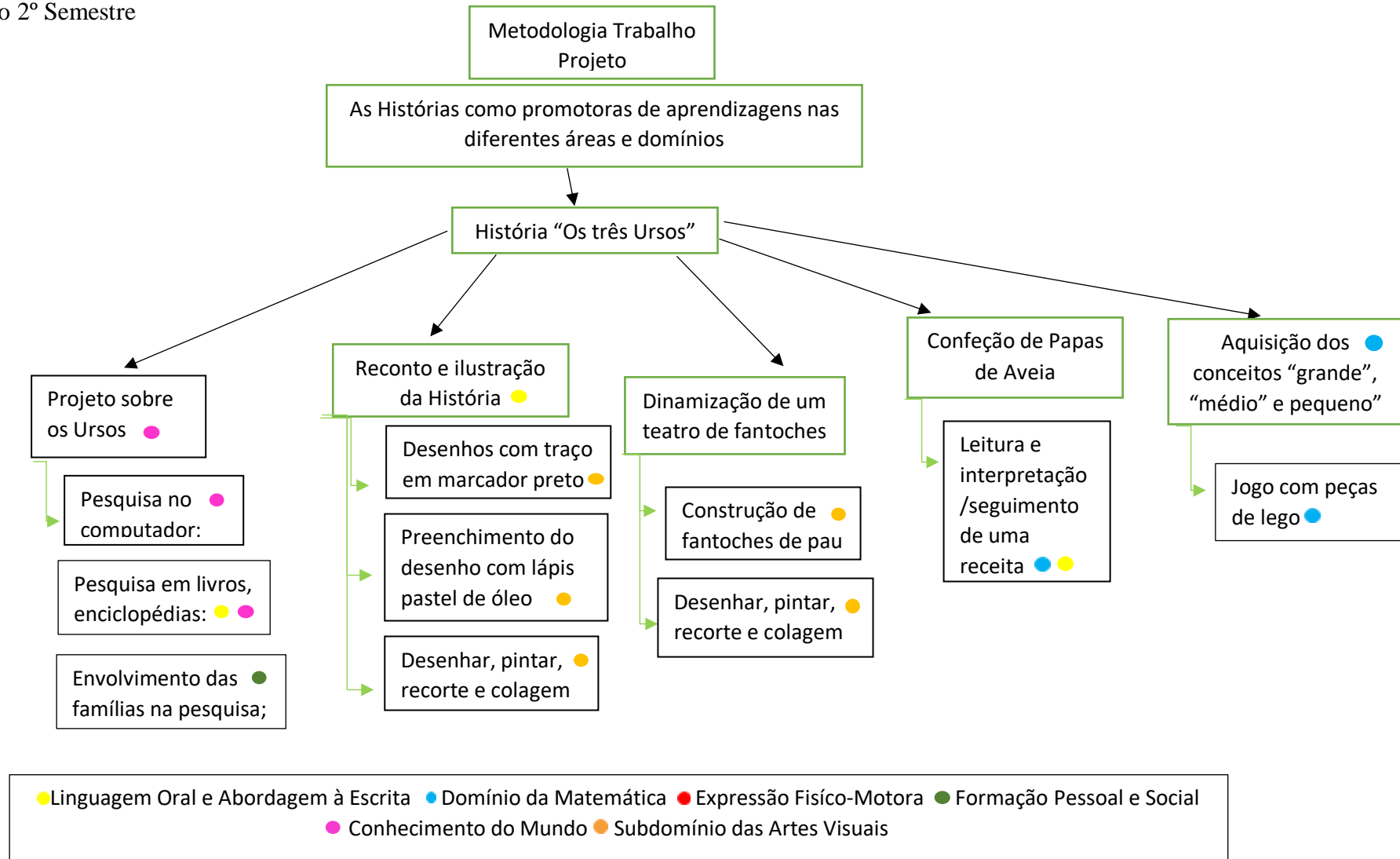
As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

A prática pedagógica desenvolvida consistiu numa construção articulada do saber, com o intuito de promover aprendizagens que permitissem à criança aprender de forma holística “(...) tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (OCEPE, 2016, p.10), que vai ao encontro do conceito de aprendizagem holística que é definida como uma “forma complexa e interrelacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (OCEPE, 2016, p.105).

A prática pedagógica fundamenta-se nos princípios orientadores das OCEPE (2016), tendo em conta as etapas delineadas no documento: observar, registar e documentar; planear; agir; e avaliar

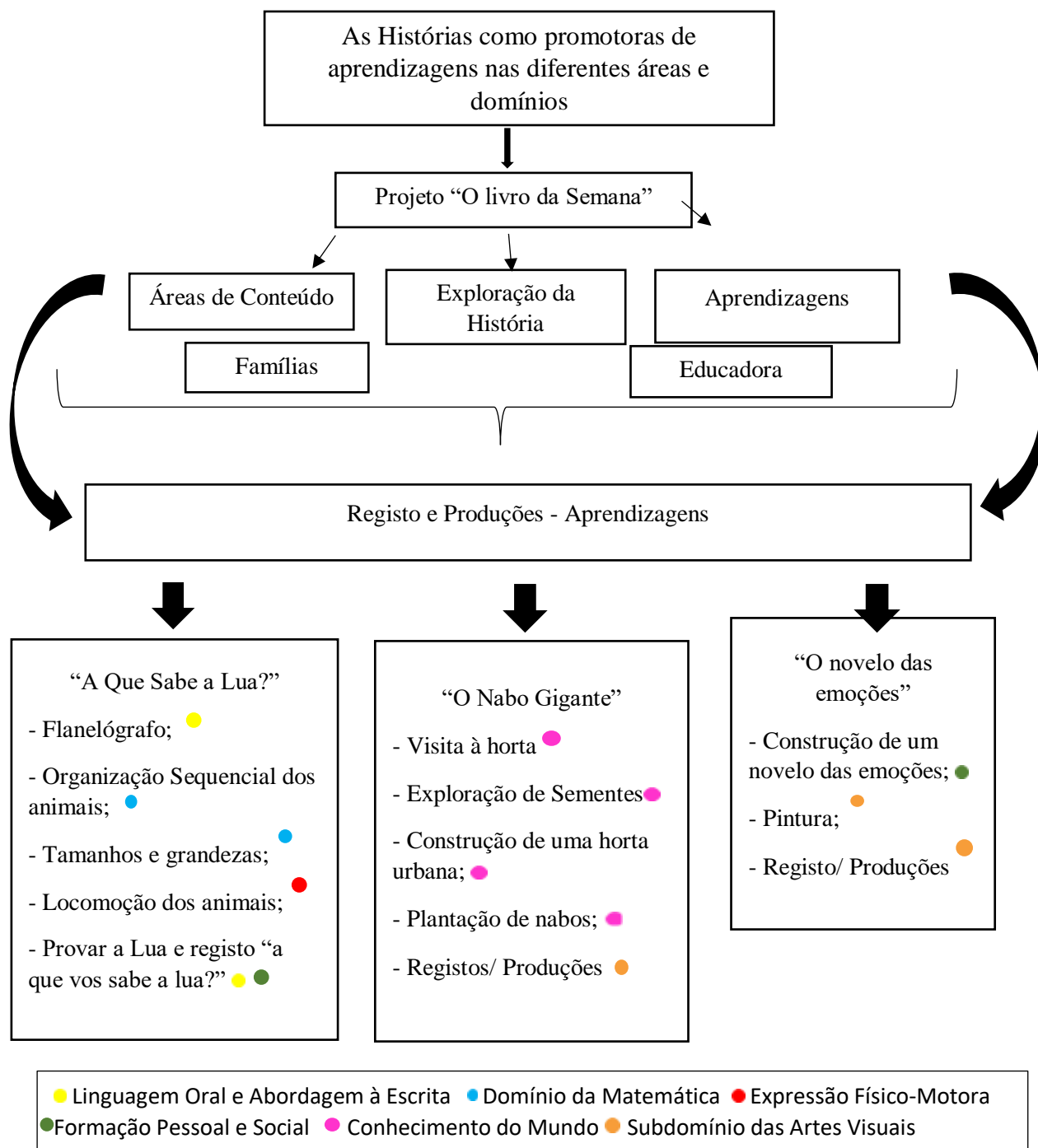
6.1 Planificação em Teia – Plano de Ação

1º Ano 2º Semestre



6.2 Planificação em Teia – Plano de Ação

2º ano, 1º Semestre



6.3 Enquadramento da Metodologia Trabalho de Projeto

Morin (1995) refere que a aprendizagem deve ser concebida de forma experiencial visando a construção do conhecimento através das experiências vividas e da reflexão sobre essas mesmas experiências, pois são estas que criam laços entre as crianças e o mundo (pessoas e objetos). Para além disso, Rangel e Gonçalves (2010) afirmam que é a Metodologia de Trabalho de Projeto que se centra nos interesses das crianças, partindo de problemas ou questões que as inquietam, esta metodologia “rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” (p.22).

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia que pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com maior incidência na valência de pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Visa a resolução de problemas, através da participação de cada elemento do grupo, para tal é necessário a realização de um trabalho conjunto, onde se tomam decisões, planifica-se e organiza-se consoante os interesses e vontades do grupo. É importante que o problema seja sugerido pelo grupo, ou que pelo menos seja do seu interesse, para que este seja realmente promotor do desenvolvimento.

O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, p.2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

Numa perspetiva de Sartre dos anos 60, o projeto assume-se como a “afirmação do ser humano pela ação”, o que implica que as crianças que estão no projeto são “autoras de si próprias”.

O facto de serem trabalhados temas do interesse das crianças, mantém as mesmas mais motivadas e favorece a aquisição de aprendizagens tornando-as mais significativas e relevantes. É, sobretudo, a curiosidade e os interesses das crianças que originam a que as mesmas queiram compreender e participar em atividades mais complexas, sendo “necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender.” (Silva et al., 2016, p.74).

Ao realizarmos projetos com as crianças, estamos a proporcionar-lhes uma importante ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio do educador as crianças tornam-se mais competentes, ou seja, capazes de saber fazer em ação, capazes de dar um contributo para a vida social.

A Metodologia de Trabalho de Projeto, está dividida em quatro fases fundamentais:

I Fase- Definição do problema:

Nesta fase, identifica-se a problemática em estudo, formulam-se questões a investigar, partilham-se saberes e definem-se as dificuldades. Começa-se a fazer uma teia inicial através de um conhecimento base: “O que já sabemos”. (Vasconcelos, 2000)

II Fase- Planificação e desenvolvimento do trabalho:

Após o diagnóstico, começa-se a planear através de teias ou mapas conceptuais. É necessário ter em conta as necessidades e potencialidades do grupo de crianças envolvido e ir de encontro aos interesses dos mesmos de forma dinâmica, pois vai sendo reformulado à medida que vão surgindo novas informações. Nesta fase começa-se a planear consoante aquilo que já sabemos, o que queremos saber e onde vamos procurar.

III Fase- Execução:

As crianças vão intervir no processo de pesquisa através de experiências diretas, organizam, selecionam e elaboram registos de acordo com as informações que são recolhidas. Fazem-se balanços sobre “o que já sabíamos” e “o que já sabemos” e surgem grandes mapas, gráficos e registos das aprendizagens que vão sendo adquiridas para fazer o ponto de situação.

IV Fase- Divulgação/ Avaliação:

É aqui que culmina o projeto, é esta a fase do saber e da partilha das experiências e aprendizagens que foram adquiridas à sala do lado, à comunidade envolvente, ao primeiro ciclo, ao agrupamento. Expõe-se a sistematização visual do trabalho através de exposições, álbuns, portfólios e divulga-se. É como uma espécie de celebração, uma forma simbólica de reconhecer o que foi conquistado e aprendido ao longo de todo o processo.

Nesta fase elaboram-se as reflexões e faz-se uma avaliação de todo o trabalho realizado, o que permite ao educador refletir sobre o seu trabalho.

6.4 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação

O tema de investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No decorrer da prática pedagógica em contexto de Pré-Escolar, foi implementado um projeto sobre livros de histórias, com o intuito de as explorar, promovendo, assim, a literacia emergente e potenciando a construção do projeto pessoal leitor/escritor.

Durante o período de estágio, foi fundamental a observação (participante), que ocorreu na adaptação e inclusão da aluna estagiária por parte grupo, na rotina do mesmo. A partir das interações aluna estagiária-crianças, foi possível obter o conhecimento prévio das crianças individualmente e enquanto grupo, e assim, partir para a definição da problemática a investigar e definir os objetivos (Ketele & Rogiers, 1999), como resposta à questão de investigação.

Como já foi referido, os objetivos que foram definidos para a presente investigação são:

- ✓ Caracterizar as aprendizagens das crianças a partir dos conteúdos abordados e explorados nas histórias.
- ✓ Desenvolver estratégias promotoras de aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conteúdo, partindo das histórias.
- ✓ Conceber um plano de ação promotor da literacia emergente.

Após a definição dos objetivos, foi construída uma planificação em teia em que fosse possível abranger outras áreas e conteúdos e que fosse ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

As propostas das atividades foram realizadas e cooperadas com a EC e com o grupo de crianças, partindo das suas partilhas de conhecimentos, reflexões e diálogos.

A partir da história “Os Três Ursos”, deu origem a um projeto sobre os ursos, sugerido pelo grupo que serviu de mote a múltiplas atividades relacionadas com o projeto, promovendo assim aprendizagens através da interdisciplinaridade.

Concluída a PES II, no presente ano letivo 2019/2020, iniciou-se a PES III onde foram estabelecidos os mesmos objetivos, num grupo e num contexto diferente.

Em outubro de 2018, deu-se início à prática em PES III, e numa reunião informal com a EC definiu-se, entre outras atividades, a integração do projeto “O livro da semana”, que consistia na leitura de uma história no início da semana e durante essa semana explorávamos o livro. Este poderia ser proposto pela estagiária ou mesmo pelas crianças, tentando articular a temática do livro, à temática da sala e procurando sempre ir ao encontro dos interesses do grupo.

Partindo do pressuposto que a problemática tinha sido definida no ano letivo anterior, aquando de PES II, durante o período de observação participante foi possível, também, perceber até que ponto é que as crianças tinham interesses e gosto pela leitura. Juntamente com a EC, durante esse período, fomos adotando algumas estratégias, para posteriormente, desenvolver atividades durante as minhas práticas. Essas estratégias pautaram-se sobretudo por promover a literacia através das histórias e dinamizar atividades, articulando as áreas de conteúdo.

As atividades referidas na planificação em teia, foram selecionadas para a concretização da presente investigação afim de darem resposta à questão de investigação. No entanto, foram realizadas outras propostas de atividades que foram surgindo no dia-a-dia, como por exemplo a dramatização da Lenda de São Martinho, a construção de um frigorífico e a enumeração de alimentos, a partir da história “O frigorífico da Magui”, entre outras. É importante referir que a aluna estagiária procurou sempre seguir a mesma linha de pensamento ao conceber atividades que envolvessem o grupo todo e acolhendo “(...) as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.15)

Tal como em PES II, envolvi o grupo todo na investigação, observei as interações em grande grupo e a pares durante as atividades, assim todas as crianças fizeram parte da recolha de dados.

6.4.1 Avaliação

Tendo em conta a avaliação em contexto de educação pré-escolar e segundo a Direção Geral de Educação, a partir do documento dos procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar:

O princípio consensualmente partilhado de que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e de

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

ensino implica princípios e procedimentos de avaliação adequados à especificidade de cada nível. A Educação Pré-Escolar tem especificidades às quais não se adequam todas as práticas e formas avaliativas utilizadas tradicionalmente noutros níveis de ensino.

Isto é, quando se avalia temos de ter em conta se as ações foram adequadas às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução, uma vez que ao avaliar as crianças no decorrer de uma atividade, compõe uma base de avaliação, também, para o educador.

Deste modo, é “(...) fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (OCEPE, 2016, p.16), sempre que era feito um momento de avaliação, o mesmo era cooperado com as crianças, não apenas no fim de cada atividade, mas no decorrer das mesmas.

Nos momentos em grande grupo, as crianças gostavam de debater com a aluna estagiária o que já tinham realizado e quais as aprendizagens mais significativas. Estes momentos acabaram por ser também, momentos de avaliação e de construção do conhecimento, valorizando as formas de aprender, bem como os progressos de cada criança.

Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte de aprendizagem articulada nas diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente para que a criança tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender. (OCEPE, 2016, p.16)

As avaliações eram elaboradas também com a EC, onde eram trocadas ideias e sugestões de melhorias, bem como o planeamento de atividades, que acolhia as sugestões das crianças ou situações imprevistas.

Capítulo IV

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos durante a investigação, no âmbito da prática pedagógica. A análise será efetuada a partir da observação participante, das produções das crianças, de vídeos e de notas de campo, sustentada nas OCEPE (2016).

1.1 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Plano de Ação 1

1.1.1 Atividade 1- Leitura da História “Os três Ursos”

Contei a história em grande grupo no tapete (figura 15) e desde logo as crianças ficaram atentas e curiosas quando mostrei a capa e questionei que animais seriam aqueles, uma vez que não pareciam ursos. Houve respostas diferentes: umas crianças responderam que eram doninhas, outras disseram que eram cães, outras que



Figura 15- História "Os Três Ursos"

eram gatos. A partir da descrição dos animais que estavam na capa, chegámos à conclusão de que eram ursos e que tinham diferentes tamanhos. Quando comecei a contar, surgiu a dúvida relativamente ao urso médio. Assim, aproveitando a curiosidade, questionei as crianças no que diz respeito ao tamanho dos três ursos. Responderam que havia um urso grande e um urso pequeno e eu fui questionando “então e este que está no meio, é o quê? Este é grande, este é pequeno, e o outro?” “Esse não é grande, nem pequeno” (M, 3 anos) “É um bocadinho grande e um bocadinho pequeno” (L 4 anos) “É o meio”.

De modo a esclarecer a dúvida quanto ao tamanho do urso médio, e para adquirirem melhor essa noção, utilizámos três peças de legos (figura 14), de tamanhos diferentes e, assim, conseguimos que as crianças percebessem e adquirissem o conceito de “médio” de uma forma mais perceptível. Ao longo da história, sempre que era mencionado o nome dos ursos, as crianças diziam em conjunto “O urso grande, o urso médio e o urso pequeno”.



Figura 14- Conceito grande, médio, pequeno

Durante a leitura do livro também suscitou curiosidade o facto de os ursos comerem papas de aveia. Interroguei o grupo sobre o que são papas de aveia e se os ursos comem papas de aveia. Houve crianças que responderam que gostavam de papas de aveia, outras disseram que não sabiam o que era, outras disseram que não gostavam e em grande grupo, combinamos fazer papas de aveia. Assim, sugeri que trouxessem de casa receitas de papas de aveia para fazermos na sala e para que todos pudessem provar o pequeno-almoço dos três ursos.

As crianças responderam positivamente às questões que ia colocando ao longo da história e iam acompanhando a minha leitura na parte das repetições, deixava que fosse o grupo a dizer.

1.1.2 Atividade 2- Exploração dos conceitos “Grande”, “médio” e “pequeno”

“Partindo do brincar e do jogo da criança, a ação do educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas.” (OCEPE, 2016, p.76).

De modo a esclarecer a dúvida que surgiu relativamente ao urso “médio”, na área dos jogos de mesa coloquei três caixas na mesa e peças de legos. O grupo de crianças, tinha que separar as peças de acordo com o seu tamanho. As peças grandes numa caixa, as peças médias noutra caixa e as peças pequenas, noutra caixa (figura 16).



Figura 16- Atividade com peças de legos

As crianças participaram com entusiasmo nesta atividade e percebi que facilmente perceberam o conceito e as diferenças de grande, médio e pequeno.

Cadima & Silva (2005), num estudo sobre investigação e prática docente, referem, citando Dickinson et al., que a exploração de histórias "oferece ganhos em diferentes aspetos literários, nomeadamente no crescimento de vocabulário e da linguagem oral, no conhecimento das convenções do impresso e no gosto e motivação para a leitura." (p. 100-101). Segundo os mesmos autores, a criança "adquire conhecimentos relativamente aos elementos centrais da narrativa, contribuindo para o desenvolvimento de um sentido de estrutura de história que expande a sua compreensão." (p.99)

1.1.3 Atividade 3 – Reconto e ilustração da história

Na semana seguinte, durante os dois dias em que realizei o meu estágio, fiz o reconto da história com o grupo de crianças. Li novamente a história, questionando as crianças à medida que ia lendo e foi notório que sabiam muito bem a história e os conceitos de grandezas.



Figura 17- Ilustração do reconto da história

Aluna estagiária: Se este é grande e este é pequeno, o outro é?

Crianças (em conjunto): “O urso médio!”

Posteriormente, fizemos o reconto e as ilustrações da mesma, onde as crianças iam vendo as páginas do livro e iam dizendo o que acontecia e ao mesmo tempo eu ia registando o que era dito (anexo B) para depois fazermos as ilustrações consoante o que cada um disse (figura 17).

Sabemos que a literatura infantil é um instrumento de trabalho de referência para o educador, sendo que o jardim-de-infância é um local de sublimidade para a formação da criança. É aqui que devem ser expostos novos desafios para promover aprendizagens, onde os livros são uma estratégia simples, tornando assim o ato de aprender uma maneira encantadora e participativa por parte do grupo.

No que diz respeito ao reconto oral de histórias (Anexo B), este permite à criança expressar-se de forma criativa e emotiva, bem como uma oportunidade para exteriorizar as suas ideias, aumentando a motivação, a literacia e as competências orais. “Quanto mais as crianças se familiarizam com os vários elementos de uma história em particular, mais à vontade se sentem para as reestruturar” (Beetlestone, 1998, p. 20). O reconto oral de histórias, acontece quando a criança que narra introduz elementos novos e reinventa histórias conhecidas (Anexo B). Borges e Moreira (2004, p. 461), referem que: “o discurso literário parte de um imaginário e se historiciza ao adquirir sentidos, passando a partir daí a ter existência real pela linguagem no mundo da ficção (...) basta que o autor desdobre o seu imaginário pondo a língua em funcionamento”.

1.1.4 Atividade 4 – Projeto dos ursos

Começámos por dar início à investigação, com os resultados das pesquisas sobre os ursos, que as crianças fizeram em casa juntamente com as famílias. Partilharam com o grupo na reunião da manhã o que tinham pesquisado e com quem tinham pesquisado. Após essas partilhas, fomos procurar mais informações sobre os ursos na nossa biblioteca e vimos também imagens e vídeos no computador (figura 18).



Figura 18- Pesquisa no computador

A elaboração de projetos é uma forma de organizar conhecimentos, procurando ir ao encontro dos interesses das crianças, cumprindo-se ao mesmo tempo as Orientações Curriculares.

Mendonça (2002) defende que “os projectos das crianças ganham muito sentido quando estas investigam acontecimentos [...]” (p.49) que porventura não lhes são familiares. Quando as crianças se colocam numa posição onde a investigação e o querer saber mais se aliam, uma predisposição inata emerge e estimula-as.

As crianças comunicam desde muito cedo aquilo que sabem e cabe aos educadores estarem atentos a estes conhecimentos que vão sendo transmitidos. Isto é, quando valorizamos o que a criança verbaliza, estimulamos assim a sua oralidade.

À medida que íamos encontrando informações pertinentes sobre o tema, os adultos iam registando a informação que as crianças encontravam e recolhiam (figura 19) “O panda não come carne, ele gosta mais de Bambus” (G, 4 anos), “Os ursos pardos gostam mais de peixes e gostam muito do peixe salmão” (L, 4 anos), “O urso polar é todo branco e vive na neve. (M, 3 anos).



Figura 19- Pesquisa em livros

Segundo as Orientações Curriculares (2016) os projetos de aprendizagem “têm como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a

outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos.” (p.107)

1.1.5 Atividade 5 – Confeção de Papas de Aveia

A partir da história “Os três ursos” em que referia que os ursos comiam papas de aveia, e depois de termos combinado em grande grupo fazer papas de aveia, houve uma criança que trouxe a receita. Lemos a receita, vimos o que era necessário e combinámos fazer no dia seguinte. “Ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima.” (OCEPE, 2016, p.106).

Voltámos a ler a receita em grande grupo na reunião da manhã e confeccionámos as papas de aveia. As crianças participaram na seleção dos ingredientes necessários, de acordo com as quantidades e colocaram nos recipientes adequados para depois se levar ao lume e provarmos todos. Neste tipo de atividades exploram-se diversas maneiras para medir: 1 pacote de farelos de aveia que equivale a 6 canecas de farelos de aveia, 1 litro de leite que equivale a 7 canecas de leite e 2 colheres de sopa de canela em pó (figura 20).



Figura 20- Confeção das papas de aveia

Segundo as OCEPE (2016):

Para o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (peso, capacidade, volume). Estas experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano. (p.82)

É necessário integrar no quotidiano das crianças uma variedade de textos e suportes de escrita, como as receitas que se integram nas vivências específicas do grupo e deste modo, podem ser usados e explorados pelas crianças como forma de abordar a escrita e as suas funcionalidades. Desta forma, explorámos a receita em conjunto, lendo-a e observando os seus elementos: os números e as letras que constavam. As crianças associaram os números às medidas



Figura 21- Prova das papas de aveia

Depois de confeccionadas, provámos todos juntos as papas de aveia (figura 21). A maioria das crianças gostou e quis repetir, reagindo com entusiasmo ao facto de estarmos a provar as papas de aveia iguais às dos ursos da história.

1.1.6 Atividade 6- Construção de Fantoches

Na última semana, procedemos à construção de fantoches com pauzinhos de madeira (figura 22). Surgiu por parte das crianças a ideia da representação da história dos três ursos e combinámos no final da semana anterior, construir os fantoches com paus e fizemos a representação na nossa sala.



Figura 22- Construção de fantoches

“A disponibilização de objetos que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (OCEPE 2016, p.52).

Nas situações em que as crianças representam histórias conhecidas, têm oportunidade de desempenhar diferentes papéis.

Nesta última quinzena de estágio, posso referir que as crianças se envolveram com entusiasmo e dedicação em todas as atividades que foram planeadas com o grupo e com a educadora cooperante. No final foi evidente, a participação e o envolvimento nas atividades/propostas que realizámos:

“Eu gostei de fazer o projeto dos ursos. Eles comem peixinho.” (L, 4 anos)

“Os ursos vivem na floresta, mas só que não há cá nestas florestas.” (G, 4 anos)

“Eu gostei de fazer as papas de aveia dos ursos. É com aveia e leite.” (M, 4 anos)

“Eu era a menina caracolinhos na história, eu gostei de fazer o teatro para os amigos.”
(M, 4 anos)

“Os ursos comem mais peixe e os pandas gostam mais de comer bambus.” (L, 4 anos)

“Eu gostei de contar a história aos amigos!” (M, 4 anos)

É importante que haja um clima de participação democrática das crianças na vivência em cooperação na sala, bem como nos restantes contextos em que se insere, partindo das necessidades e interesses da criança para uma partilha que seja dialogada e negociada por todos na sala.

As aprendizagens surgem através das descobertas quotidianas, pelas experiências



Figura 23- Dinamização do teatro de fantoches

contínuas e interativas das crianças e pelo envolvimento da criança em atividades e projetos. Deste modo, são valorizados e respeitados os seus saberes, acompanhando os seus conhecimentos e as suas capacidades. As atividades são desenvolvidas com o grupo de crianças, apontando as suas próprias aprendizagens e partindo de experiências significativas.

Inicialmente, pretendíamos apresentar o teatro dos três ursos para a comunidade escolar, mas o tempo já era muito pouco para os ensaios, os cenários, as roupas, etc. Optámos por fazer o teatro de fantoches, para também, de certa forma, dinamizarmos o fantocheiro que temos na sala (figura 23).

1.2 Descrição, Análise e Síntese das Atividades Plano de Ação 2

1.2.1 História “A Que Sabe a Lua?”

A A (3anos) trouxe a história “A que sabe a Lua?” para contar ao grupo e destacámos como livro da semana para explorarmos o mesmo. Explorámos os elementos paratextuais que constavam na capa, até porque algumas crianças já conheciam o livro.

“Os animais queriam provar um bocadinho da lua” (A, 3 anos)

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Contei a história com a A que a tinha trazido e à medida que ia contando ia interagindo com as crianças. “Então, a tartaruga chamou o ...” “Ao ver o elefante o que aconteceu à Lua?” (figura 24).

“Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano”. (Plano Nacional de Leitura para o 1.º ciclo - Orientações para atividades de leitura)

Após a leitura da história, vimos a sequência dos animais (primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo). Segundo as OCEPE, as crianças aprendem as sequências numéricas, sem terem o sentido de número e é através de uma diversificação de experiências que o vão desenvolvendo.

Estagiária: “Então quantos animais foram precisos para chegar à Lua? Vamos contar todos em conjunto”

Todos em conjunto: “
um...dois...três...quatro...cinco...seis...sete...oito!”

Identificámos os tamanhos dos animais, vimos quais eram os mais pequenos e os maiores. Neste âmbito, permite às crianças compreenderem e identificarem características distintivas e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais.



Figura 24- Flanelógrafo

“Os animais grandes é o elefante e a girafa” (A, 3 anos)

“Os pequeninos é a tartaruga e o ratinho” (D, 3 anos)

Posto isto, uma vez que tínhamos as imagens dos animais na sala a ideia inicial era colar a sequência dos animais numa cartolina preta com velcro para colocarmos na nossa biblioteca, para que as crianças pudessem mover as personagens e sequenciá-las. Ao conversar e refletir com a educadora cooperante, considerámos que seria melhor as crianças desenharem os animais e colocarmos na mesma cartolina para que fosse mais fácil uma leitura do mesmo (figura 25). Ao visualizarem o desenho, ser mais fácil associarem a imagem dos respetivos animais.



Figura 25- Representação das personagens

Segundo as OCEPE (2016):

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras). (p.49)

Num momento em grande grupo, destacámos o facto de a lua saber àquilo que cada um mais gostava (ao ratinho soube-lhe a queijo, ao leão soube a carne, à girafa soube a folhas frescas...) e então cada criança comeu uma bolacha de arroz como se fosse um bocadinho da lua (figura 26) e cada uma referiu aquilo a que lhe soube e realizámos o registo escrito.

“Croquetes” (D, 3 anos)

“Morangos” (E, 3 anos)

“Chocolate” (A, 3 anos)



Figura 26- "Provar" a Lua

“Pipocas” (A, 2 anos)

“Bolachas” (J, 3 anos)

Ainda sobre a temática do livro “A que sabe a Lua?” realizámos um momento de movimento com música onde imitámos a locomoção de cada animal do livro, bem como os seus sons (figura 27) e destacámos as suas características (o pescoço grande da girafa, a tromba do elefante, a carapaça da tartaruga). Desta forma, pretendeu-se dominar movimentos que implicam deslocamentos como: saltar, deslizar, correr, rastejar, trepar, rodar.



Figura 27- Locomoção dos animais

1.3.1 História “O Nabo Gigante

Numa ida ao jardim, passámos junto à horta (figura 28) com um e duas crianças apanharam dois legumes que pareciam nabos, então levámos num balde para a sala para explorarmos em conjunto.

“São batatas” (D, 3 anos)

“São nabos” (J, 3 anos)

“É para fazer sopa” (E, 2 anos)



Figura 28- Ida à horta pedagógica

Após termos aberto o legume, vimos que não eram nabos, nem batatas e percebemos que eram rabanetes que pertenciam à família dos legumes (figura 29).

Na semana seguinte, introduzi o livro “O nabo gigante” para dar continuidade à temática dos rabanetes que pareciam nabos, bem como ao seu processo de germinação.

Primeiramente, questionei as crianças sobre o elemento grande que constava na capa do livro e o que parecia. Algumas crianças já conheciam a história e referiram que era um nabo gigante, mas ainda assim houve uma criança que respondeu que era uma abóbora grande.



Figura 29- Rabanetes da horta

Ao longo da história, procurei que as crianças tomassem conta da sequência de animais e que fossem elas mesmas a pronunciar a sequência e os animais que iam surgindo e estas iam enumerando de forma entusiástica. O decorar e recitar uma sequência, acaba por ser estimulante e os termos vão sendo apreendidos na rotina do dia a dia nas interações entre pares e adultos. As experiências de contagem que vão sendo realizadas, estimulam as crianças a decorar as sequências corretas, havendo crianças que necessitam de muitas experiências até adquirirem corretamente e dominarem sequências orais (Brocardo et al, 2008; Castro & Rodrigues, 2008). Ao mesmo tempo ia questionando: “Então e há mais canários amarelos ou mais galinhas sarapintadas?” “Há mais porcos barrigudos ou mais gatos pretos?” e as respostas eram imediatas:

“Só há dois porcos, os gatos são mais. São um, dois, três gatos pretos!” (A, 3nos)

Relativamente à importância da leitura de histórias, Rigolet (2009) destaca que esta desempenha um papel fundamental, pois alimenta a memória coletiva, transmite valores, celebrando um ritual temporal em cada um dos seus ouvintes e/ou leitores. Segundo a mesma autora, "a literatura preenche vários papéis na criança: ela permite-lhe conhecer melhor o mundo que a rodeia enquanto a ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida" (p.138).

Após a leitura da história, percebemos que o rato tinha sido a grande ajuda para puxar o nabo e então questionei as crianças “Há outra história que já conhecemos, que foi o rato que também ajudou os outros animais, qual foi?”

“Sim, o rato ajudou a chegar à Lua na outra história” (J, 3 anos)

“O rato ajudou a tirar o nabo e comeu mais sopa” (A, 3 anos)

Estagiária: “Mas ele é tão pequenino, como é que acham que ele conseguiu?”

“Porque ele era amigo de todos os animais” (J, 3 anos)

“Porque ele também é forte” (E, 3 anos)

Neste âmbito, surgiu a oportunidade de construirmos uma horta urbana, juntamente com as restantes salas no nosso pátio, para que possamos tratar dela mais facilmente e em conjunto. Então pedimos à oficina uma estrutura de madeira para posteriormente em bidons, semearmos os nossos nabos como tínhamos decidido em grande grupo.

Como ainda não tínhamos a estrutura pronta, a S (3 anos) descobriu na nossa área da descoberta uns saquinhos com sementes e resolvemos semear num vaso essas sementes (figura 30).



“Para semear estas sementes precisamos de quê?”

“Precisamos de terra e um vaso para meter a terra” (A, 3 anos)

Tínhamos vasos e terra na sala, e colocámos um bocado de terra com as sementes num vaso e regámos com água. A S recortou as flores que estavam no pacote e construímos uma placa para colocar no vaso, para identificarmos que flores é que são.

Figura 30- Germinação de sementes em vasos

“Temos que regar sempre para ela crescer” (J, 3 anos)

“A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.” (OCEPE 2016, p.61)

Assim, notei que cada vez mais há crianças a quererem comunicar coisas que trazem ou fizeram, no momento em grande grupo. Que é um grupo que se interessa cada vez mais pelas histórias e em explorá-las de diversas formas e que isso se torna significativo para o grupo. “A participação e o envolvimento da criança são alicerces que abrem espaço para que ela aja de forma autónoma e segura, capacitando-a para tomar decisões relativamente ao seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (Dias, 2018, p.13).



Figura 31-Germinação de Nabos

Quando vieram as sementes de nabo, procedemos à construção da nossa horta urbana, onde primeiramente as crianças exploraram e identificaram as sementes para depois semearmos na terra (figura 31).

“Primeiro temos que fazer buracos com a pá e depois meter as sementinhas.” (G, 3 anos)

“Vamos meter as sementes do nabo na terra e regar.” (J, 3 anos)

“Os nabos precisam de água e de sol para crescerem muito.” (S, 3 anos)

“As sementes vão crescer com a água e sol. Temos que regar com o regador.” (A, 3 anos)

No final, fizemos o registo com desenhos com massa de cor para expor na sala e posteriormente colocar no portefólio, referenciando as aprendizagens:

“É o nabo e a terra e o sol, ele depois vai crescer” (figura 32).



Figura 32- Registo dos Nabos

Assim, “a planificação tem que ser significativa, ou seja, tem que respeitar os interesses das crianças, concebendo situações motivantes para o desenrolar de atitudes positivas relativamente à exploração do contexto imediato da criança.” (Dias, 2018, p.13)

1.5.1 História “O novelo de emoções”

Esta história surgiu inspirada em livros relacionados com emoções, que três crianças trouxeram de casa. O A trouxe o livro “as emoções do Gastão”, a S trouxe o livro das “emoções da Masha” e a A trouxe o livro “As minhas emoções”.

Neste âmbito, quisemos saber mais e explorar as nossas emoções através de expressão corporal. Conhecemos o livro “O novelo de emoções” (figura 33), que se desenrola em torno de uma menina que sente algo que não consegue explicar. Eis que surge o seu amigo Sukha, e através de um novelo de lã imaginário, constituído por cinco fios de cores diferentes, todos misturados, correspondendo cada um a uma emoção



Figura 33- História “O novelo de emoções”

primária, vai demonstrar que o que ela sente são emoções. Com exemplos do seu dia-a-dia, Sukha ensina a Marta a reconhecer as emoções, que não são boas nem más, mas que nos transmitem sempre uma mensagem e que cabe a cada um de nós descobrir qual é.

Assim, começámos por identificar os elementos paratextuais da capa, nomeadamente o título e os desenhos, que era “uma menina que tinha um novelo” (A, 3 anos). Mostrei o que era um novelo para que todas as crianças identificassem.

À medida que ia contando a história e iam surgindo as cores associadas às emoções, as crianças iam reportando as suas emoções face a acontecimentos e vivências do seu dia-a-dia, tal como na história.

“Eu fico triste quando tenho medo.” (A, 3 anos)

“Eu tenho medo do escuro.” (S, 3 anos)

“Tenho medo de crocodilos e aranhas.” (J, 3 anos)

“Fico zangada quando a mãe dá sopa em casa.” (Y, 3 anos)

“Fico feliz quando vou a casa da avó e tem lá uma praia.” (A, 3 anos)

“Fico contente quando a mãe brinca comigo.” (M, 3 anos)

“Tenho aversão dos bichos.” (S, 3 anos)

Após a leitura da história questionei o grupo sobre as personagens e do que se tratava a história, para que comentassem e recontassem algumas partes da mesma, para perceber se o grupo compreendeu. As crianças associaram as cores às emoções e revelaram a emoção que estavam a sentir naquele preciso momento. A seguir sugeriram criarmos um novo das emoções. Fomos procurar lã das cores das emoções referentes ao livro e criámos o nosso próprio novo (figura 34), registando algumas das emoções mencionadas pelas crianças durante a história.



Figura 34- Construção do novo

Posto isto, realizámos um momento de expressão corporal onde ao som da música, as crianças expressavam as emoções (tristeza, medo, raiva, aversão e alegria). Fotografei as expressões faciais reveladoras de tais emoções.

Para finalizar, fizemos o registo onde cada criança desenhou em papel de jornal a figura humana que representava uma emoção e foi colada numa folha, pintada pelas crianças com as várias cores que correspondem às diferentes emoções (figura 35).



Figura 35- Registo da história

No final, expusemos à comunidade todas as atividades e aprendizagens desenvolvidas em torno das emoções, pois é um tema que está presente em vários momentos do nosso dia (figura 36).

Quando começámos com esta temática das emoções, que partiu das crianças, das suas partilhas de casa, pensei que iria ser um tema complexo de compreender, uma vez que o grupo é de três anos, mas as reações e os comentários foram muito positivos e gratificantes, onde depressa percebi que compreenderam o conteúdo da história e as várias emoções.



Figura 36- Exposição à comunidade

Segundo Bettelheim (1980), a utilização da literatura infantil como estratégia de abordagem a esta temática é muito importante para a promoção de aprendizagens significativas, na medida em que as crianças se revêm nas personagens da história, recriando momentos, ações e sentimentos na história.

Ao promover na criança competências emocionais, estamos juntamente a ajudá-la a sobreviver, a tornar-se um adulto mais adequado ao seu ambiente, a alcançar a sua felicidade e o seu bem-estar.

2. Avaliação das respostas e objetivos da investigação

Para responder à questão inicial de investigação, foram delineados objetivos tais como: Primeiramente, tornar o ambiente educativo, promotor do desenvolvimento de páticas de leitura. Caracterizar as aprendizagens das crianças a partir dos conteúdos abordados e explorados nas histórias. Desenvolver estratégias promotoras de aprendizagens significativas nas diferentes áreas de conteúdo, partindo das histórias. Conceber um plano de ação promotor da literacia emergente.

Primeiramente, o educador deve criar um ambiente favorável para que a criança contacte com a linguagem escrita e com práticas de leitura diversificadas, estimulando desta forma o gosto e o prazer pela leitura, bem como o desenvolvimento da sua capacidade imaginativa. Deste modo, é importante que o educador promova esses ambientes, incentivando a participação ativa da criança em momentos de interação social, estimulando assim a sua expressão oral e a sua capacidade argumentativa.

Segundo Marchão (2013) num ambiente promotor de literacia, o livro deve estar disponível “para ser escolhido, folheado e lido pelas crianças” (p.35) de forma espontânea. Deve ser um ambiente acolhedor para que as crianças sintam conforto para explorar a área e os livros de que dispõe.

Em todas as histórias que explorei durante a investigação, tive sempre em consideração o facto de abordarem diferentes áreas de conteúdo, pelo que fui programando atividades que cumprissem esse objetivo. De igual modo, tive preocupação em diversificar a forma como abordava as histórias, assim como os recursos que utilizava.

Na história “A que Sabe a Lua?” optei por contar em flanelógrafo e ir colocando sequencialmente as personagens, para que fosse mais fácil para as crianças mencionarem e identificarem os animais. Posteriormente, algumas crianças quiseram desenhar os animais e na mesma sequência, colocar os seus desenhos no próprio flanelógrafo para que fosse mais fácil identificarem. (Notas de Campo retiradas no dia 27 de novembro de 2019)

Durante a abordagem à história “Os três ursos” deparei-me com várias perguntas e observações por parte do grupo em relação às características dos ursos e assim, em grande grupo, decidimos aprofundar e descobrir mais sobre os ursos através do projeto. Assim, tivemos em conta as características físicas do urso, o seu habitat, bem como a sua alimentação. (Notas de campo retiradas no dia 2 de abril de 2019)

Para inculcar e promover hábitos de leitura nas crianças e nas próprias famílias, foi concebido um plano de ação em que todas as semanas teríamos o “Livro da Semana”. Este livro poderia ser introduzido pela educadora estagiária, mediante alguma temática, ou por alguma criança.

Considero que os objetivos do plano de investigação foram todos atingidos e deste modo, ao promover a literacia emergente através da exploração de histórias e percebi que “As crianças querem mais, esperam mais e merecem o melhor” (Mendes, 2013, p.38)

Capítulo V

1. Conclusões

1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação, surgiu com o objetivo de investigar as possibilidades de promover aprendizagens através das histórias, nas diferentes áreas e domínios da EPE.

Através das análises das atividades realizadas, é possível verificar que os objetivos que foram delineados para esta investigação, foram alcançados. A partir das produções orais e escritas das crianças, considera-se que o trabalho desenvolvido teve um papel bastante positivo no desenvolvimento das mesmas, potenciando as suas aprendizagens.

Foram notórias as aprendizagens das crianças através das histórias, bem como a articulação com outras áreas de conteúdo. Pode-se constatar que a partir de uma história, podem-se abordar vários conteúdos, que não apenas a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Por vezes a curiosidade das crianças, leva-nos mais além como foi o caso do projeto dos ursos, onde realizámos diversas atividades em torno da história e que sustentaram o próprio projeto.

Todas as obras literárias que sustentam a presente investigação estenderam-se a várias áreas e domínios, conseguindo fazer a articulação com todas elas na promoção das aprendizagens.

Os dados que foram recolhidos através do diário de, observações diretas, dos registos fotográficos e registos, possibilitaram responder às questões, assim como a reflexão dos resultados obtidos.

Acredito que as atividades apresentadas e realizadas ao longo da investigação, foram realizadas permitiram construir conhecimentos e vivências novas, às crianças, à EC, auxiliares e mesmo a mim, como futura educadora.

Considero relevante referir que as atividades promotoras de emergência da leitura e da escrita devem fazer parte da rotina diária do jardim de infância, para que mais tarde se tornem adultos com competências nesta área.

É importante referir a complexidade de realizar uma investigação com crianças tão pequenas, e ao mesmo tempo é tão gratificante, como viver e trabalhar com elas. Requer toda uma atenção e um olhar minucioso para detetar as suas necessidades, bem como entender o seu mundo.

De um modo geral, considero que o grupo interiorizou aprendizagens significativas no âmbito do desenvolvimento da literacia emergente, onde mostraram sempre e cada vez mais interesse e vontade em ouvir e contar histórias.

No que concerne à escolha das histórias, foram todas ao encontro aos interesses das crianças e às temáticas que iam despontando, assim como as atividades que surgiam em conversas de grande grupo e em consonância entre todos, procurando envolver as crianças nas tomadas de decisões e na vida democrática do grupo.

Esta investigação apesar de não ser inovadora, pois já existem outros estudos desenvolvidos em torno desta temática. No entanto, importa referir que veio contribuir para desenvolver competências de literacia emergente nas crianças, bem como a construção progressiva de um projeto pessoal leitor/escritor.

No final deste percurso, centrado em torno da leitura de histórias e na sua exploração, foi notória a relação das crianças com a leitura infantil e na sua vontade de contar e partilhar as suas histórias trazidas de casa.

Conseguimos, também, perceber que o objetivo de motivar as crianças para a leitura, também era fazer com que estas se interessassem mais pela área da biblioteca e pela leitura de histórias individualmente, a pares ou em grupo.

Assim, defendo que a leitura e a escrita devem estar presentes na vida das crianças logo desde cedo, cabendo ao educador, promover espaços e ambientes de aprendizagem promotores de envolvimento com a leitura e com a escrita, onde a criança ao ouvir histórias contadas pelo adulto, e ao serem eles próprios a contarem as histórias, construam gradualmente competências linguísticas orais e escritas.

Tendo em conta o tema da investigação, podemos concluir que é possível envolver e motivar as crianças para atividades no âmbito da leitura e da escrita, numa relação não só com a linguagem oral e abordagem à escrita, mas com todas as áreas de conteúdo, criando um impacto positivo no desenvolvimento global da criança.

1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

“Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim-de-infância. A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo o dia.” (Pedro Bial, 2000).

A realização desta investigação constituiu uma mais-valia a nível pessoal, quer em termos de conhecimentos, quer de métodos e procedimentos de trabalho. Senti que tenho vindo a evoluir bastante com esta experiência, pois durante todo este processo foi necessário assimilar e aplicar conhecimentos, não apenas de forma singular, tal como cada criança e cada grupo que tive e terei o gosto de acompanhar. Cada criança é um Ser único, individual e irrepetível como tal o educador tem de se comprometer a respeitar as diferenças existentes entre os elementos que compõem o grupo. Ao refletir sobre as práticas exercidas ou observadas em contexto de sala de atividades, pretendi focalizar as estratégias adotadas para a implementação e abordagem de novas temáticas, enquadrando um trabalho coeso e investigativo com as crianças.

As estratégias utilizadas com um carácter avaliativo das crianças e da minha própria prática possibilitaram-me uma maior perceção das necessidades e interesses do grupo e como critério de melhoria, supor-tei as propostas de atividade implementadas, no que considere ser relevante e importante abordar nesta investigação.

Deste modo, considero que todo o plano de intervenção, bem como a implementação do plano de ação contribuíram para a minha autonomia profissional, fazendo-me refletir sobre muitos aspetos relacionados com a educação. O meu papel enquanto futura educadora, contribuiu também para uma construção de saberes pedagógicos, para o confronto entre a teoria e a realidade da prática bem como para um questionamento constante sobre a minha prática.

O estágio pedagógico constituiu assim, um potencial campo de desenvolvimento pessoal e profissional não só através da observação, ação, análise, reflexão como também pela intervenção acerca das problemáticas e interesses por parte do grupo. Deste modo, a partir da prática pedagógica, adquiri conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras do exercício de uma ação docente responsável, autónoma, crítica e reflexiva.

A educação é a principal etapa no desenvolvimento de uma pessoa, segundo Craveiro, Clara e Lolanda (2007) “a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão

de sobrevivência para os adultos de amanhã” (p.19). Estamos perante uma sociedade exigente que se encontra em constantes modificações. Hoje em dia é fundamental ser capaz de aceitar desafios e ter uma grande capacidade de inovação, assim sendo, considero que a escola e os profissionais de educação assumem um papel fundamental na formação de cidadãos que saibam conviver, ajudar, apoiar e a cooperar com o outro. Oliveira Martins, 1992 (citado por Vasconcelos, 2007) “constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram.” (p.41). Assim sendo, o plano de ação foi desenvolvido no sentido de promover aprendizagens nas diferentes áreas e domínios, através das histórias, apostando principalmente na promoção da literacia e na construção do projeto pessoal leitor/escritor. Procurei proporcionar experiências e aprendizagens significativas para o grupo valorizando a aprendizagem ativa da criança, uma vez que as aprendizagens emergem das experiências pessoais de cada criança.

A minha relação com a educadora cooperante foi baseada numa relação de confiança e cumplicidade, o que me permitiu agir com mais segurança durante este processo, e contribuiu de certa forma, para melhorar as minhas práticas.

Capítulo VI

1. Referências

A

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

B

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Beetlestone, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham, St Edmundsbury Press Ltd.

Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bettelheim, B., & Zelan, K. (1984). *Psicanálise da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brocardo, J., Serrazina, L., & Rocha, I. (2008). *O sentido de número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.

C

Cadima, J., & Silva, P. (2005). *Contributos para a análise de situações de exploração de uma história em contexto de sala de aula no 1.º ano de escolaridade*. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Prática Docente 5: Investigação e Prática Docente* (97- 114). Coimbra: Almedina.

Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de *Infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 24, 8-15.

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério de Educação.

Coelho, H. (2013). *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de

Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em Outubro de 2017, de <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1435>

Coquet, E. & M. Martins. (2006). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5: Investigação e Prática Docente* (pp. 97-114). Coimbra: Almedina.

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Revista Saber & Educar*. N°6 (pp. 15-21)

D

Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. Em C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

F

Fernandes, P.D. (2004). Literacia Emergente. In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades na Leitura* (pp. 53-93). Coimbra: Quarteto.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ªed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Folque, M. A. (2018). *Aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ªEdição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

H

Hockenberger, E. H.; Goldstein, H. & Haas, L. S. (1999). Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19:1, 15-27.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Hohmann M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hohmann, M., Weikart & David P. (2003). *Educar a Criança*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

K

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J. ., & Roegiers, X.. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

L

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

M

Madureira, I., & Leite, T. (2003). Da perspectiva assistencial à perspectiva educativa. In I. Madureira, & T. Leite, *Necessidade Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchão, A. (2013). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. *Revista Aprender* n°33. pp. 25-34.

Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGDIC

Mata, L. (2012). *Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia*. Local: Instituto Universitário de Ciências Psicológicas e da Vida.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil*. Obtido em Outubro de 2017, de <http://tinyurl.com/owrhugj>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Mendes, T. (2013). Amor como em Casa: O Lugar da família e dos Afetos na Literatura Infantil Contemporânea. *Revista Aprender nº33*, pp.35-40.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: Edições ASA.

Ministério da Educação. *Orientações para Actividades de Leitura – Jardim de Infância*. Plano Nacional de Leitura.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morgado, C. J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Porto: De Facto Editores.

Morin, E. (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

N

National Association for the Education of Young Children NAYEC (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young children. In *Young Children*, 53 (4): 30-46.

Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998). *Criar o Gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

O

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora

P

Pereira, R. (2017). *A importância da Expressão Plástica no ensino da Matemática no 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Pessanha, A. M. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *GTI (Org.), Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.

Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: Gulbenkian - Casa da Leitura.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. 5. Ed São Paulo: Martins.

S

Salgado, L. (2009). *A Leitura no Percurso Escolar. Cadernos Oeiras a Ler: IV Encontro das Bibliotecas Escolares do Concelho de Oeiras* (pp. 1-11). Oeiras: Direção Municipal do Desenvolvimento Social e Cultural.

Salgado, L. (2010). As Novas Potencialidades da Educação de Adultos na Construção do Sucesso Escolar dos Filhos. In L. Salgado, A. Candeias, L. Mata, S. Coimbra, A. Teberosky, N. Ribeira, et al., *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família – Perspectivas e Reflexões* (pp. 11-27). Agência Nacional para a Qualificação.

Sarmiento, M. (2013), *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.

Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, N.; Sarmiento, M., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP – *Presidente Prudente*, vol. 12, no 13: 50-64.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
Sprinthall & Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Local: Editora McGRAW W-HILL.

T

Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

V

Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na construção da cidadania. *Revista Saber & Educar* Nº12 (pp. 15-21)

Vasconcelos, T., et al (2011). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, R. (2017). *Artistas de Palmo e Meio: Artes Plásticas no Jardim de Infância*. Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Viana, F.; & Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever – Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Maia: Lusoinfo Multimédia.

W

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, Vol. 69, Nº 3, 848-872.

Legislação

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema
Educativo. Diário da República, I Série, n.º237, 3067-3081

Anexos

- **Anexo A**

Receita Papas de Aveia

Ingredientes:

- 2 chávenas de água
- 1 chávena de leite (ou bebida vegetal)
- 1 chávena de flocos de aveia
- 1 pau de canela
- 1 casca de limão

Confeção:

- 1.** Colocar uma panela em lume brando com a água e adicionar o leite (ou bebida de amêndoa)
- 2.** Adicionar os flocos de aveia
- 3.** Juntar o pau de canela, a casca de limão e o sal
- 4.** Mexer até ferver
- 5.** Retirar do lume e servir quente.

- **Anexo B**

Reconto da História “Os três ursos”

Era um urso grande, um urso médio e um urso pequenino. (D, 3 anos)

Eles comiam nas tigelas as papas de aveia.

O Urso grande comia na tigela grande, o urso médio comia na tigela média e o urso pequenino comia na tigela pequenina. (S, 3 anos)

Os ursos depois foram passear porque a comida deles estava um bocadinho quente. (L.S 3 anos)

Depois a caracolinhos dourados foi à casa dos ursos e estava com fome e comeu as papas de aveia do urso pequeno porque estavam boas. (M, 3 anos)

Depois a menina estava com sono e viu as cadeiras dos três ursos. Ela sentou-se na cadeira do urso grande mas era muito dura. Depois sentou-se na cadeira do urso médio mas era muito mole. Depois sentou-se na cadeira do urso pequeno e ela gostou e ficou a descansar, só que depois a cadeira partiu-se e a menina caiu no chão. (M, 4 anos)

A menina subiu umas escadas e foi ver o quarto dos três ursos (N, 3 anos)

A menina caracolinhos dourados foi para cima da cama do urso grande, mas era muito alta. Foi para a cama do urso médio mas era muito baixinha. Depois foi para a cama do urso pequeno e dormiu lá. (M.G 4 anos)

Os ursos chegaram a casa e viram que a menina caracolinhos dourados comeu as papas de aveia do urso pequeno. (F, 4 anos)

Depois eles viram que a menina partiu a cadeira do urso pequeno e ele ficou triste. (Filipe)

Os ursos foram ao quarto e viram a menina caracolinhos que estava na cama do urso pequenino. (A, 3 anos)

A menina depois acordou com o urso pequenino que estava a falar. (L, 3 anos)

Quando a menina abriu os olhos, ela viu o urso grande, o urso médio e o urso pequeno. (G, 4 anos)

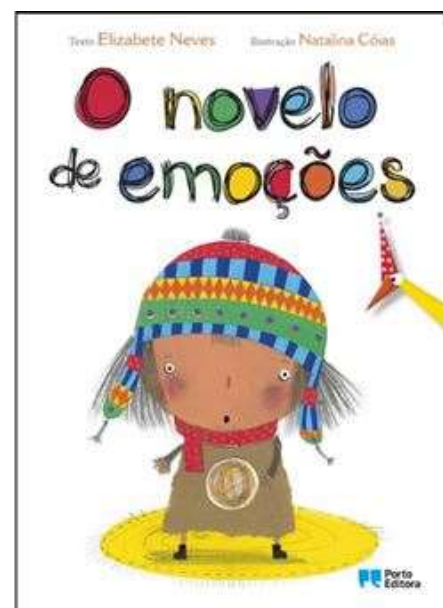
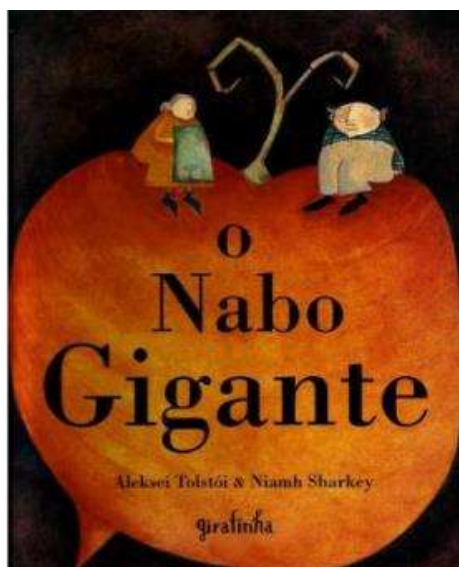
As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

A menina assustou-se e foi para a rua a correr muito. (L, 4 anos)

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da Educação Pré-Escolar

- Anexo C

Obras Literárias utilizadas na investigação/ projeto “Livro da Semana”



As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar

As Histórias como Promotoras de Aprendizagens em Diferentes Áreas e Domínios da
Educação Pré-Escolar