



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Relatório de Estágio

Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Ana Rita do Céu Pinheiro
Orientador: Professor Doutor Francisco José
Rodrigues Sousa

Angra do Heroísmo, abril de 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANA RITA DO CÉU PINHEIRO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As histórias como estratégia pedagógica

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação do Professor Doutor Francisco José Rodrigues Sousa.

“ ... a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência.”

Egan, 1994

Agradecimentos

Sim, agradecer é uma arte. Quando se agradece, não basta a simples repetição mecânica de palavras; é necessário que elas conttenham o brilho da sinceridade e o calor da verdade de quem agradece

Carino, 2009

É com sinceridade e verdade que agradeço...

Aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo desta, e de outras caminhadas na minha vida. Por acreditarem em mim e por nunca terem desistido de me fazer seguir em frente.

À minha mana, por tudo aquilo que ela é e significa para mim. Por ter sido o melhor exemplo que podia ter, por me ajudar quando precisei e por me “dar nas orelhas” quando a isso obrigo.

À minha família terceirense, à tia São e ao tio Xico, por todo o apoio e dedicação que tiveram para comigo, por me aturarem, noite e dia, durante todos estes anos.

A toda a minha família, em geral, porque todos participaram de alguma forma na minha formação profissional e pessoal.

A todos os meus amigos por me aturarem nos dias menos bons e por comemorarem comigo as alegrias dos dias bons. Em especial, aqueles que me surpreenderam com atitudes e palavras, que marcaram algum momento da minha vida.

Às minhas colegas de curso por partilharem comigo a sua sabedoria, as alegrias, as tristezas e as frustrações. Em especial à Bárbara e à Marília que foram as melhores companheiras que podia ter.

A todos os professores do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores, porque de uma forma ou de outra me fizeram crescer como profissional e como pessoa.

Aos professores orientadores da Prática Educativa Supervisionada I e II, Professora Doutora Ana Isabel Santos, Professora Doutora Josélia Fonseca e Professor Doutor Pedro González, pelos conselhos e pelas críticas construtivas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Sousa, pela disponibilidade e pela partilha de conhecimentos e da sua sabedoria, que me inspirou ao longo do meu percurso como estudante universitária.

À educadora cooperante e à professora cooperante, por tudo aquilo que me ensinaram e me deixaram “experimentar”.

A todos os “meus” meninos, com quem trabalhei e aprendi ao longo do curso. Em especial, os meninos da sala A de Educação Pré-Escolar da Escola Secundária Tomás de Borba (2011/2012) e aos meninos do 1º ano da Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos (2012/2013), por me terem ensinado tanto, pelas receções calorosas a cada entrada na sala, pelas palavras de agradecimento, pelos sorrisos de alegria e pelos olhares de carinho e admiração.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

Com o presente trabalho pretendo organizar, estruturar, analisar, discutir e fundamentar aquilo que foi a *praxis* desenvolvida nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I (Educação Pré-Escolar) e II (1.º Ciclo).

As disciplinas acima mencionadas inserem-se no plano de formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade dos Açores, mais concretamente no Departamento de Ciências da Educação (*campus* de Angra do Heroísmo). Estas disciplinas constituem-se como a componente prática da formação e possibilitam a atuação (estágio) dos formandos em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo estipulado um período de um semestre para a permanência em cada um dos contextos.

A finalidade do presente relatório é a de descrever e discutir a utilização de histórias como estratégia pedagógica de abordagem aos conteúdos curriculares. No que diz respeito à metodologia que sustentou a componente prática, destaca-se o facto de as histórias funcionarem como instrumentos de integração, fazendo emergir uma temática, a qual funciona como núcleo globalizador das aprendizagens, surgindo objetivos e conteúdos de diferentes áreas curriculares, que sustentam as atividades que ocorrem ao longo de uma semana.

Assim, através das histórias, as aprendizagens ocorrem de uma forma integrada e articulada, tornando-se mais significativas e, conseqüentemente, mais facilmente utilizadas pelas crianças noutros contextos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; histórias; aprendizagens; integração curricular.

Abstract

This report describes and discusses my internship as a student of Education at the University of the Azores. More specifically, it is focused on my supervised educational practice in a pre-school and in a primary school.

Even more specifically, the report is focused on my usage of storytelling as an educational strategy, whereby I have tried to address the curriculum in an integrated way. As many authors state and my practice has confirmed, storytelling facilitates meaningful learning and, consequently, the children's ability to use knowledge in different contexts.

Key-words: Preschool Education; Primary School; Stories; learning; curricular integration.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE	V
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I: AS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	5
• Capítulo 1: Integração Curricular	5
• Capítulo 2: As histórias na promoção das aprendizagens	10
2.1 As histórias na promoção de atitudes e valores	13
2.2 As histórias na promoção de conhecimentos científicos	16
• Capítulo 3: A presença das histórias no currículo	20
PARTE II: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	27
• Capítulo 1: Caracterização dos contextos de intervenção	30
1.1 Educação Pré-Escolar	30
1.2 1.º Ciclo	39
• Capítulo 2: Organização das intervenções	46
2.1 Educação Pré-Escolar	47
2.1.1 O palhaço sem identidade.....	49
2.1.2 Os ovos misteriosos	51
2.1.3 O nabo gigante	57
2.1.4 Os três porquinhos.....	61
2.2 1.º Ciclo	66
2.2.1 YAC! Não é um monstro.....	68
2.2.2 A lagartinha muito comilona	74
2.2.3 A menina que só sabia contar até 3	79
• Capítulo 3: Discussão dos resultados	84
CONCLUSÃO	94

BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Horário da sala A de Educação Pré-Escolar, EBS Tomás de Borba	33
Tabela 2: Caraterização da área de formação pessoal e social, Educação Pré-Escolar.....	34
Tabela 3: Caraterização da área de expressão e comunicação, Educação Pré-Escolar.....	35
Tabela 4: Caraterização da área de conhecimento do mundo, Educação Pré-Escolar.....	39
Tabela 5: Horário da sala do 1.º ano, EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.....	43
Tabela 6: Caraterização da área de português, 1.º Ano.....	44
Tabela 7: Caraterização da área de matemática, 1.º Ano.....	44
Tabela 8: Caraterização da área de estudo do meio, 1.º Ano.....	45
Tabela 9: Caraterização da área de cidadania, 1.º Ano.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Processo de utilização das histórias como estratégia pedagógica.....	28
Figura 2: Planificação das aprendizagens a partir de uma história.....	29
Figura 3: Desenho da sala A de Educação Pré-Escolar, EBS Tomás de Borba (sem escala).....	32
Figura 4: Desenho da sala do 1.º Ano, EB1/ JI S. Bartolomeu de Regatos (sem escala).....	41
Figura 5: Material de apoio à apresentação da história “O palhaço sem identidade”.....	49
Figura 6: Planificação das aprendizagens a partir da história “O palhaço sem identidade”....	50
Figura 7: Material de apoio à apresentação da história “Os ovos misteriosos”.....	52
Figura 8: Planificação das aprendizagens a partir da história “Os ovos misteriosos”.....	53
Figura 9: Material de apoio à apresentação da história “O nabo gigante”.....	58
Figura 10: Planificação das aprendizagens a partir da história “O nabo gigante”.....	59
Figura 11: Material de apoio à apresentação da história “Os três porquinhos”.....	62
Figura 12: Planificação das aprendizagens a partir da história “Os três porquinhos”.....	63

Figura 13: Planificação das aprendizagens a partir da história “YAC! Não é um monstro”.....	69
Figura 14: Material de apoio à apresentação da história “A lagartinha muito comilona”.....	75
Figura 15: Planificação das aprendizagens a partir da história “A lagartinha muito comilona”.....	77
Figura 16: Material de apoio à apresentação da história “A menina que só sabia contar até 3”.....	80
Figura 17: Planificação das aprendizagens a partir da história “A menina que só sabia contar até 3”.....	82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: “O palhaço sem identidade”	101
Anexo II: “Faz o favor de entrar, a minha sala quero-te mostrar!”.....	102
Anexo III: Os problemas da história “Os ovos misteriosos”	103
Anexo IV: Desenhos da história “Os 3 porquinhos”	104
Anexo V: Desenhos da canção “A casa”.....	105
Anexo VI: Desenhos da história “YAC! Não é um monstro”	107
Anexo VII: “O passeio de carro da Eli”	109

ÍNDICE DE SIGLAS

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Com o presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se descrever aquilo que foi a prática de intervenção educativa, nos dois contextos anteriormente mencionados, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a estratégia do *storytelling*, isto é, a utilização das histórias como estratégia pedagógica.

A escolha desta temática deveu-se ao facto de considerar as histórias uma ótima fonte de motivação para iniciar qualquer processo de aprendizagem. Segundo Tahan (cit. por Souza & Bernardino, 2011), “ a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção” (p. 237). De acordo com Wright (1995), as histórias contribuem para uma aprendizagem significativa, uma vez que, ao pretenderem saber o que se passa na história, os alunos tentam compreender e fazer uso da língua de uma forma real e efetiva.

A arte de contar histórias não é recente, já nos tempos primitivos as histórias eram utilizadas como meio de comunicação. De acordo com Meireles (cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009),

o ofício de contar histórias ocorreu em todas as partes do mundo. Este impulso de contar histórias nasceu do homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua que poderia ter significação para todos. (p. 54)

Contudo, durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas foi entendido como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças. Mas neste séc. XXI tem ressurgido a figura do professor contador de histórias, enaltecendo a importância deste instrumento para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.

De acordo com Souza & Bernardino (2011), a utilização das histórias como estratégia pedagógica é um precioso auxiliar na prática pedagógica de professores e educadores.

As narrativas estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade, facilitam as aprendizagens, desenvolvem a linguagem oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, proporcionam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e diversidade. (Souza & Bernardino, 2011, p. 236)

Outro dos fatores que me levou a escolher esta temática foi o facto de considerar que, cada vez mais, é importante que na escola se promovam junto das crianças determinados valores, os quais são muito melhor compreendidos se utilizarmos uma história.

A grande maioria das crianças, senão mesmo todas, gosta de ouvir histórias porque estas levam-nas para um mundo de fantasia onde tudo é possível. Então por que não usar esse mundo de fantasia onde as crianças gostam de entrar para fazê-las aprender? Por que é que os conteúdos programáticos são frequentemente apresentados aos alunos de uma forma descontextualizada em vez de serem inseridos em histórias ou noutros contextos significativos? Por que não de os professores enveredar por desgastantes estratégias de manutenção da disciplina para fazer as crianças estarem atentas se com uma simples história elas ficam maravilhadas?

Surge então a questão-problema, que norteou todo o processo de intervenção, que é agora discutido e analisado neste relatório de estágio: Por que não utilizar histórias para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças?

Para responder à questão-problema levantada, foi necessário definir objetivos que ajudassem na organização das várias intervenções. Assim, defini como objetivo geral: utilizar histórias como estratégia de abordagem aos conteúdos curriculares. A partir deste, surgiram objetivos específicos que permitiram estreitar as estratégias utilizadas na prática pedagógica, sendo eles: compreender histórias tendo em conta os seus diferentes domínios (social, cultural, educativo, ...); identificar conteúdos de diversas áreas curriculares que se relacionam com determinadas histórias; utilizar os conhecimentos adquiridos na exploração de determinadas histórias noutros contextos e com diferentes propósitos.

Durante o período de intervenção, procurei privilegiar as histórias como instrumentos de integração curricular, sendo que a partir de histórias específicas e preparadas trabalhei os conteúdos programáticos solicitados pelas cooperantes.

Para proceder a esta utilização das histórias como estratégia pedagógica foi necessário praticar a integração curricular durante o processo, pois só assim seria possível utilizar uma história para explorar conteúdos de diferentes áreas curriculares de uma forma coerente e significativa, para que as crianças fossem capazes de fazer uso das aprendizagens em contextos diversificados. Beane (2003) evidencia a utilidade da integração curricular na significação das aprendizagens, quando afirma que

este género de aprendizagens (que ocorrem num processo de integração curricular) implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o

entendimento atual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são ‘aprendidas’ de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações. (p. 5)

Assim, a lógica de operação utilizada durante as intervenções ocorridas no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I (Educação Pré-Escolar) e II (1.º Ciclo) foi a utilização de uma história, a qual servia de instrumento de integração, realçando um tema que se constituía como núcleo globalizador, e que articulava os vários objetivos das diferentes áreas curriculares ao longo de cada semana. Ou seja, para cada uma das semanas de intervenção foi selecionada uma história que orientou todas as atividades e conseqüentemente todas as aprendizagens efetuadas ao longo desse período.

Logicamente, todo o processo de intervenção esteve sempre diretamente relacionado com a temática do presente relatório e seguiu uma metodologia de organização e realização, a qual contou com:

- As observações participantes, durante as quais recolhi o máximo de informação possível sobre as crianças, o seu desenvolvimento nas diferentes áreas, as suas necessidades, os seus interesses, etc.;
- As intervenções, onde podia trabalhar com as crianças de uma forma mais direta e efetiva, de acordo com a estratégia do *storytelling*;
- A análise das atividades desenvolvidas, sendo esta feita semanalmente, pois todas as atividades desenvolvidas foram alvo de uma minuciosa análise, antes e depois de serem implementadas, de maneira a verificar se eram ou não adequadas e se desenvolviam os objetivos pretendidos;
- A análise dos resultados obtidos, sendo que após cada uma das intervenções foi feita uma reflexão sobre os resultados obtidos e o seu impacto nas aprendizagens das crianças;
- Os diálogos com as cooperantes, com as crianças e com os professores observadores, os quais serviam para ter um feedback do trabalho realizado e para esclarecer aspetos que estavam a correr menos bem;
- A constante procura de estratégias de melhoramento que me ajudaram a ultrapassar dificuldades e agir numa perspetiva de reflexão-ação-reflexão;
- As leituras sobre o tema, que me ajudaram a fundamentar a prática e as estratégias utilizadas.

Depois da atuação no terreno, isto é, depois de colocar em prática a estratégia da utilização das histórias para a transmissão de conteúdos de diferentes áreas, torna-se necessário proceder à fundamentação teórica, à descrição e análise crítica das práticas, e, sobretudo, à discussão dos resultados, servindo o presente relatório de estágio para esse efeito, de estruturação, organização e análise dos aspetos a reter do processo prático.

O presente documento está dividido em duas partes. Uma primeira parte dedicada ao quadro teórico que fundamenta o processo prático, na qual faço uma abordagem àquilo que é a integração curricular, enalteço a importância das histórias no processo de aprendizagem e faço uma análise ao currículo formal, de forma a caracterizá-lo em termos de referências à utilização de histórias. A segunda parte contempla a intervenção pedagógica com a utilização das histórias como estratégia pedagógica, na qual faço uma breve caracterização dos contextos de intervenção, explico a organização das intervenções e apresento a discussão dos resultados obtidos ao longo do processo prático de utilização das histórias como estratégia pedagógica.

Em suma, espero que o presente relatório de estágio seja a concretização final de todo um processo de aprendizagens mútuas realizadas a partir da utilização de histórias como estratégia pedagógica e que reflita todo o trabalho desenvolvido nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II. Para além disso, espero que este documento seja um importante veículo de motivação para aquilo que será o meu futuro, enquanto profissional de educação.

PARTE I – AS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 1: Integração Curricular

O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. Nesta conformidade, o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos.

(Beane, 2003, p. 97)

Para iniciar este capítulo torna-se útil esmiuçar o conceito de currículo, para facilitar a compreensão da relevância da integração curricular no âmbito deste relatório de estágio.

O conceito de currículo tem a sua raiz etimológica no termo latino *currere* e pode traduzir-se por ‘corrida’, ‘ato de correr’ ou ‘pista de corrida’ (Silva, 2000). Neste sentido, Roldão (2007) afirma que

uma definição de currículo poderá compreender, numa perspetiva inclusiva ou numa perspetiva de exclusividade mútua, o que, o como e as condições em que se aprende; está-se perante a aproximação de três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem. (p. 19)

A verdade é que o currículo tem várias interpretações, diversificando o seu significado. É entendido por uns como a acumulação e organização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola, por outros como o modo de pensar e questionar os fenómenos do mundo, e por outros ainda como o conjunto das experiências acumuladas pelas sociedades.

Depois desta breve introdução devemos debruçar-nos sobre a temática que dá nome a este capítulo, a integração curricular.

É importante aqui referir que a integração curricular surge em oposição ao currículo disciplinar (organizado por disciplinas) e às suas limitações. Para Beane (2003, p. 94), a integração curricular é uma conceção de currículo que procura relações em todas as direções, isto é, o conhecimento surge integrado num contexto, em volta de um tema ou problema. O

autor designa esses problemas significativos ou temas, que ligam o currículo escolar ao mundo real, por centros organizadores.

Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo.

(Beane, 2003, p. 94)

Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os alunos a integrar as suas próprias experiências; por outro, promover a integração social democrática entre as crianças. Beane (2003, p. 95) realça ainda que

este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento atual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações.

Ou seja, a ideia que o autor pretende transmitir é a de que as aprendizagens adquiridas de uma forma integrada e significativa são mais facilmente aplicadas noutros contextos, isto é, tornam-se mais facilmente úteis para o indivíduo. Esta ideia é ainda reforçada por outros autores:

Quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.

(Iran-Nejad, McKeachie & Berliner, cit. por Beane, 2003)

Beane (cit. por Pereira, 2010, p. 52) identifica três dimensões de integração:

- A integração das experiências prévias que permitem a integração de novas e a ampliação dos esquemas de conhecimento;

- A integração social, sendo que, numa sociedade democrática, a escola deve proporcionar a todos os alunos convivências diversificadas e experiências educacionais comuns;
- A integração do conhecimento adquirido e usado, não em termos de compartimentação disciplinar, mas organizado, integrado, em torno de temas e questões reais.

Sendo assim, o autor defende que a integração deve ser feita tendo em conta as experiências das crianças, numa perspectiva de partir daquilo que elas já sabem para ampliar o seu conhecimento. Deve também considerar a incorporação social, como uma forma de preparar as crianças para a sua inclusão na sociedade, de forma ativa. Por último, o autor refere a integração do conhecimento, realçando a importância de este surgir de forma articulada, em torno de um tema ou de uma questão real.

Beane (2003) critica a noção de aprendizagem que as escolas promovem, afirmando que “o conhecimento é dispensado com a ideia de que deve ser preservado para uso futuro, para ser novamente dado ou em forma de respostas de testes ou revelado quando a ocasião o sugere” (p. 95). Ora esta ideia de aprendizagem leva às habituais perguntas por parte dos alunos: “Mas por que tenho de saber isto?”, “Para que isto me vai servir?”, ... Dewey (cit. por Beane, 2003, p. 95) analisa esta questão da não significação das aprendizagens:

Quase todos têm tido ocasião de recordar os seus dias de escola e refletir sobre o que terá acontecido ao conhecimento que supostamente assimilaram durante os anos de escolarização... mas tal conhecimento foi tão segregado quando foi adquirido, e por isso tão desprendido do resto das suas experiências, que não se encontra disponível perante as condições atuais de vida.

À luz do quadro teórico considerado até agora, pode-se compreender que a integração curricular não “arruma” a aprendizagem por disciplinas, mas tenta mobilizar os vários objetivos das diferentes áreas curriculares, para solucionar um problema ou explorar um tema. Sendo que, estes problemas ou temas são os tais centros organizadores de que Beane nos fala. Podemos então estabelecer aqui uma estreita relação entre os centros organizadores e os núcleos globalizadores das aprendizagens, pois, segundo Pereira (2010, p. 57), “as ligações estabelecidas, através do núcleo globalizador, concretizam-se na forma de planificações, em que todos os elementos concorrem para a construção das aprendizagens de uma forma integrada e articulada.” Ou seja, os núcleos globalizadores ajudam na elaboração de uma

planificação que promove a integração curricular, pois as aprendizagens não ocorrem de uma forma estanque, mas sim contextualizada e articulada, tal como acontece com os centros organizadores.

Retomando a ideia anteriormente mencionada de que a divisão dos saberes por disciplinas é criticável, importa citar Santomé (cit. por Aires, 2011, p. 221), que argumenta que o currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as conceções prévias dos alunos, ignora as problemáticas específicas dos seus meios socioculturais e ambientais, desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida quotidiana, etc. Roldão (cit. por Alonso, 2002) afirma ainda que a divisão do currículo em disciplinas “limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (p. 71). Esta afirmação de Roldão leva-nos à seguinte questão: Integração curricular e Interdisciplinaridade são sinónimos? Beane (cit. por Aires, 2011) afirma que a interdisciplinaridade “começa e acaba com os conteúdos e as destrezas baseados nas disciplinas, enquanto a integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas” (p. 227). Aires (2011, p. 225) ajuda-nos a entender a diferença entre interdisciplinaridade e integração curricular:

a interdisciplinaridade parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a integração curricular parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental. (p. 225)

Alonso (2002) afirma que,

enquanto conceção curricular, a integração assume as perspetivas subjacentes aos dois conceitos de globalização e interdisciplinaridade, embora os ultrapasse e aprofunde ao contemplar necessariamente quatro dimensões inter-relacionadas que, no contexto da escola atual, devem ser trabalhadas conjuntamente nos projetos curriculares, isto são: a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social; e a integração dos professores. (p. 70)

Para além de contemplar mais uma dimensão da integração curricular, a integração dos professores, a qual não é referida por Beane, Alonso invoca aqui um novo conceito que, embora não seja unívoco de integração, está diretamente relacionado. Trata-se do conceito de globalização, o qual, segundo Zabala (cit. por Alonso, 2002), se refere “não só à forma como

nos aproximamos do conhecimento da realidade, como também à forma como esta é percebida enquanto uma realidade global e complexa, composta por múltiplos elementos inter-relacionados” (p. 69).

Assim, é possível entender integração curricular como uma abordagem ao currículo, que não ocorre de forma disciplinar, mas sim de forma articulada, promovendo a

integração dos alunos com as suas concepções e experiências prévias; a integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar; a integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e a integração dos professores através do trabalho colaborativo - como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos.

(Alonso 2002, p. 74)

Alonso (2002) enaltece a função dos professores, dizendo que estes funcionam “como mediadores reflexivos e qualificados entre a cultura experiencial dos alunos e o conhecimento escolar desejável” (p. 71), remetendo para a questão do professor como “gestor curricular”, a qual será mais afrente apresentada e discutida no âmbito deste relatório.

A concepção de integração vai para além da interdisciplinaridade, na medida em que assenta menos na relação que se desenvolve entre as diferentes áreas curriculares, do que na utilidade prática e significativa que resulta da mobilização desses saberes, ou seja, está mais focada no resultado final da relação, do que nos meios utilizados para lá chegar; vai para além da globalização, na medida em que aprofunda a dimensão real. A integração curricular constitui-se, assim, como a forma mais eficaz para formar cidadãos ativos e com conhecimentos práticos e efetivos.

Torna-se importante, neste momento, justificar ao leitor a relação desta temática com a componente prática contemplada mais à frente neste relatório de estágio. Tal como poderá ser constatado na Parte II deste relatório, a promoção das aprendizagens realizadas pelas crianças foi feita através de histórias que funcionaram como instrumentos de integração, dando origem ao tal tema ou centro organizador (que na componente prática vamos designar de núcleo globalizador). Todas as áreas disciplinares foram mobilizadas de uma forma articulada, permitindo a melhor compreensão da temática e tornando as aprendizagens mais significativas, uma vez que surgiram num contexto próximo das crianças. Durante o processo, as áreas curriculares nunca foram entendidas como “depósitos estanques” de objetivos a cumprir, mas sim como elementos de referência que permitiam estruturar as aprendizagens e a

sua articulação em torno de um tema comum, isto é, os vários conteúdos das diferentes áreas aparecem como auxiliares na compreensão da temática.

É inevitável encerrar este capítulo citando Alonso (2002, p. 74), com um poderoso excerto que mostra o impacto da integração curricular nas aprendizagens dos alunos. Segundo esta autora, com a integração curricular,

professores e alunos assumem um papel de investigadores, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do Programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. Ao aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática. (p.74)

CAPÍTULO 2: As histórias na promoção de aprendizagens

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

(Abramovich, cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009)

Para iniciar este capítulo é essencial começar por clarificar a noção de história. De acordo com Roldão (1995, p. 2), existe um conjunto de características comuns nas histórias, que ajudam na sua definição, sendo elas:

(1) O desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, descrita num quadro narrativo-temporal, real ou imaginário, (2) a vivência pelos protagonistas de tensões ou oposições binárias geradoras de conflitos, e (3) a resolução final dessas tensões, positiva, negativa, ou questionante, através de alguma forma de superação dos conflitos desenvolvidos ao longo da ação. (p. 2)

Sendo assim, não existe uma definição cientificamente correta de história, mas sim um conjunto de características que tornam as histórias especiais. Outra das características das histórias apontada por Roldão (1995, p. 3) é o facto de estas funcionarem como organizadoras de conhecimento, pois permitem atribuir sentido ao real. Como se sabe, as histórias são um

elemento da cultura universal, e desde os primórdios que são usadas para tornar claro e acessível o sentido complexo de determinadas conjecturas do real.

Egan (1994) admite que a história permite a atribuição de sentidos aos factos e a sua hierarquização, ou seja, através das narrativas é possível ordenar e organizar categorias de factos, situações ou emoções, estabelecendo entre elas nexos relacionais de várias ordens: a história permite organizar a complexidade do real, em formas inicialmente simplificadoras (oposição simples de categorias: bom/mau, belo/feio, justo/injusto) que evoluem, por mediações sucessivas, para categorizações mais finas e de maior complexidade.

Para enfatizar as ideias defendidas por Egan, Roldão (1995, p. 4) afirma que “Não surpreende, pois, que as histórias, em sentido lato, não só seduzam, atraiam e proporcionem prazer e adesão, mas também contribuem, de facto, para melhorar e aprofundar o conhecimento do mundo e de nós próprios”.

O reconhecimento da importância das histórias no processo de aprendizagem não é um facto muito recente e foi já comprovado por diversos investigadores. Fonseca (cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009) admite que,

Diante de um mundo eminentemente simbólico, onde a linguagem metafórica se traduz como um interlocutor entre a vida interior e exterior do sujeito, as histórias adquirem um papel extremamente importante, devendo ser vivenciadas como um elemento a mais no processo ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola. (p. 56)

Egan (1994, p. 15) refere que “a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência”. Cazden e Schickedanz (cit. por Marques, 2005) recomendam a leitura frequente de livros de histórias como uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias.

As histórias são entendidas por Egan (1994) como possuidoras de importantes funções educativas, sendo que o autor utiliza como justificação base das suas afirmações o facto de as histórias constituírem um elemento cultural universal. Egan defende ainda que uma das principais vantagens de contar histórias às crianças é o facto de, desta forma, elas serem capazes de contextualizar as suas aprendizagens, dando-lhes sentido.

A utilização das histórias como estratégia de ensino irá permitir o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para a criança, partindo da sua imaginação, fazendo com que esta

estabeleça um paralelismo entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais.

Kendall (cit. por Egan, 1994, p. 100) listou um conjunto de vantagens, abaixo enumeradas, resultantes da leitura diária de histórias às crianças:

- Proporciona, na sua forma mais simples, um modelo apropriado de atividades de leitura para crianças: o processo de converter símbolos em palavras, e mesmo as pausas na leitura, proporcionam um modelo que as crianças são encorajadas a seguir;
- Amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade;
- Aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo;
- Estabelece a diferença entre língua escrita e falada, e também torna claras as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia;
- Transmite a mensagem simples de que a leitura é importante;
- Mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que elas estimulam pode ser embriagadora e fascinante.

Morrow (cit. por Sousa, Coelho, Balbino & Correia, 2009) concluiu que a prática frequente e regular de leitura individualizada (um educador para uma criança) de histórias aumenta o número e a complexidade dos comentários feitos e das questões levantadas pelas crianças. Além disso, a investigação tem salientado outras vantagens do *storytelling*. Como referem Sousa, Coelho, Balbino & Correia (2009), a utilização de histórias como estratégia pedagógica justifica-se com base em estudos que evidenciam que contar e ler histórias são atividades potencialmente ricas para:

- O enriquecimento do vocabulário;
- O desenvolvimento da memória auditiva;
- O domínio da sintaxe;
- O desenvolvimento de capacidades de expressão oral;
- A ampliação do potencial criativo da criança;
- O desenvolvimento do sentido de comunidade.

Para além de todas estas vantagens, é do conhecimento geral que a maioria das crianças gosta de ouvir histórias, talvez não com a intencionalidade de aprender, mas simplesmente porque as histórias levam-nas a um mundo de fantasia e de imaginação que se torna agradável e confortável. Ellis & Brewster (cit. por Pereira, 2010, p. 59) referem a razão de as histórias serem um aspeto universal nos gostos das crianças:

- As histórias são divertidas e despertam nas crianças o desejo de aprender;
- Espevitam a imaginação. Ao envolverem-se nas tramas, os alunos fazem a sua própria interpretação da narrativa, estabelecendo, deste modo, uma relação com as suas vivências individuais;
- Ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas.

A prática regular de ouvir histórias e de partir de uma história para a aquisição de novos conhecimentos pode estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas em diversas áreas. À medida que as crianças ouvem histórias mais complexas e rebuscadas, desenvolvem um sentido de casualidade mais apurado. Através das histórias, as crianças aprendem a resolver problemas e a formular hipóteses de acordo com os novos conhecimentos. Na expressão de Hughes (cit. por Marques, 2005), as histórias funcionam como “pequenas fábricas da compreensão”.

Depois desta abordagem mais geral e abrangente das histórias na promoção das aprendizagens, torna-se necessário estreitar o foco de análise para áreas concretas do processo de ensino, as quais apareceram já de uma forma pouco aprofundada. Analisarei, então, o contributo das histórias para o desenvolvimento de atitudes e valores e para o desenvolvimento de conhecimentos científicos.

2.1 O contributo das histórias para o desenvolvimento de atitudes e valores

De acordo com Bolívar (cit. por Fonseca, 2005), os valores constituem-se como “estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar e interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas.” (p. 111).

Quantas vezes pais e educadores, quando têm de proceder à explicação de algo mais complexo às crianças, se auxiliam numa história que simplifique a tarefa, por um lado, e, por outro, facilite a compreensão por parte da criança daquilo que verdadeiramente ela deve saber.

É verdade que passar valores e saberes sociais a crianças é algo complexo e implica, normalmente, conceitos que fazem apelo a abstrações, as quais as crianças não são ainda capazes de fazer devido ao seu nível de desenvolvimento moral. Contudo, as histórias revelam-se uma grande ajuda, pois se, por um lado, divertem as crianças, espicaçam a sua curiosidade, promovem competências cognitivas e de oralidade e ativam a magia, por outro são também a forma de concretizar alguns dos valores que se considera serem aceitáveis e oportunos transmitir à criança.

De cada história, cada criança retirará aquilo que lhe fizer mais sentido, em função das suas vivências e do seu desenvolvimento moral. E aqui está-se a entrar no campo da hierarquização de valores, pois o que as histórias fazem é fornecer às crianças situações concretas que ilustram determinados valores. Todavia, a forma como as crianças vão classificar esses valores é pessoal e única.

De acordo com Souza & Bernardino (2011), a relação que se desenvolve, durante a leitura, entre a criança e a história é afetiva. O sentimento manifesta-se pela identificação com a história, com os temas tratados e com os personagens, sendo que esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais. São estas autoras que afirmam que “a escuta de histórias tem um carácter formador ou ético” (p. 240).

A maioria das histórias mostra de uma forma simbólica alguns dos limites e das regras de convivência e relacionamento com os outros. Por exemplo, os contos de fadas ensinam que através das ligações afetivas com outra pessoa atingimos a máxima segurança emocional e conseguimos as relações mais permanentes que estão ao nosso alcance. “E viveram felizes para sempre!” é a frase típica do final dos contos de fada, a qual é muito contestada por aqueles que são contra a utilização de histórias em educação, pois estes afirmam que este tipo de final dá à criança apenas a satisfação de um desejo infantil irrealista. Estes críticos defendem que as histórias não devem ser utilizadas como exemplos morais. Vinha (1999, p. 18) afirma que “a moralidade não é ensinada por sermões. A moralidade vai se dando a partir das pequenas experiências diárias que a criança tem ao se relacionar com o outro”, sendo que esta autora considera que as histórias infantis são “sermões disfarçados”. Contudo, os teóricos que defendem as histórias, como é o caso de Bettelheim (1998, p. 34), admitem que os finais felizes dizem à criança que “através da formação de relações interpessoais, se pode escapar à angústia da separação que a persegue (a separação dos pais)”. Mais uma vez, está implícita a questão dos valores, pois para podermos construir relações interpessoais temos de conhecer e

aplicar um conjunto de valores, que podemos apreender através de uma história que nos desperte para a questão da solidão, da separação, ou outra que nos leve a pensar na importância das relações que estabelecemos com os outros.

Nas histórias, tal como na vida, por vezes também há situações perturbadoras e ainda bem que as histórias contemplam estas situações. São uma ótima oportunidade para a criança se organizar e aprender a lidar com os medos, os obstáculos e frustrações com que se irá confrontar ao longo da vida. É importante que o crescimento se faça, ainda que ao nível do imaginário e simbólico, assente em valores reais.

Bettelheim (1998) aponta para o facto de as crianças, ao ouvirem a história, terem a capacidade de “integrarem” a mesma, através de um processo imaginário. Torna-se aqui importante refletir sobre este processo de apropriação da criança em relação a uma personagem, pois com isso as crianças acabam por experimentar especulações pertinentes ao desenrolar da história e questionam-se sobre como agiriam em determinadas situações. Ora isto fará com que as crianças tenham oportunidade de experimentar/imaginar situações em que a tomada de decisão exija uma reflexão sobre os seus valores. Além disso, no final da história podem estabelecer comparações entre o desfecho e as conjeturas feitas, estabelecendo uma relação causa/efeito que as ajudará no processo de desenvolvimento moral (Bettelheim, 1998).

O senso crítico é, atualmente, uma das maiores preocupações na formação de um indivíduo, sendo também outra das características humanas que as histórias ajudam a desenvolver. Há que desenvolver nas crianças a capacidade de análise daquilo que está em seu redor, de avaliar questões pertinentes aos seus princípios e com isso fazer com que aprendam a tomar decisões de acordo com as suas convicções. Segundo Meyer (2011, p. 3), “as histórias são brilhantes ferramentas para a construção do senso crítico, uma vez que, de forma convidativa, levam o ouvinte a pensar e analisar para formar uma opinião e depois agir com convicção”. Por conseguinte, o contador terá a função de promover discussões que fomentem a reflexão e o exercício crítico. As histórias permitem então a promoção e discussão de dilemas morais, úteis na formação das crianças enquanto cidadãos conscientes.

Citando ainda Meyer (2011, p. 5), “as histórias são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contextos a factos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente”. A autora dá um exemplo muito interessante e que merece ser aqui exposto. Começa por colocar a questão: como falar com as crianças sobre a constante valorização da esperteza? E que mentir não é a melhor solução? Como transmitir a ideia de que a mentira

deixa mais vulnerável o mentiroso do que aquele a quem se pretende enganar? Para confirmar a ideia que defende, ou seja, de que as histórias são veículos de transmissão de valores, a autora propõe a utilização da história do Pinóquio como resposta às questões anteriormente feitas. O boneco de madeira mentia e o seu nariz crescia, ficando assim vulnerável, acabando por ser descoberto. Esta metáfora permite que as crianças façam uma transposição para a vida real, percebendo que na realidade o nariz do mentiroso, literalmente, não cresce, mas quanto mais se mente mais aumenta o risco de a mentira ser descoberta.

As histórias, tal como aqui foi explicitado, são um verdadeiro paraíso de factos que enaltecem os valores. Contudo, a pessoa que conta as histórias precisa de acreditar realmente na veracidade das afirmações que a história encerra dentro da sua fantasia e que os valores a serem trabalhados estão de facto no enredo da história. Só assim o contador (que pode ser o professor) consegue transmitir o que deseja de forma convincente. Por isso, segundo Meyer (2011), a história deve ser escolhida tendo em conta os seguintes aspetos: faixa etária, nível de compreensão, momento em que é abordada e concordância com os valores significativos para a formação do indivíduo, num determinado contexto. Tudo isto leva-nos a refletir e a perceber que não devemos contar histórias apenas por contar ou porque têm uma moral bonita, mas sim escolher uma história adequada e explorá-la de forma correta, de acordo com o desenvolvimento das crianças com quem estamos a trabalhar.

Tentando aqui proceder a um desafio de reflexão, fica a pergunta: Como é que o educador/professor consegue explorar conceitos tão abstratos, como são os valores, senão recorrer a situações concretas para as crianças? E como apresentar essas situações às crianças? Não serão as histórias a forma mais imediata e familiar para o fazer?

2.2 O contributo das histórias para o desenvolvimento de conhecimentos científicos

Para analisar o contributo das histórias para o desenvolvimento de conhecimentos científicos irei estreitar a dimensão destes conceitos aos mais enaltecidos e exigentes no currículo educacional (tal como é possível constatar no capítulo seguinte), isto é, vou debruçar a minha atenção sobre a relação das histórias com a língua e com a matemática. Começarei pelas questões da língua e finalizarei com as questões da matemática, por serem, aparentemente, menos evidentes.

Obviamente, quando se fala da relação existente entre as histórias e o desenvolvimento de competências na área da língua está-se a enaltecer a escrita e a leitura. Como já foi mencionado, Sousa, Coelho, Balbino & Correia (2009) referem-se a uma série de efeitos

benéficos da exploração de histórias sobre o desenvolvimento de competências linguísticas, identificados em trabalhos de investigação:

- Enriquecimento do vocabulário;
- Desenvolvimento da memória auditiva;
- Domínio da sintaxe;
- Desenvolvimento de capacidades de expressão oral.

Numa espécie de relação entre os benefícios apresentados por Sousa, Coelho, Balbino & Correia (2009), surge a afirmação de Barcelos e Neves (1995, p. 18): “a criança que ouve histórias com frequência educa a sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia o seu vocabulário e, principalmente, aprende a procurar, nos livros, novas histórias para o seu entretenimento”. Neste sentido, Mason (cit. por Marques, 2005) afirma que “a leitura de histórias simples às crianças pequenas, é mais importante para a aquisição inicial de conhecimentos sobre a leitura do que várias outras atividades literárias” (p. 34).

A audição de história é entendida como uma forma de leitura por Souza & Bernardino (2011), quando afirmam que “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (p. 238).

Jensen (1985, p. 21) desperta-nos para mais uma contribuição das histórias para o desenvolvimento linguístico das crianças, ao remeter para a questão da interpretação, afirmando que

os esquemas mentais das crianças para as histórias podem incluir conceitos gerais sobre: tipos de acontecimentos e elementos encontrados numa história; padrões para sequenciar os acontecimentos e ações da história; padrões de linguagem da história; padrões de diálogo ou de tomada de papéis (p. 21)

De acordo com Marques (2005, p. 36), as crianças habituadas a ler e explorar histórias mostram-se mais aptas em reconhecer os seguintes elementos de uma história: o ambiente, o acontecimento inicial, a primeira reação ou plano das personagens, tentativas para alcançar um objetivo, obstáculos aos objetivos, consequências das ações, resultados.

Kuhlthau (cit. por Barbosa e Santos, 2009, p. 26) demonstra os benefícios que a exploração de histórias oferece para que os estudantes se tornem leitores ativos e, por conseguinte, melhores escritores.

Antes que possam ler sozinhas as crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis. Quando estão aprendendo a ler, a escuta de histórias funciona como uma influência modelizadora para a leitura. Essa atividade possibilita a experiência com o fluxo das palavras para formar os significados. As crianças vivenciam o prazer e os sentimentos criados pela leitura. Por outro lado, a leitura tem como finalidade a formação de escritores, não no sentido de profissionais de escrita, mas de pessoas capazes de escrever adequadamente. Assim, ela fornece a matéria-prima para a escrita (o que escrever), além de contribuir para a constituição de modelos (como escrever). (p. 26)

Através desta revisão de alguns estudos e textos de caráter teórico sobre o contributo das histórias para o desenvolvimento de competências linguísticas, pode-se salientar o apelo à comunicação, pois é a partir deste apelo feito pelas histórias que surgem habilidades relacionadas com a leitura, e por conseguinte, com a escrita, e ainda com a interpretação. Pode-se então afirmar que as histórias funcionam como uma espécie de rampa de lançamento que alicia as crianças a entrarem no mundo da leitura e da escrita, e, sobretudo, a fazerem-no bem.

Atentarei agora ao contributo das histórias no desenvolvimento de competências matemáticas. De acordo com Loureiro (cit. por Rodrigues, 2011, p. 8), a ideia de ligar a literatura com a matemática não é original e não vai esgotar-se nunca, pois enquanto houver livros de histórias existirão contextos favoráveis que permitem explorar e trabalhar ideias matemáticas de forma mais contextualizada e envolvente.

O estabelecimento de uma relação entre as histórias e a matemática faz com que o ambiente de aprendizagem se transforme para que os alunos consigam articular e explorar os conhecimentos matemáticos e a narrativa. Segundo Charyl (cit. por Rodrigues, 2011), “a utilização da literatura na aula de matemática é uma forma simples e muito acessível de pôr em prática um currículo integrado e proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras” (p. 9). Ou seja, o facto de se utilizar os acontecimentos de uma história para contextualizar e concretizar problemas matemáticos faz com que a aprendizagem ocorra de uma forma integrada, e conseqüentemente mais significativa, levando a que as crianças sejam capazes de mobilizar os novos conhecimentos noutros contextos de uma forma mais rápida e eficaz.

Assim, e de acordo com a Equipa Interdisciplinar da Prefeitura de Santos, Brasil (cit. por Rodrigues 2011, p. 10), as histórias na aula de matemática permitem:

- a) Relacionar as ideias matemáticas com a realidade, de forma a deixar clara e explícita a sua participação, presença e utilização nos vários campos de atuação humana, valorizando, assim, o uso social e cultural da matemática;
- b) Relacionar as ideias matemáticas com as demais disciplinas ou temas de outras disciplinas;
- c) Reconhecer a relação entre diferentes tópicos da matemática, relacionando várias representações de conceitos ou procedimentos umas com as outras;
- d) Explorar problemas e descrever resultados, usando modelos ou representações gráficas, numéricas, físicas e verbais.

Mas será possível relacionar, em tão larga escala, uma simples história com uma ciência tão exata como a matemática? Andrade (2007) acredita que sim, elevando mesmo essa crença a uma relação entre as etapas heurísticas sobre a resolução de problemas apresentadas por Polya e o processo de contar histórias e resolver problemas das personagens. O método de resolução de problemas proposto por Polya estrutura-se em 4 momentos fundamentais: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e avaliação.

No contar a história, a compreensão do problema está relacionada com o contexto, possibilitando o estabelecimento de conexões com conceitos já conhecidos colocados em movimento pelo aluno para compreender o problema, e, ao assumir o papel do personagem da história, pelo faz-de-conta (jogo simbólico), o aluno é desafiado a resolvê-lo.

O estabelecimento de um plano de resolução do problema gerado pela história aparece quando os alunos estão a desenvolver as propostas para resolver o problema da personagem da história.

A execução do plano, ao contar a história, acontece quando os alunos registam (mentalmente ou por outro processo) o seu plano e discutem a sua pertinência com toda a turma.

A avaliação consiste em fazer uma retrospectiva sobre aquilo que acontece no enredo da história e validar (ou não) o plano executado.

Andrade (2007) defende que a apresentação da história possibilita ao aluno envolver-se no enredo e estar imerso num universo de resolução de problemas significativos, que são das personagens, e que envolvem, intencionalmente, um conhecimento científico matemático escolarizado e resolvê-lo torna-se para o aluno uma necessidade efetiva, levando-o a desencadear ações e operações de resolução, pois apercebe-se de que a solução encontrada terá efeitos imediatos e será útil. Então, de acordo com esta autora, podemos caracterizar a

resolução dos problemas das histórias como uma atividade, sendo que esta garante a comunicação de ideias nas aulas de matemática, tanto na linguagem corrente, como na linguagem matemática, pictórica, oral e/ou textual. Ou seja, o processo de contar histórias está diretamente relacionado com a comunicação matemática, pois a interação gerada pela história, bem como a comunicação, possibilitam a resolução do problema e o desenvolvimento do ato de justificar, conjecturar, argumentar, partilhar e negociar com os colegas, e isto implica raciocínio lógico-matemático.

Ao construir esta análise da relação entre as histórias e a matemática, torna-se inevitável referir o facto de o método de Polya ser utilizado também ao nível do ensino das ciências. Estabelecendo uma conexão entre as duas áreas disciplinares (matemática e ciências) e os dois instrumentos de trabalho (método de Polya e histórias), torna-se evidente que se as crianças são capazes de aprender ciências e matemática através do método de Polya e se este método pode ser aplicado à coerência das histórias. Então, as crianças podem aprender matemática e ciências através das histórias, servindo o método de Polya de fio condutor das aprendizagens.

Em suma, verifica-se que as histórias são ótimos instrumentos de trabalho, mesmo para desenvolver competências de áreas de conhecimento muito específicas e complexas.

CAPÍTULO 3: A presença das histórias no currículo

Após a discussão de questões de integração curricular e do contributo das histórias para as aprendizagens das crianças, torna-se evidente a necessidade de analisar os documentos oficiais de que dispomos, enquanto educadores e professores, para a preparação da nossa prática, verificando até que ponto as histórias são neles, contempladas de uma forma efetiva.

Antes de iniciar a análise sobre dos currículos, é importante que se faça aqui uma pequena abordagem teórica que remete para questões pertinentes, que serão exploradas ao longo deste capítulo. Egan (1994), acredita que

para melhorar a educação das nossas crianças, necessitamos de reelaborar os currículos e as técnicas do ensino à luz de uma imagem mais rica da criança, tendo em conta o seu pensamento imaginativo a par com o seu pensamento lógico-matemático. Aquilo que designamos por imaginação é também um instrumento de aprendizagem – talvez o mais influente e poderoso dos níveis etários mais baixos. (p. 31)

O autor admite então que os currículos não estão concebidos ao nível das crianças, não valorizando aspetos do seu desenvolvimento que ocorrem com naturalidade e que promovem aprendizagens significativas e importantes. As críticas do autor em relação ao currículo continuam, dizendo que “tudo aquilo que não pode ser concretamente manipulável e diretamente associado a um conteúdo simples da experiência imediata da criança tem sido progressivamente afastado dos currículos dos primeiros anos de escolaridade. Tratamos as crianças como se fossem incapazes” (p. 31). O autor termina com uma das mais duras críticas que se podem fazer a um documento oficial:

Os currículos para crianças, bem como as práticas, estão em larga medida carregados de banalidades. (...) Os instrumentos mais ricos e eficazes que a criança domina e traz para a escola são em grande medida ignorados e excluídos quando a investigação é orientada para a aprendizagem, inteligência e desenvolvimento da criança. (p. 31)

Depois de apresentar esta perspetiva crítica de Egan em relação ao currículo, sendo óbvio que as críticas efetuadas pelo autor não estão diretamente relacionadas com os currículos portugueses (no entanto, este autor é uma referência importante e que deve ser tida em conta), torna-se interessante analisar alguns dos documentos oficiais do Ministério da Educação Português e verificar até que ponto os aspetos negativos apontados pelo autor, como, por exemplo, a não valorização da imaginação, estão presentes, sendo que essa verificação irá basear-se, como é óbvio, na referência ou não às histórias nos vários documentos, pois, como anteriormente foi referido, as histórias são uma fonte inesgotável de imaginação, fantasia e aprendizagem.

Começarei por analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/ DEB, 1997). Numa pesquisa rigorosa da palavra “histórias”, verifica-se que esta aparece na área de expressão e comunicação:

- 1) No domínio das expressões, mais especificamente, no tópico do jogo simbólicos e dos fantoches, como base para a dinamização de atividades;
- 2) No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita como uma forma de interação e comunicação proporcionada pelas vivências do grupo, e como sendo uma forma de abordar o texto narrativo e suscitar o desejo pela leitura;
- 3) No domínio da matemática como meio de apropriação de noções de tempo.

Verifica-se então que as histórias, de uma forma evidente, apenas são referidas no contexto de uma das áreas de conteúdo apresentadas nas orientações curriculares, ficando esquecidas

na área de formação pessoal e social e na área de conhecimento do mundo, áreas sem qualquer tipo de referência a este instrumento de aprendizagem no documento curricular em análise.

Debruçarei agora a minha atenção sobre o documento intitulado “Organização Curricular e Programas” (ME/ DEB, 2004), o qual oferece informações oficiais sobre os objetivos a cumprir no 1.º Ciclo, nas áreas de expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, educação físico-motora e estudo do meio. Focando a atenção nestas áreas curriculares, verifica-se que as histórias são referidas:

- 1) Na área de educação físico-motora, relacionando-se com a utilização de combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores;
- 2) Na área de expressão musical, servindo de pretexto para a utilização de ambientes/texturas sonoras;
- 3) Na área de expressão dramática, como dinâmicas inventadas pelas crianças (jogo simbólico), como instrumento de imaginação e como processo de desenvolvimento de linguagem verbal e não-verbal.

Assim, no que diz respeito à área das expressões e do estudo do meio, ao nível do 1.º Ciclo, constata-se que as histórias não são contempladas de uma forma explícita nos objetivos delineados para a expressão plástica e para o estudo do meio.

Analisarei agora o Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009), relativo ao 1.º Ciclo. As histórias aparecem de uma forma explícita e diretiva nas seguintes situações:

- 1) Como promotoras de competências de compreensão do oral;
- 2) Como ponto de partida para a declaração de opiniões, sentimentos e sensações;
- 3) Como instrumento central em atividades de escrita que promovem competências de redação;

As histórias estão também contempladas no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al., 2007), embora de uma forma menos relacionada com as aprendizagens efetivas dos alunos e muito pouco elucidativa. Aparecem:

- 1) Como resultado de um programa informático (<http://scratch.mit.edu>) que permite a produção de histórias animadas;
- 2) No tema de organização e tratamento de dados, como uma indicação metodológica, sugerindo-se a utilização de uma história para realizar a contagem do número de palavras em cada página.

Fazendo uma retrospectiva sobre os dois últimos programas a serem analisados, o Programa de Português e o Programa de Matemática para o Ensino Básico, é possível concluir que as histórias, embora sejam tidas em conta, são sempre entendidas como um instrumento alternativo ou como algo lúdico que pode ser utilizado para suavizar a carga de trabalho da criança, e isto acontece sobretudo ao nível da matemática.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME /DEB, 2009) e as Metas curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME/ DEB, 2012) são dois documentos que devem também aqui ser analisados, constituindo-se como um referencial para professores, sobre os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. Nestes documentos as histórias são referidas:

- 1) Ao nível da Educação Pré-Escolar, como forma de comunicação, elemento avaliativo da compreensão de discursos orais e interações verbais, instrumento de ordenação temporal de acontecimentos e como estratégia de conto, reconto e invenção;
- 2) Ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como elementos sujeitos a posterior interpretação e reconto, instrumentos de leitura e como pretexto para a invenção.

Nestes dois últimos documentos as histórias aparecem apenas relacionadas com a área da língua. Contudo, verifica-se uma maior valorização deste instrumento de trabalho e das suas potencialidades, dando-se uma maior ênfase à dimensão imaginativa, inerente à criança.

Existe ainda um documento curricular que merece ser aqui enaltecido, pois tendo em conta o contexto em que decorre a componente prática deste relatório de estágio, Região Autónoma dos Açores, torna-se imprescindível analisar um documento que foi redigido tendo em conta as vivências e as necessidades das crianças que vivem neste contexto. Sendo assim, passarei à análise do Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011), o qual refere as histórias como instrumentos de inspiração para a educação artística e introduz ainda uma novidade curiosa e muito interessante, pois este documento refere a importância dos contos tradicionais, sugerindo-os como uma forma de operacionalização em várias áreas do saber. Há assim uma ligação entre as histórias e a integração de saberes sociais, que estão diretamente relacionados com o meio envolvente, o que faz com que as aprendizagens sejam ainda mais significativas. O documento em causa acaba por atribuir mais uma competência às histórias, pois, para além de valorizar a componente imaginativa, estabelece uma relação entre as histórias e o conhecimento de saberes locais.

O Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores é complementado com um conjunto de recursos didáticos, os quais permitem trabalhar os objetivos propostos por este referencial de uma forma lúdica e expressiva, sendo que muitos desses recursos, principalmente na área do português, são histórias, cujo enredo facilita a promoção de um conhecimento significativo e a consecução de objetivos curriculares. Importa aqui salientar o trabalho desenvolvido pela professora Odília Machado (2009/2010) no âmbito do projeto ICR¹, em que desenvolveu um trabalho utilizando o *storytelling* como estratégia de aprendizagem, dando origem a um projeto pedagógico de turma intitulado “Histórias com e para as crianças”, o qual tem como principal objetivo a criação de histórias, a partir da integração das experiências, dos saberes, interesses e gostos dos alunos; de aspetos históricos; de conhecimentos relacionados com o meio local e regional; de personagens e situações ligadas ao mundo fantástico das crianças. É ainda a autora deste projeto que refere: “a aprendizagem dos conteúdos programáticos é mais significativa quando a sua abordagem faz-se a partir do conto, reconto e exploração de histórias” (p. 2).

Esmiuçando todas as áreas de conteúdo que foram aqui consideradas em relação às histórias, verifica-se que as áreas das expressões artísticas e as áreas relacionadas com a língua são aquelas que mais enaltecem o verdadeiro papel das histórias, como promotoras da aprendizagem a partir das competências prévias das crianças, sobretudo da imaginação.

Os documentos que fornecem orientações para trabalhar as áreas de conhecimento do mundo e estudo do meio não apresentam qualquer tipo de relação com as histórias, nem como instrumentos de motivação são indicadas. E no que diz respeito ao domínio da matemática, verifica-se uma total desvalorização das histórias enquanto instrumentos de aprendizagem.

Alargando o nosso leque de análise a documentos que surgem como complementos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é possível verificar que um dos textos preparados pelo Ministério da Educação, mais especificamente o texto com o título “A Descoberta da Escrita”, faz a seguinte referência às histórias:

A leitura de histórias pode, assim, ser mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” que conseguem aproveitá-la para ir muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam.

(Mata, p. 80)

¹ Investigação para um Currículo Relevante.

Verifica-se que estes documentos complementares, que surgem um pouco à “margem”, apresentam uma ideia muito mais concreta e elucidativa daquele que deve ser o papel das histórias na sala de aula.

Fazendo uma reflexão da relação entre as duras críticas feitas por Egan (1994) ao currículo e as evidências analisadas ao longo deste texto, verifica-se que, de facto, os documentos dissecados estão ainda longe de considerar as histórias como uma fonte oficial de aprendizagens. As histórias continuam a estar associadas a momentos lúdicos, estando mais evidenciadas nos objetivos propostos pelo programa para as áreas de expressões artísticas e para as questões linguísticas, sendo que nas outras áreas, ou não aparecem ou aparecem de uma forma desvalorizada, apenas como mais uma ferramenta de trabalho, como um lápis ou um caderno.

Constata-se então, que Egan acaba por ter alguma razão quando critica o facto de os currículos não valorizarem as competências naturais das crianças, como por exemplo a imaginação. Contudo, quando o autor afirma que essas mesmas competências têm sido progressivamente afastado dos currículos dos primeiros anos de escolaridade, penso que está longe da realidade do nosso país, pois o que se verifica é a crescente preocupação em tornar os currículos documentos feitos com e para as crianças.

Embora os documentos oficiais que apoiam a *praxis* dos professores/educadores apresentem ainda algumas lacunas relativas à valorização das competências naturais das crianças e ao desenrolar do processo de aprendizagem, é notória uma mudança que procura a perfeição e que deve ser valorizada pela sua crescente melhoria e evolução pedagógica.

Até ao momento, foram analisados documentos que contemplam a dimensão macro do currículo, enquanto *projeto formativo geral* (Zabalza, cit. por Roldão, 1999, p. 54). No entanto, torna-se pertinente falar de outro eixo orientador do currículo, o qual se centra na figura do professor como gestor curricular, fazendo assim uma ponte para a parte II – A intervenção pedagógica com utilização das histórias como estratégia pedagógica – deste documento, em que são apresentadas as minhas decisões pedagógicas, enquanto sujeito ativo e reflexivo da *praxis*. De acordo com Roldão (1999), “é ao professor que cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas” (p. 55). Sendo assim, o professor terá “de proceder à análise das situações específicas, de redefinir, hierarquizar e priorizar os objetivos, de adaptar, sequenciar e estabelecer níveis de aprofundamento para os conteúdos” (Roldão, 1999, p. 55). Ou seja, o

professor deve assumir uma posição de administração em relação às aprendizagens dos seus alunos, estabelecendo uma relação entre os documentos oficiais e as necessidades e interesses dos mesmos.

De acordo com Zabalza (cit. por Roldão, 1999), esta gestão e autonomia por parte do professor em relação ao currículo, “trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos *standard*, definidos a nível geral para todo o país” (p. 53).

Ora, o documento oficial que está mais próximo de satisfazer esta gestão e autonomia do professor em relação ao currículo geral é o Projeto Curricular de Turma, o qual dá ao professor a possibilidade de definir estratégias e parâmetros de avaliação, que vão ao encontro daquilo que é a realidade na sala de aula. É neste enquadramento que faz sentido analisar o Projeto Curricular de Turma dos dois grupos que contemplaram a prática interventiva (parte II), em relação à utilização das histórias. Verifica-se que, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da Educação Pré-Escolar, as histórias não aparecem como estratégia metodológica, mas sim como instrumento avaliativo de determinadas competências linguísticas, principalmente ao nível da interpretação. No caso da Educação Pré-Escolar importa referir que as histórias aparecem também como instrumentos de trabalho, numa perspetiva um pouco “terapêutica”, como solução para problemas que as crianças tenham em relação a determinadas competências curriculares. Por exemplo, a leitura de uma história é apresentada como estratégia para ajudar uma criança com problemas ao nível do vocabulário.

Quer a professora, quer a educadora cooperante tinham consciência e defendiam a importância das histórias na sua sala de aula, mas não as contemplavam como estratégia pedagógica. Este facto fez com que, no momento de intervenção, eu tivesse de assumir a gestão do currículo e proceder à implementação de uma nova estratégia na sala de aula, o *storytelling*, através da qual concretizava objetivos e desenvolvia atividades que estavam diretamente relacionadas com as necessidades e interesses dos alunos.

PARTE II – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM UTILIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Nesta fase irei proceder à descrição e análise daquilo que foi o trabalho prático desenvolvido por mim durante a Prática Educativa Supervisionada, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo desta parte do relatório irei descrever as atividades desenvolvidas para atingir os objetivos a que me propus e refletir sobre as decisões tomadas, à luz do quadro teórico em que me baseei ao longo de todo o percurso. Aqui, terei também em conta a opinião das cooperantes em relação às histórias como estratégia pedagógica e aos resultados obtidos, no que diz respeito às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças.

Esta segunda parte do relatório está dividida em três capítulos. Inicialmente, é apresentada uma caracterização dos dois contextos escolares onde as práticas foram desenvolvidas. É feita uma caracterização do meio, da escola e das crianças, de forma a contextualizar as tomadas de decisão, tendo estas sido feitas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças com quem estava a trabalhar.

A descrição das intervenções é outro dos capítulos apresentados, no qual exponho os objetivos, as várias estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas, quer no grupo de Educação Pré-Escolar, quer no grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo desta descrição, faço referências teóricas de forma a justificar e compreender aquilo que foi feito, bem como a sua implicação no desenvolvimento e nas aprendizagens realizadas.

Para que o leitor perceba a organização do capítulo referente à descrição da prática, torna-se aqui necessário dar a conhecer a forma como a utilização das histórias decorreu. Para tal, apresento um esquema (Figura 1), que tenta explicitar a coerência do processo.

O esquema (Figura 1) ilustra os vários passos que levam à dinamização de uma atividade, utilizando as histórias como estratégia pedagógica. A história funciona como instrumento de integração e põe em evidência uma temática que poderá funcionar como núcleo globalizador das aprendizagens, pois, tal como afirma Cameron (cit. por Pereira, 2010, p. 57),

os núcleos globalizadores encorajam os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem, ajudando-os na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades num contexto significativo: ‘Teaching that is integrated around a theme is claimed to better suit the way that young children naturally learn’.

Depois da sistematização global, deve-se ter em conta os conteúdos que serão abordados e listar o conjunto de objetivos que se pretende trabalhar. Só assim será possível estruturar uma atividade que cumpra as metas curriculares e esteja relacionada com a história, o que fará com que as crianças desenvolvam aprendizagens muito mais significativas e contextualizadas.

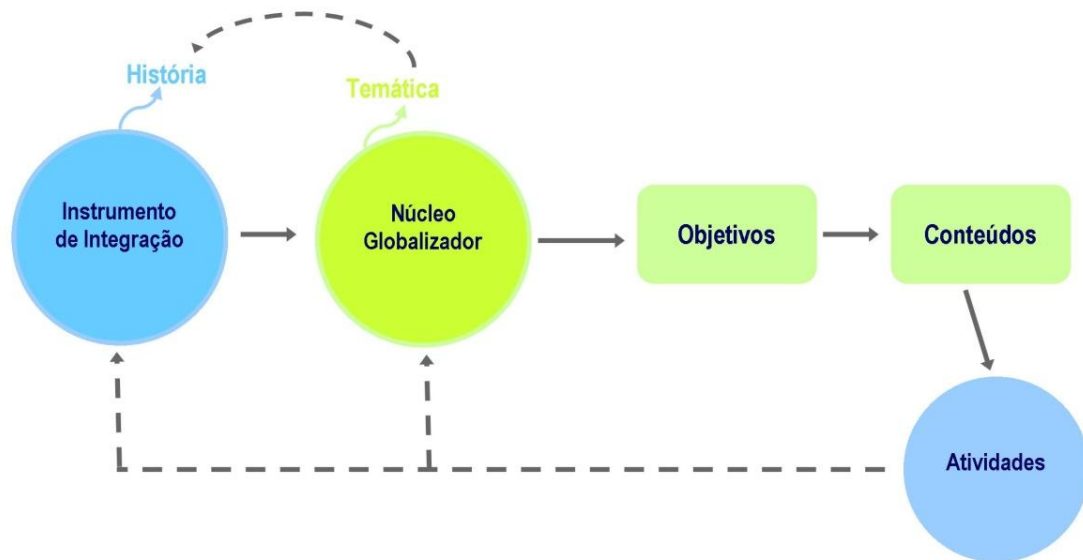


Figura 1 - Processo de utilização das histórias como estratégia pedagógica

Para além deste esquema, que permitiu organizar a lógica de intervenção, foi também desenvolvida uma espécie de esquema de planificação: um esquema que ilustra a utilização das histórias como estratégia pedagógica e como instrumento de integração. O esquema em causa foi utilizado em todas as intervenções e teve sempre como finalidade ilustrar o trabalho realizado, ao longo de uma semana, com base numa história e cumprindo sempre os objetivos apresentados pelo currículo e outros que considere pertinentes.

O esquema é ilustrado na figura 2 e apresenta-se subdividido em duas estruturas principais: uma estrutura circular, onde estão representadas as áreas de conteúdo e outros aspetos importantes de integração e de aprendizagem; e uma seta, que representa a passagem do tempo.

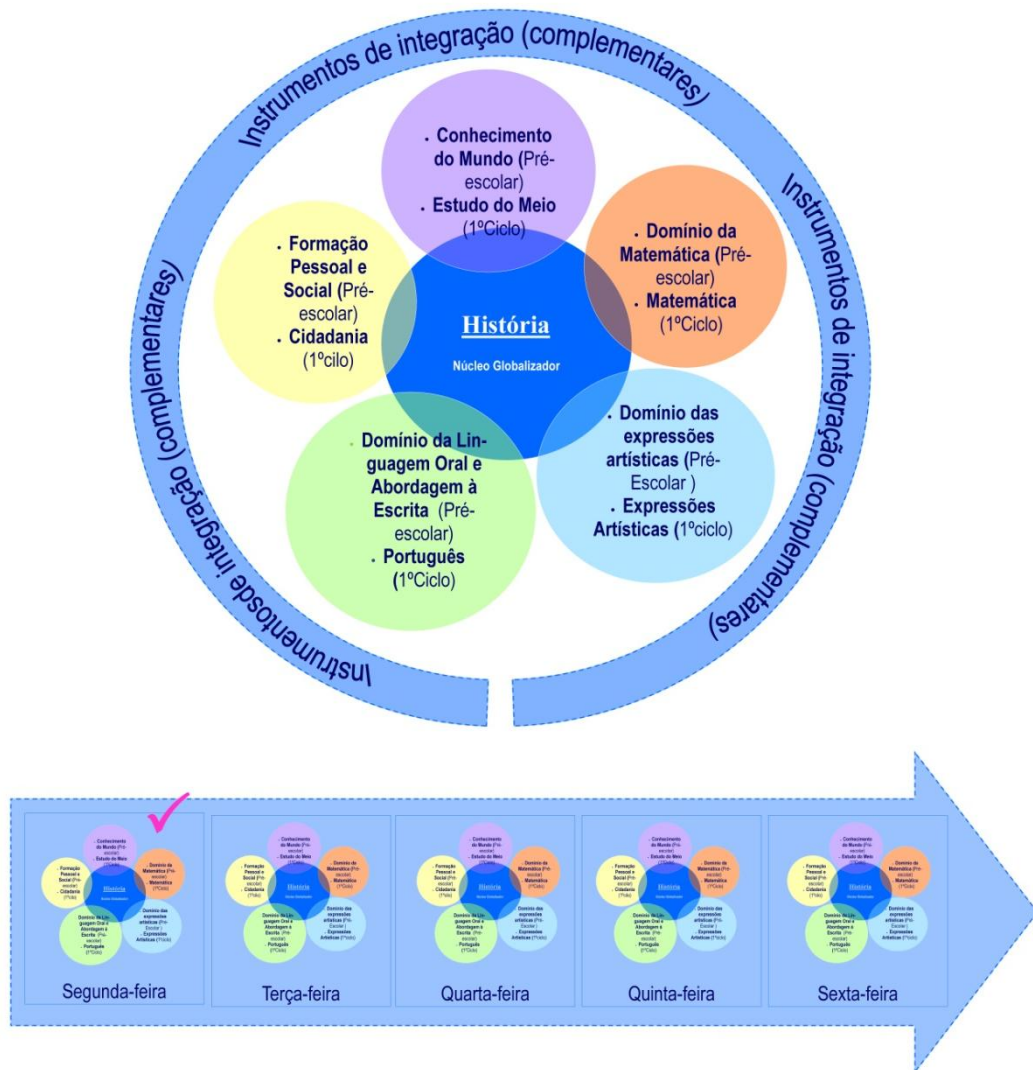


Figura 2 - Planificação das aprendizagens a partir de uma história

A estrutura circular tem como foco central a história que servirá de instrumento de integração central e permanente, do qual resultará a temática (núcleo globalizador) da semana. Numa espécie de agregação a este foco central, encontram-se cinco construções, sendo que cada uma delas representa uma área de conteúdo para a qual estão definidos objetivos específicos a serem trabalhados, os quais também estarão enunciados. A faixa que envolve toda a estrutura circular representa os instrumentos complementares de integração, os quais são temporários, e operam na sala, como resultado das atividades desenvolvidas a partir da história, sendo que estes instrumentos podem envolver todas as áreas de conteúdo (como sugere a figura 2) ou poderão estar associados apenas a uma área específica.

Com a seta, pretendo evidenciar que o esquema circular é utilizado ao longo de toda a semana como forma de organização das aprendizagens. O sinal ✓ realça o momento (ou momentos) em que a história foi contada ao longo da semana.

O último capítulo aqui apresentado será uma reflexão/discussão sobre a pertinência da utilização das histórias como estratégia pedagógica. Obviamente, esta reflexão está diretamente relacionada com os resultados das intervenções práticas que efetuei ao longo do estágio.

CAPÍTULO 1: Caraterização dos contextos de intervenção

1.1 Educação Pré-Escolar

A minha intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar teve lugar na sala A deste nível de ensino, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Meio

De acordo com o Projeto Curricular de Escola 2008/2009 (sendo este utilizado como referência no projeto curricular de turma), a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba está localizada no concelho de Angra do Heroísmo, mais propriamente, em S. Carlos, na freguesia de S. Pedro, sendo esta uma das cinco freguesias urbanas do concelho, com 3,85 km² de área e 3460 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 898,7 hab/km².

Em termos de analfabetismo, o concelho possui cerca de 2636 analfabetos com 10 ou mais anos. Em relação ao nível de ensino, a grande maioria dos habitantes do concelho possui apenas o Ensino Básico.

Angra do Heroísmo é uma cidade histórica e tradicionalmente rica em expressões culturais, tendo recebido o título de Património Mundial pela UNESCO, em 1983. A cidade possui várias instituições que merecem ser destacadas pela sua importância e qualidade. São exemplos a Biblioteca Pública e Arquivo Regional, o Centro Cultural e de Congressos, o Instituto Açoriano da Cultura e o Museu de Angra do Heroísmo. Sendo que, importa aqui referir que o Centro Cultural e de Congressos engloba uma biblioteca infantil e o museu possui um serviço educativo que pode ser requisitado por qualquer escola, em qualquer momento. Todas estas instituições poderão ser utilizadas como fonte de recolha de histórias infantis que poderão ser trabalhadas com as crianças. Contudo, o seu potencial não se esgota aí, estas instituições possibilitam a dinamização de atividades, como sejam a hora do conto,

dramatizações, exposições, encontros temáticos, etc., que enriquecem o processo de aprendizagem nas suas múltiplas vertentes.

Em S. Carlos estão implementados importantes equipamentos e serviços, como a Creche e a Escola Profissional da Santa Casa da Misericórdia de Angra do Heroísmo, a residência do representante da República Portuguesa nos Açores, a Direção Regional de Estudos e Planeamento do Governo Regional dos Açores, o Clube Desportivo e Recreativo de S. Carlos, a Rádio Horizonte e as instalações da Portugal Telecom.

Escola

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2008/2009), a EBS Tomás de Borba acolhe 1282 alunos no seu total, sendo que abrange níveis de ensino desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Em relação à Educação Pré-Escolar, no edifício-sede, existem duas turmas.

Esta escola possui um núcleo de Educação Especial e Serviços de Orientação e Psicologia. Por ser uma escola de artes, inclui o Ensino Artístico, servindo não só as crianças desta escola mas de outras, que embora externas desejam ter formação nesta área, uma vez que esta escola engloba o conservatório de ensino artístico da ilha Terceira, sendo esta uma mais-valia para a exploração das artes com as crianças mais pequenas.

Esta é uma escola de grandes dimensões, sendo que a parte dedicada à Educação Pré-escolar e ao ensino do 1.º Ciclo funciona num dos extremos de um corredor que tem acesso direto para o exterior.

As crianças dos níveis de ensino acima referidos podem frequentar, sem restrições, todos os espaços da escola, dos quais se destacam a biblioteca, as instalações desportivas e os laboratórios.

No espaço exterior da escola, que é bastante amplo, existe um pequeno parque infantil. No entanto, é de mencionar a falta de um espaço onde as crianças possam permanecer em dias de chuva, na hora do recreio, sem ser nos corredores ou mesmo no interior das salas.

Sala

→ Organização do espaço

A sala ocupada pela turma em causa apresenta um espaço satisfatório (49 m²) para o número de crianças que a frequentam (20), sendo esta avaliação feita com base no despacho conjunto n.º 268/97, que declara a exigência de 2 m² por criança.

A sala apresenta-se organizada por áreas, sendo que cada uma delas se apresenta devidamente identificada e com o número limite de crianças que a podem frequentar. As áreas disponíveis na sala são: área da abordagem à escrita, área da matemática, área do conhecimento do mundo, área dos jogos, biblioteca, área das construções, área da garagem, área da casinha e área da expressão plástica. Como é óbvio, a área da biblioteca é aquela que se relaciona mais diretamente com a temática deste relatório. Contudo, todas as outras áreas servirão de apoio, não só no fornecimento de materiais, como também na dinamização de atividades, servindo de estruturas de ligação entre as histórias e as aprendizagens.

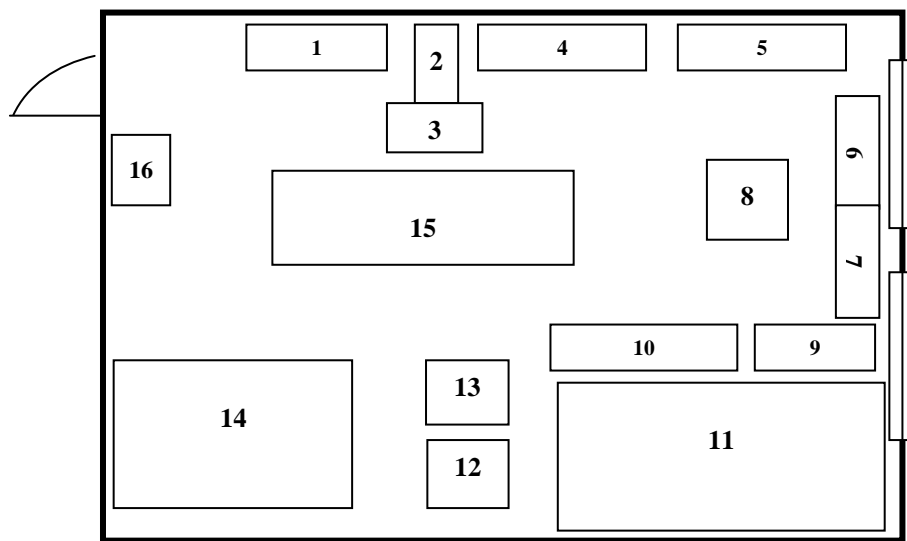


Figura 3 – Desenho da sala A de Educação Pré-Escolar, EBS Tomás de Borba (sem escala)

Legenda:

- | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1- Smartboard; | 6- Matemática; | 13- Garagem; |
| 2- Material de escrita; | 7- Conhecimento do Mundo; | 14- Casinha; |
| 3- Material de Expressão plástica; | 8- Mesa de Apoio; | 15- Mesa de apoio a atividades de grupo; |
| 4- Quadro; | 9- Jogos; | 16- Estante. |
| 5- Mesa com computador; | 10- Biblioteca; | |
| | 11- Manta; | |
| | 12- Jogos de encaixe de grande porte; | |

A área do Conhecimento do Mundo é constituída pelos elementos 7 e 8. Esta área encontra-se no espaço da sala mais próximo das janelas e com maior incidência de luz natural. A área da Matemática encontra-se mesmo ao lado e é constituída pelos elementos 6 e 8. Na perpendicular, encontra-se a área da abordagem à escrita, constituída pelos elementos 2, 4, 5 e 8. A localização desta última área foi um pouco “forçada”, visto não ser possível mudar o

quadro de lugar. A biblioteca é constituída pelo elemento 10, encontrando-se próxima da manta, o que facilita o contacto com os livros e o processo de contar histórias. As áreas acima referidas encontram-se na mesma zona, devido ao facto de serem áreas em que se exige uma maior concentração, por parte das crianças.

A área de expressão plástica é composta pelos elementos 3 e 15. Nesta área desenvolvem-se várias atividades, como recorte, pintura, desenho e moldagem. A área dos jogos é contemplada pelos elementos 9 e 12, sendo que no elemento 9 estão presentes jogos de encaixe de pequenas dimensões, puzzles e jogos pedagógicos, e no elemento 12 encontram-se jogos de encaixe de grande porte e tábuas de madeira para construções. A garagem contempla o elemento 13. Ao lado encontra-se o elemento 14, ou seja, a casinha, a qual está dividida em dois compartimentos, a cozinha e o quarto de cama.

→ Organização do tempo

Relativamente ao funcionamento do jardim-de-infância, o horário de funcionamento inicia-se às 9.00h e termina às 15.00h. No entanto, nesta escola, existe um período de prolongamento até às 16.00h, durante o qual as crianças podem inscrever-se em atividades extracurriculares. Desde a entrada até ao momento da saída, existem dois intervalos, um que ocorre a meio da manhã (10.30h-11.00h) e outro para a hora do almoço (12.00h -13.30h).

No que diz respeito às rotinas da sala, existe um planeamento flexível, o qual é apresentado na tabela 1, que ajuda a estruturar o trabalho a desenvolver ao longo da semana, nas diferentes áreas.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Acolhimento Aula de inglês Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Canções Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Lengalengas Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Histórias Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT	Acolhimento Canções Marcação de presenças Marcação do estado do tempo Planeamento e execução do PIT
10h30	Recreio				
11h	Projetos	Atividades de linguagem oral e abordagem à escrita	Projetos	Matemática	Expressão dramática
12h	Almoço				
13h30 /15h	Expressão plástica	Expressão Físico-Motora	Natação	Experiências/ Culinária	Conselho de turma

Tabela 1 – Horário da sala A de Educação Pré-Escolar, EBS Tomás de Borba

Crianças

A caracterização aqui apresentada é uma adaptação da caracterização apresentada no Projeto Curricular de Turma, disponibilizado pela educadora cooperante.

Este grupo é composto por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Destas crianças, 11 frequentam este jardim-de-infância pela 2.^a vez e 1 pela 3.^a vez. É um grupo maioritariamente masculino, existindo 12 rapazes e 8 raparigas.

O grupo é claramente heterogéneo, não só ao nível de idades, mas também ao nível do desenvolvimento de competências. O grupo em causa é constituído por uma criança de 6 anos, sete crianças de 5 anos, sete crianças de 4 anos e cinco de 3 anos. Importa aqui realçar que, durante a caracterização que será apresentada em seguida, a criança de 6 anos será incluída no grupo de crianças de 5 anos, visto não existirem grandes discrepâncias ao nível do desenvolvimento de competências.

No que se refere à caracterização das diferentes áreas curriculares, a descrição está organizada por tópicos que ilustram um determinado conteúdo. Esta organização parte da lógica apresentada no Projeto Curricular de Turma, tendo sido melhorada e aliada à lógica assente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME /DEB, 1997).

A caracterização apresentada serve também para justificar os conteúdos abordados em cada uma das áreas de conteúdo, bem como as atividades realizadas ao longo da intervenção prática, descrita na parte II do presente documento.

Área de Formação Pessoal e Social	
Autoestima	A maioria das crianças parece ter uma autoestima positiva, participando ativamente em conversas de grande grupo, mostrando os seus trabalhos com orgulho e executando-os com segurança. É de referir que existem três crianças que apresentam algum nível de insegurança, principalmente nas atividades de grande grupo, uma delas com 5 anos e as outras duas de 3 anos. Sendo que, as atividades realizadas através de histórias poderão ajudar na sua socialização, visto serem atividades de partilha e interação.
Autonomia	A maioria das crianças revela-se autónoma, de acordo com os níveis exigidos na sua faixa etária, visto que vão sozinhas à casa de banho, vão buscar os materiais de que precisam voltando a arrumá-los. Contudo, na hora das refeições ainda revelam algumas dificuldades. As histórias poderão ser utilizadas como “exemplos”, através dos comportamentos dos personagens, para ultrapassar esta dificuldade, ao nível da autonomia no momento da refeição.
Socialização	O grupo em geral apresenta-se bastante sociável relacionando-se quer com os adultos quer com os seus pares. Dentro da sala verifica-se um alto nível de cooperação dos alunos mais velhos com os mais novos.

	<p>Ao nível da partilha, o grupo de três e quatro anos revela algumas dificuldades, como é normal nestas idades, disputando sistematicamente brinquedos e materiais. Em termos sociais, a grande dificuldade deste grupo será o cumprimento de regras de sala de aula, revelando-se muito barulhento e agitado.</p> <p>Durante os momentos de apresentação e exploração de histórias, terão de ser estipuladas regras de comportamento e de socialização que levem a que o momento decorra com a máxima tranquilidade, pois só assim é possível tirar partido do mesmo.</p>
Responsabilidade	<p>Em relação ao sentido de responsabilidade, verifica-se que a grande maioria dos elementos desta turma apresenta-se bastante responsável, sendo que isso se verifica através do cumprimento das tarefas existentes na sala de aula. Naturalmente, o grupo de crianças de três anos apresenta algumas lacunas ao nível da responsabilidade, tanto no cumprimento das tarefas como em relação a outros aspetos, como por exemplo a arrumação dos trabalhos.</p>
Vivência dos valores democráticos	<p>Este grupo tem bem presente os valores democráticos e faz questão de os pôr em prática. Desde a participação, passando pela justiça e terminando na cooperação, todos estes valores são implementados na sala de aula e respeitados por todas as crianças, não havendo aqui qualquer tipo de exceção. São crianças muito participativas, dando a sua opinião sobre todos os assuntos abordados, o que se revela uma mais-valia nos momentos de exploração das histórias.</p>
Identidade/ Multiculturalismo	<p>Em relação a este tópico a maioria das crianças apresenta um nível bastante satisfatório. Existe um grande respeito pela diferença, até porque nesta sala existem duas crianças com diferenças culturais, mais ou menos acentuadas, que se expressam por questões religiosas, pois as duas crianças em causa são testemunhas de Jeová, enquanto que os restantes elementos da turma são católicos.</p> <p>A grande maioria das crianças reconhece a cultura local e até mesmo regional. Contudo, existem algumas crianças que não se encontram tão ligadas a estes assuntos, pelo facto de não serem naturais da ilha e estarem cá há pouco tempo. Para fazer com que estas crianças fiquem a conhecer um pouco melhor a ilha onde vivem, as histórias constituem-se como maravilhosos fatores de motivação e simplificam tradições e costumes, por vezes difíceis de entender.</p>

Tabela 2 – Caracterização da área de formação pessoal e social, Educação Pré-Escolar

Área de Expressão e Comunicação	
1. Domínio da Expressão Dramática	
Jogo simbólico	<p>Tendo em conta a área da casinha das bonecas, verifica-se que poucas crianças de cinco anos se interessam por esta área, talvez por serem na sua maioria rapazes e preferirem outras áreas. Torna-se importante referir que apelar à participação das crianças nesta área será um objetivo a ter em conta neste ano letivo, podendo ser feito através de histórias que aliciem as crianças a reproduzir o seu enredo nesta área.</p>

	A área da garagem e dos blocos é a área de eleição da maior parte das crianças. Todas as crianças que participam ativamente nesta área conseguem organizar-se para fazer grandes construções, atribuindo-lhes significados.
Mímica	Todas as crianças de cinco anos reproduzem gestos e expressões faciais para comunicar ações e emoções, mas com dificuldades, tendo de ter indicações do adulto. Quanto às crianças de três e quatro anos, todas reproduzem gestos. No entanto, a nível das expressões faciais associadas a emoções revelam muita dificuldade.
Jogo dramático	A grande maioria das crianças demonstra grande entusiasmo por este domínio, querendo todas participar. Contudo, existem três crianças, que devido à sua timidez apresentam algumas dificuldades, tendo de ser auxiliadas pelo adulto. Como é natural, este tipo de jogo corre sempre melhor quando é dada à criança algum tipo de referência, como por exemplo uma história.
2. Domínio da Expressão Plástica	
Representação bidimensional	As crianças de cinco anos representam de forma reconhecível acontecimentos, histórias e vivências sem grandes dificuldades, embora com poucos pormenores e por vezes sem utilizar cores adequadas e sem grande noção de proporcionalidade. O grupo de quatro anos apresenta grandes dificuldades no desenho, representando imagens reconhecíveis mas sem grande pormenor. Deste último grupo destaca-se uma criança que já se encontra ao nível dos cinco anos. Quanto ao grupo de três anos encontram-se ainda na fase da garatuja, embora atribuam um significado ao que desenharam. Em relação à representação através da pintura, todo o grupo apresenta dificuldades, explorando muitos mais as cores do que as imagens que representam. As atividades de expressão plástica realizadas a partir de uma história poderão ajudar as crianças a estruturar os seus desenhos e torna-los mais perfeitos.
Representação tridimensional	Neste tópico não se pode dizer que exista uma diferenciação por faixa etária, uma vez que várias crianças das diferentes faixas etárias têm como atividade de eleição a moldagem. No grupo de quatro e cinco anos as crianças representam na maior parte das vezes figuras do seu imaginário e do seu quotidiano. As crianças de três anos moldam figuras mais simples como bolinhas e cobras.
3. Domínio da Expressão Musical	
Discriminação de sons	As crianças de cinco anos são capazes de distinguir sons com diferentes intensidades, timbres, alturas e durações. As crianças de três e quatro anos apresentam ainda algumas dificuldades na distinção das diferentes propriedades do som.
Memória auditiva	Todas as crianças memorizam canções com facilidade, percebendo o seu significado e cantando em grande grupo. Esta facilidade em termos de memória auditiva é também perceptível através das histórias, pois a maioria das crianças é capaz de reter os aspetos principais de uma história contada, procedendo posteriormente à sua sequenciação.
4. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Linguagem	Todas as crianças constroem frases interrogativas, exclamativas, negativas e afirmativas, e todas revelam interesse em alargar o seu

Descritiva	<p>vocabulário, explorando-o e utilizando-o em novas situações. Todas articulam corretamente as palavras e usam as variantes morfológicas. As crianças de cinco anos reproduzem lengalengas e identificam rimas, opostos, plurais, etc. Importa aqui referir o facto de no grupo de cinco anos existir uma criança com algumas dificuldades ao nível da linguagem descritiva, dificuldades essas que poderão estar relacionadas com complicações a nível da fala, sendo que as histórias poderão ser um ótimo instrumento de trabalho para explorar com esta criança.</p> <p>Em relação às crianças de quatro anos, a maioria participa espontaneamente nos diálogos de grande grupo e reconta acontecimentos com sequência lógica.</p> <p>Todas as crianças de três anos utilizam o pronome pessoal “eu” e utilizam uma construção de frase e vocabulário adequado à sua idade. Uma das crianças pertencente a este grupo, manifesta um desenvolvimento muito acentuado ao nível da memorização, reproduzindo canções e lengalengas complexas.</p>
Linguagem oral compreensiva	<p>O grupo de cinco anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório, interpretando corretamente uma história, compreendendo as explicações do educador, o significado da letra das canções e as lengalengas. O grupo de crianças de quatro anos identifica corretamente os momentos principais de uma história e responde às perguntas do educador.</p> <p>As crianças de três anos respondem dentro do contexto a questões formuladas, compreendem ordens e a ideia principal de uma história.</p>
Consciência fonológica	<p>Todas as crianças de cinco anos e a grande maioria das crianças de quatro anos fazem divisão silábica e segmentação da frase. A maioria é capaz de criar e identificar rimas. A grande dificuldade nesta área e neste grupo é a reconstrução da palavra por agregação de sílabas. O grupo de crianças de três anos apresenta um nível de desenvolvimento bastante satisfatório.</p>
Abordagem à escrita	<p>Todas as crianças de cinco anos e algumas de quatro já são capazes de escrever o seu nome utilizando letra minúscula. Reconhecem todas as letras e isolam-nas a pedido do educador. Algumas dizem palavras iniciadas por algumas letras mas ainda revelam dificuldades. A maioria das crianças deste grupo e algumas das crianças de quatro anos reconhecem palavras escritas, percebem a direccionalidade da escrita e apresentam uma escrita alfabética. A maioria revela dificuldade em compreender a diferença entre letra, palavra, frase e texto, podendo aqui as histórias funcionarem como exemplo e como elemento comparativo. No grupo de crianças de quatro anos verifica-se que determinadas crianças apenas escrevem algumas letras do seu nome. Todas as crianças participam na elaboração de registos escritos, experiências científicas, histórias, acontecimentos e bilhetes para os pais, tendo por base um modelo.</p>
5. Domínio da Matemática	
Classificação	<p>A totalidade das crianças de cinco anos e a maioria das crianças de quatro anos é capazes de agrupar objetos tendo em conta três ou mais critérios (tamanho, forma, espessura e cor). São ainda capazes de realizar comparações de pesos e tamanhos entre objetos e identificar</p>

	<p>elementos pertencentes a um conjunto. As restantes crianças de quatro e três anos são capazes de classificar objetos agrupando-os pela cor, forma e tamanho.</p>
Descriminação Preceptiva	<p>Todo o grupo de crianças identifica e nomeia as cores primárias e secundárias.</p> <p>O grupo de crianças de cinco anos e algumas de quatro são capazes de caracterizar objetos, mencionando semelhanças e diferenças. Enquanto as crianças de três anos e algumas de quatro são capazes de comparar objetos, mas tem dificuldade em descrever a maioria das suas características.</p>
Geometria	<p>As crianças de quatro e cinco anos identificam e nomeiam as formas geométricas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo). Todas estas crianças apresentam dificuldades em reproduzir imagens do tangran, mas realizam composições geométricas utilizando outros materiais como por exemplo, os blocos lógicos.</p> <p>Todas as crianças de cinco anos identificam e realizam padrões alternando pelo menos três figuras diferentes. As crianças de três anos realizam padrões utilizando apenas duas figuras, sendo que existem ainda algumas crianças com dificuldades em identificar algumas formas geométricas.</p>
Seriação	<p>O grupo de crianças de cinco anos e a grande maioria do grupo de quatro são capazes de ordenar por ordem crescente e decrescente. As restantes crianças de quatro anos e o grupo de crianças de três anos são capazes de realizar seriações muito simples, de material não estruturado e com poucos elementos. É importante aqui destacar uma criança de três anos que se encontra ao nível das crianças de cinco anos, sendo capaz de realizar seriações bastante complexas.</p>
Noção de Número	<p>Todas as crianças de cinco anos são capazes de contar pelo menos até dez por ordem crescente. Um pequeno número de crianças desta faixa etária apresenta dificuldades notórias na contagem decrescente. Todos escrevem os números com modelo até ao dez. Em relação às operações de cálculo, as crianças desta faixa etária apresentam algumas dificuldades.</p> <p>Em relação às crianças de quatro anos verifica-se que todas já são capazes de contar até ao número dez de forma memorística, sendo que algumas das crianças são capazes de associar o número à quantidade. No grupo de crianças de três anos existe uma “divisão” notória: um grupo de crianças que é capaz de contar até dez, e outro apenas é capaz de o fazer até cinco.</p>
Noção Espacial	<p>Todas as crianças conseguem identificar noções espaciais como por exemplo: entre, ao lado de, perto/longe, dentro/fora, aberto/fechado, etc. A grande maioria das crianças apresenta dificuldade em identificar a direita e a esquerda. Todas as crianças do grupo de quatro e cinco anos preenchem tabelas de dupla entrada e leem gráficos.</p>
Noção de tempo	<p>Todo o grupo de crianças de quatro e cinco anos tem uma noção bastante clara dos vários momentos do dia. A maioria das crianças tem dificuldade em identificar os dias da semana e muitas delas apresentam dificuldade em expressar a noção de ontem, hoje e amanhã. As crianças de quatro anos apresentam as mesmas dificuldades do que o</p>

	<p>grupo de cinco em relação a este tópico. O grupo de crianças de três anos revela grandes dificuldades em relação às noções temporais, sabendo apenas a diferença entre o dia e a noite.</p> <p>Tendo em conta as notórias dificuldades em relação às noções de tempo, torna-se importante utilizar como estratégia de superação, a exploração de histórias e a sua organização temporal.</p>
--	---

Tabela 3 – Caracterização da área de expressão e comunicação, Educação Pré-Escolar

Área do Conhecimento do Mundo	
Saberes físicos	As crianças de cinco anos distinguem e nomeiam os estados do tempo, as estações do ano e os elementos do meio natural. O grupo de crianças de quatro anos identifica o estado do tempo diário e sabe a estação do ano em que se encontra. As crianças de três anos identificam aspetos básicos do estado do tempo e da estação do ano em que se encontram.
Saberes sociais	As crianças de quatro e cinco anos são capazes de nomear os diferentes meios de transporte, algumas profissões e as principais festividades anuais.
Saberes científicos	Todas as crianças manifestam bastante curiosidade e desejo de aprender. São capazes de observar os materiais e o processo de experiência, colocando hipóteses. Contudo, apenas algumas crianças de quatro e cinco anos são capazes de concluir os resultados e tentam generalizar. De um modo geral, todas as crianças das diferentes idades participam na realização de projetos, dialogando sobre a temática em causa. Contudo, o nível de interesse e persistência é superior nas crianças mais velhas, por terem uma maior capacidade de abstração. O interesse das crianças mais novas em relação a estas temáticas surge normalmente aliado a um aspeto do seu quotidiano, uma situação que ocorreu no intervalo, a problemática de uma história, etc.
Saberes biológicos	<p>Todas as crianças de quatro e cinco anos nomeiam as partes do corpo e sabem os principais órgãos que compõem o corpo humano e as suas principais funções. São ainda capazes de diferenciar as partes de uma planta, animais domésticos e selvagens, conhecem a roda dos alimentos, etc.</p> <p>As crianças de três anos são capazes de identificar algumas partes do corpo, os animais domésticos e distinguir alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis.</p>

Tabela 4 – Caracterização da área de conhecimento do mundo, Educação Pré-Escolar

2.2 1.º Ciclo do Ensino Básico

A minha intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na sala do 1.ºAno, na Escola EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos.

Meio

De acordo com o Projeto Curricular de Escola (2008/2009), a EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos localiza-se na freguesia com o mesmo nome, pertencendo ao concelho de Angra do Heroísmo, ilha Terceira.

S. Bartolomeu de Regatos é uma freguesia rural, localizada a sul da ilha. Ocupa um território com 26,44 km² e possui cerca de 1983 habitantes (2011), o que corresponde a uma densidade populacional de 75 hab./km². A oeste liga-se com a freguesia das Cinco Ribeiras, a leste com as freguesias de São Mateus, Terra-Chã e Posto Santo, e a norte com a freguesia dos Altares.

Em termos de entidades e associações, esta freguesia conta com: a junta de freguesia, a casa do povo, a igreja, um grupo de escuteiros, um grupo de jovens, um grupo folclórico, uma filarmónica, um centro de 3^a idade, uma academia de dança e uma escola de instrumentos de corda. Em relação às infraestruturas existentes na freguesia, podemos destacar: a casa do povo, a igreja, o núcleo museológico, o centro paroquial e o posto do leite. Estes espaços são potenciadores do desenvolvimento de atividades curriculares, estabelecendo-se uma parceria entre a escola e as várias organizações, por exemplo desenvolver um projeto de apresentação de histórias entre as crianças e os idosos que frequentam o centro de 3^a idade.

Escola

A Escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos é um dos núcleos da Escola Básica Integrada Tomás de Borba.

Em relação ao espaço físico dedicado à escola, podemos referir que este contempla dois edifícios, um campo de jogos e um pátio. No edifício principal (mais antigo) existem duas salas destinadas ao 1.º Ciclo, uma sala para a Educação Pré-Escolar, uma sala de apoio, uma sala de professores, uma cozinha, um refeitório e três casas de banho (adultos e crianças). No outro edifício existe um ginásio, uma sala de Educação Pré-Escolar, uma sala para o 1.º Ciclo e duas casas de banho.

Esta escola acolhe cerca de 79 crianças, distribuídas por três turmas do 1.º Ciclo e duas turmas de Educação Pré-Escolar. A maioria das crianças que frequentam esta escola é natural da freguesia de S. Bartolomeu de Regatos, existindo uma pequena minoria que provêm de freguesias vizinhas, nomeadamente, Cinco Ribeiras, Doze Ribeiras e S. Mateus.

Sala

→ Organização do espaço

A sala em causa é considerada ampla (52 m²) e adequada para trabalhar com um grupo de 13 crianças, sendo esta avaliação feita por referência ao despacho conjunto n.º 268/97, o qual prevê 2 m² por criança.

O espaço apresenta uma área central, para além de um conjunto de pequenas áreas delimitadas e exclusivas para determinadas áreas de conteúdo. Assim, as áreas disponíveis na sala são: área de planeamento, área da matemática, área da língua portuguesa, área do computador, biblioteca, expressão plástica e projetos. Sendo que cada uma destas áreas encontra-se devidamente identificada, quer com o nome, quer com o número de crianças que a pode frequentar no tempo de estudo autónomo. Em relação à área central, esta é constituída por 3 conjuntos de mesas, onde os elementos da turma se distribuem em pequenos grupos, fundamentalmente, nos momentos de atividades orientadas pelo professor.

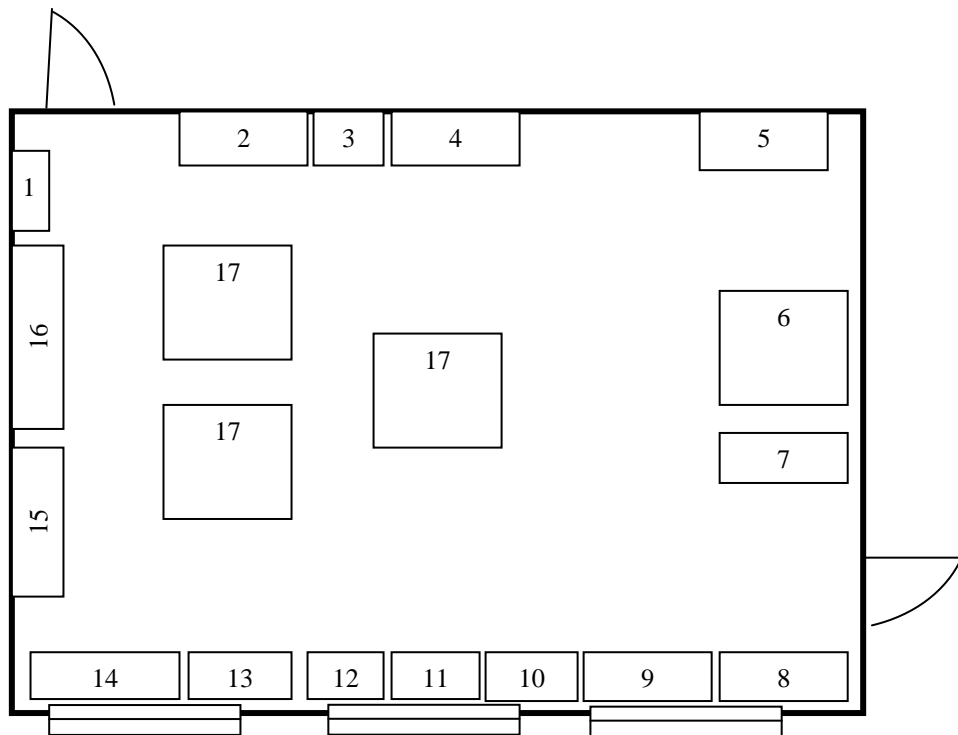


Figura 4 – Desenho da sala do 1º ano, EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos (sem escala)

Legenda:

- | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|
| 1- Placard de planeamento | 4- Mesa de língua portuguesa | 8- Armário de apoio |
| 2- Mesa de matemática | 5- Computador | 9- Mesa de expressão plástica |
| 3- Armário (matemática e língua portuguesa) | 6- Manta | 10- Armário (expressão plástica) |
| | 7- Estante (biblioteca) | |

11- Projetos	13- Estante de arrumação	15- Smartboard
12- Estante de arrumação (alunos)	(professor)	16- Quadro cerâmica
	14- Secretária	

O elemento 1 encerra a área de planeamento, na qual se encontram todos os instrumentos de registo necessários para a organização do dia-a-dia na sala de aula. Os elementos 2 e 4 são mesas que servem de apoio à área de matemática e de língua portuguesa, respetivamente. O elemento 3 serve de apoio ao trabalho desenvolvido nas estruturas 2 e 4, dispondo de jogos e outros materiais manipuláveis que ajudam na realização das tarefas. No espaço número 5 existe apenas um computador, sendo esta uma lacuna da sala, pois verifica-se não ser suficiente para o número de crianças existente. Os elementos 6 e 7 constituem a área da biblioteca, a qual se encontra muito bem apetrechada e com excelentes condições para a apresentação de histórias. Os elementos 9 e 10 são destinados à área de expressão plástica, sendo que no espaço 10 se encontram todos os materiais de que os alunos necessitam para realizar tarefas desta área e de outras, uma vez que existe uma prateleira onde se encontram materiais que as crianças podem requisitar, como por exemplo lápis e borrachas. O elemento 11 é constituído por gavetas de arrumação, onde as crianças podem guardar todo o material que estão a utilizar no projeto em curso.

O elemento 12 constitui-se como um dos mais importantes para a organização da sala, pois contempla os principais instrumentos de trabalho, ou seja os cadernos e as capas das crianças, os quais são todos os dias distribuídos pelos alunos no início do dia, voltando a ser recolhidos e arrumados neste espaço, no final do dia.

Os espaços 8 e 13 são dedicados à organização do professor, é nestes espaços que estão todos os instrumentos de trabalho utilizados pelo professor, bem como outros materiais de apoio geridos por esta entidade. É ainda da responsabilidade do professor o elemento 14.

Os instrumentos 15 e 16 são elementos de especial atenção e sobre os quais muitas das atividades recaem de uma forma quase exclusiva. Os elementos 17 constituem a área central da sala, ou seja as mesas que alojam os pequenos grupos de crianças.

→ Organização do tempo

A turma em causa segue um horário regular, delineado pela Básica Integrada Tomás de Borba, no qual as crianças iniciam o dia às 9h. Em termos de horário de saída este varia entre as 15h e as 15:45h (segunda-feira e quarta-feira). Desde a entrada até ao momento da saída,

existem dois intervalos, um que ocorre a meio da manhã (10.30h-11.00h) e outro para a hora do almoço (12.30h -13.30h).

No horário estão ainda contemplados três tempos (45 minutos cada) para educação-física e dois tempos (45 minutos cada) para inglês, sendo estes lecionados por professores externos.

Tendo em conta estes tempos de referência, foi preparada uma agenda semanal, a qual permitia organizar e estruturar o trabalho realizado ao longo da semana.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h	Reunião do conselho; avaliação e troca de tarefas; plano semanal; avaliação do PIT.	Apresentação de produções/ Português	Apresentação de produções	Inglês	Apresentação de produções
9h45	Projetos	Inglês	Português	Apresentação de produções/ Escrita livre	Português
10h30	Recreio				
11h	Estudo do Meio (projetos)	Português	Matemática	Estudo do Meio (projetos)	Matemática
11h45	Educação Física	Matemática	Educação Física	Matemática	Educação Física
12h30	Almoço				
13h30	Os livros e a leitura	Os livros e a leitura	Os livros e a leitura / Expressão musical - dramática	Os livros e a leitura	Tempo de estudo autónomo
14h15	Expressão plástica	Tempo de estudo autónomo	Estudo do Meio (projetos)	Tempo de estudo autónomo	Conselho de cooperação educativa
15h00	Tempo de estudo autónomo		Tempo de estudo autónomo		
15h45					

Tabela 5 – Horário da sala do 1.º ano, EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos

Crianças

A caracterização aqui apresentada é uma adaptação da caracterização apresentada no projeto curricular de turma, disponibilizado pela professora cooperante.

O grupo de crianças é composto por 13 elementos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todas as crianças do grupo frequentaram o jardim-de-infância da escola EB1/JI de S. Bartolomeu de Regatos. É um grupo maioritariamente feminino, contando com 9 raparigas e 4 rapazes.

Importa aqui referir que as duas crianças de 7 anos estão a frequentar o 1.º Ano pela segunda vez, estando identificadas e beneficiando de um currículo individual adaptado.

A caracterização abaixo apresentada está organizada de acordo com as áreas de conteúdo e resulta de uma avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo.

A caracterização apresentada serve também para justificar os conteúdos abordados em cada uma das áreas de conteúdo, bem como as atividades realizadas ao longo da intervenção prática descrita na parte II do presente documento.

Português	
Compreensão do oral	Em relação a este tópico, a maioria das crianças mostrou facilidade em identificar personagens e interpretar uma história. No entanto, muitas mostraram dificuldade em sequenciar os acontecimentos de uma história ouvida.
Consciência fonológica	Em relação à consciência fonológica, as crianças foram avaliadas pelos seus conhecimentos ao nível das rimas, ao nível dos sons das palavras e pelo desempenho na segmentação silábica. Verificou-se que algumas crianças apresentavam grandes dificuldades em reconhecer rimas (o que posteriormente levou à utilização de uma história com evidências rimáticas) e ainda na identificação dos sons iniciais e finais das palavras. A segmentação silábica foi realizada com sucesso pelas crianças mais velhas, sendo que as duas crianças mais novas mostraram alguma confusão ao longo do exercício.
Identificação da unidade letra/palavra	Este foi o tópico da área do português onde se verificou mais dificuldades por parte das crianças, pois embora a maioria fosse capaz de distinguir letras de outros símbolos, não eram capazes de distinguir letra de palavra ou identificar a primeira e a última letra das palavras. Apesar disso, eram capazes de identificar palavras iguais através de reconhecimento visual.
Escrita	No início do ano letivo todas as crianças eram capazes de escrever o seu primeiro nome, sendo que algumas estavam aptas a escrever o nome completo. Em relação à escrita verificou-se que a maioria das crianças efetuava uma escrita silábica. Duas expunham escrita alfabética e uma apresentava uma escrita alternada, entre alfabética e silábica. Existindo uma criança que já dominava algumas das regras ortográficas.

Tabela 6 – Caracterização da área de Português, 1º ano

Matemática	
Geometria e Medida	Em relação a este tópico, os conteúdos avaliados foram: orientação espacial, figuras geométricas e noções de medida e tempo. No que se refere à orientação espacial, as crianças mostraram ter noção da direita e da esquerda. Contudo não foram capazes de as reconhecer no outro, ou seja para além de si.

	<p>O reconhecimento das figuras geométricas foi avaliado com sucesso por todas as crianças, pois todas elas foram capazes de identificar as principais figuras (quadrado, círculo, triângulo e retângulo).</p> <p>Em termos de conhecimentos sobre medidas e tempo, as crianças mostraram estar aptas a resolver exercícios básicos sobre medidas, sendo capazes de identificar o maior e o menor, no entanto mostraram dificuldade em sequenciar imagens tendo como referência a passagem do tempo (por exemplo, as etapas da vida de uma criança ou os momentos de uma história).</p>
Números e Operações	<p>Perante uma tarefa em que as crianças deveriam organizar elementos pelo seu grau de semelhança, todas revelaram facilidade e compreensão, pelo que demonstraram ter adquirido competências de organização de dados de acordo com um determinado critério.</p> <p>Foram ainda capazes de associar o número à quantidade, embora duas das crianças tenham mostrado grandes dificuldades no reconhecimento do grafismo do número.</p> <p>No que diz respeito às contagens, seis crianças foram capazes de contar para além do 20, três enumeraram os números até 20, duas contaram até 10 e uma criança contou apenas até 9.</p> <p>O conteúdo relativo aos números ordinais dividiu a turma, uma vez que sete crianças mostram estar aptas neste assunto, enquanto seis apresentaram dificuldades mais ou menos acentuadas.</p> <p>A maioria das crianças foi capaz de ordenar os números, por ordem crescente e decrescente, até 10.</p> <p>A resolução de problemas constituiu-se como uma área de interesse para os alunos, sendo que a maioria mostrou mesmo grandes capacidades de resolução, encontrando estratégias diferentes e eficazes. Apenas as crianças mais novas mostraram algumas dificuldades, principalmente devido à interpretação do enunciado. A exploração de histórias poderá ajudar as crianças a ultrapassar estas dificuldades de interpretação.</p>

Tabela 7 – Caracterização da área de Matemática, 1º ano

Estudo do Meio	
Reconhecimento da sua identidade	<p>Neste assunto os critérios de avaliação estavam diretamente relacionados com os seguintes conteúdos: nome, idade, morada e data de nascimento.</p> <p>Em relação ao nome, a maioria das crianças foi capaz de dizer o seu nome completo, falhando duas das crianças neste assunto.</p> <p>Todas as crianças sabiam a sua idade. No entanto, apenas uma das crianças sabia a sua data de nascimento.</p> <p>No que diz respeito à morada, as crianças mostraram não possuir esse conhecimento, pois apesar de saberem o nome da freguesia, não foram capazes de identificar a rua, nem o número da porta.</p>

Tabela 8 – Caracterização da área de Estudo do Meio, 1º ano

Cidadania	
Autonomia	A maioria dos elementos da turma revela um nível de autonomia bastante aceitável para a faixa etária onde se

	<p>encontram, sendo que todas as crianças são capazes de cumprir as suas tarefas diárias sem ajuda e com facilidade. Em relação aos trabalhos realizados na sala de aula, todas as crianças estão familiarizadas com a questão dos materiais, mostrando facilidade na manipulação destes. No entanto, durante a realização das tarefas as crianças tendem a exigir a presença do adulto na explicação e auxílio das tarefas propostas, sendo este obstáculo mais acentuado em 4 crianças.</p>
Responsabilidade	<p>As crianças mostraram ser bastante responsáveis, cumprindo as tarefas que lhes foram exigidas e satisfazendo todas as responsabilidades que lhes couberam, como por exemplo, a movimentação dos cadernos e livros de histórias escola-casa.</p>
Cooperação	<p>O sentido de cooperação está muito vincado nesta turma, não só porque as crianças estão juntas desde o jardim-de-infância, mas também pela dinamização e organização das atividades desenvolvidas na sala, que levam à criação de laços de interajuda e troca de conhecimentos, tornando a cooperação em algo que acontece naturalmente dentro da sala.</p>
Socialização	<p>Em termos de relacionamento afetivo, verifica-se que todas as crianças apresentam-se bastante sociáveis, quer com adultos, quer com crianças. No entanto, nota-se a existência de duas crianças que devido à sua personalidade apresentam maiores dificuldades de relacionamento com os pares, surgindo alguns conflitos.</p> <p>No que diz respeito ao cumprimento das regras sociais e das regras de sala de aula, estas crianças apresentam dificuldades bastante significativas, não sendo capazes de cumprir regras simples, como por exemplo não correr dentro da sala. Para ultrapassar esta dificuldade, as histórias parecem ser uma boa estratégia de comunicação, pois incutem regras de uma forma lúdica e não diretiva.</p> <p>Neste tópico interessa realçar o facto de existir uma criança com grandes problemas de socialização, que levam ao seu isolamento dentro e fora da sala.</p>

Tabela 9 – Caracterização da área de Cidadania, 1º ano

CAPÍTULO 2: Organização das intervenções

Antes de iniciar a dissertação sobre a organização das intervenções, torna-se aqui importante realçar o facto de, quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as intervenções terem ocorrido em salas de aula onde está implementada a metodologia do Movimento Escola Moderna, a qual apresenta especificidades que, obviamente, caracterizam as rotinas, os processos e o trabalho realizado.

O principal objetivo desta metodologia de ensino é promover a autonomia das crianças no processo de aprendizagem, como sugere um conjunto de afirmações repetidamente apresentadas na contracapa das revistas *Escola Moderna*:

A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade.

Propõe-se realizar o modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projetos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa). Para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extraescolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modo de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.

Importa também aqui relembrar os objetivos, referidos no início deste documento e que nortearam todo o processo prático interventivo, que será apresentado ao longo deste capítulo. O objetivo geral consistiu em utilizar as histórias como estratégia de abordagem aos conteúdos curriculares, do qual resultaram os seguintes objetivos específicos:

- Compreender histórias tendo em conta os seus diferentes domínios (social, cultural, educativo,...);
- Identificar conteúdos de diversas áreas curriculares que se relacionam com determinadas histórias;
- Utilizar os conhecimentos adquiridos na exploração de determinadas histórias noutros contextos e com diferentes propósitos.

2.1 Educação Pré-Escolar

A prática educativa supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu na sala A da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, entre o dia 2 de fevereiro e o dia 25 de maio de 2012.

Nesta sala, e durante o período já referido, realizei 4 semanas de intervenção, durante as quais tive a oportunidade de orientar todo o trabalho realizado com as crianças. Na tentativa de responder aos objetivos a que me propus, organizei todas as intervenções partindo de

histórias, que serviam de instrumento de integração, e que faziam emergir um núcleo globalizador das aprendizagens, sendo que usei uma história por cada semana de intervenção.

Assim, em todas as minhas planificações, no início da semana surgia uma história, a qual contextualizava e articulava os vários conteúdos abordados ao longo da semana, o que levou a que, em algumas intervenções, a história tivesse sido contada mais do que uma vez, de forma a relembrar o teor da mesma. Para além disso, as histórias apresentadas nas minhas semanas de intervenção serviram também de motivação para as aprendizagens, pois, tal como refere Wright (1995), as histórias são fatores de motivação, já que as crianças adoram ouvi-las.

Enquanto preparava as intervenções tendo em conta as histórias como estratégia pedagógica, senti também necessidade de utilizar diferentes formas de apresentação, não só para tornar o processo mais dinâmico e atrativo, mas também para que o momento de contar a história não ficasse sempre associado a uma determinada organização, rigorosa e sistemática. Assim, através das várias estratégias utilizadas para contar as histórias foi possível criar um momento em que as crianças estavam ansiosas para perceber qual o novo “formato” da história da semana.

Tendo em conta a questão-problema a que me propus responder, ao longo da minha prática tornou-se fundamental a escolha das histórias que iriam servir de instrumento de integração das aprendizagens. Assim sendo, os critérios utilizados nessa escolha foram os elencados por Brewster, Ellis e Girad (cit. por Pereira, 2010, p. 58):

- Apelar às experiências/vivências dos alunos, de forma a permitir uma desejável ligação escola-meio;
- Basear-se nos interesses dos alunos, constituindo-se como fatores de motivação;
- Adequar-se às necessidades educativas dos alunos, ao contribuir para o reforço e desenvolvimento de conceitos e capacidades relativas a todas as áreas disciplinares;
- Proporcionar a exploração do fático e do imaginário e o uso de um conjunto variado de recursos.

Todos estes critérios foram tidos em conta no momento da seleção das histórias exploradas ao longo das intervenções. Assim, as histórias que serviram de instrumento de integração das aprendizagens das crianças, na Educação Pré-Escolar, foram: “O palhaço sem identidade”, “Os ovos misteriosos”, “O nabo gigante” e “Os três porquinhos”.

2.1.1 “O palhaço sem identidade”

Durante a primeira semana de intervenção, que decorreu entre o dia 12 e o dia 17 de fevereiro de 2012, foi explorada uma história criada por mim, “O palhaço sem identidade” (Anexo I), a qual englobava conteúdos específicos que a educadora cooperante me pediu para explorar com as crianças. O principal objetivo desta intervenção era rever com as crianças os elementos que definem a identidade, uma vez que já haviam feito um projeto que englobava este conteúdo. Este período de intervenção coincidia com a semana que antecedia a interrupção letiva para o carnaval, por isso, decidi englobar na história elementos referentes à época festiva em causa. Através desta história foi possível trabalhar conteúdos programáticos relativos à área de conhecimento do mundo, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao domínio da matemática e à expressão plástica (Figura 6).

O primeiro momento da intervenção consistiu na apresentação da história às crianças, utilizando para tal uma estratégia que baseou-se em colocar uma placa (figura 5) no centro da manta (local onde as crianças ouviram todas as histórias), a qual serviu de palco, onde as personagens apareciam e desapareciam de acordo com o desenrolar da história.



Figura 5 - Material de apoio à apresentação da história, "O palhaço sem identidade"

A história incorporava elementos fundamentais sobre a identidade, os quais as crianças posteriormente teriam de mencionar durante a construção do Bilhete de Identidade do palhaço. No enredo da história, um grupo de crianças tenta arranjar uma identidade para um palhaço; define um nome, uma idade (que resulta da soma das idades dos três amigos), uma morada (freguesia, rua e número da porta) e uma data de nascimento; e identifica os pais do palhaço. Todos estes elementos foram posteriormente explorados com as crianças, levando a

que estas percebessem a importância e singularidade da identidade, bem como adquirissem o objetivo de identificação dos elementos que caracterizam a mesma, sendo este objetivo referente à área de conhecimento do mundo.

Utilizando o palhaço como elemento de ligação, foi também possível explorar uma lengalenga, através da qual se concretizaram objetivos como identificar rimas, distinguir letra e palavra, respeitar as regras de entoação e ritmo e fazer segmentação da cadeia fonética (Figura 6).

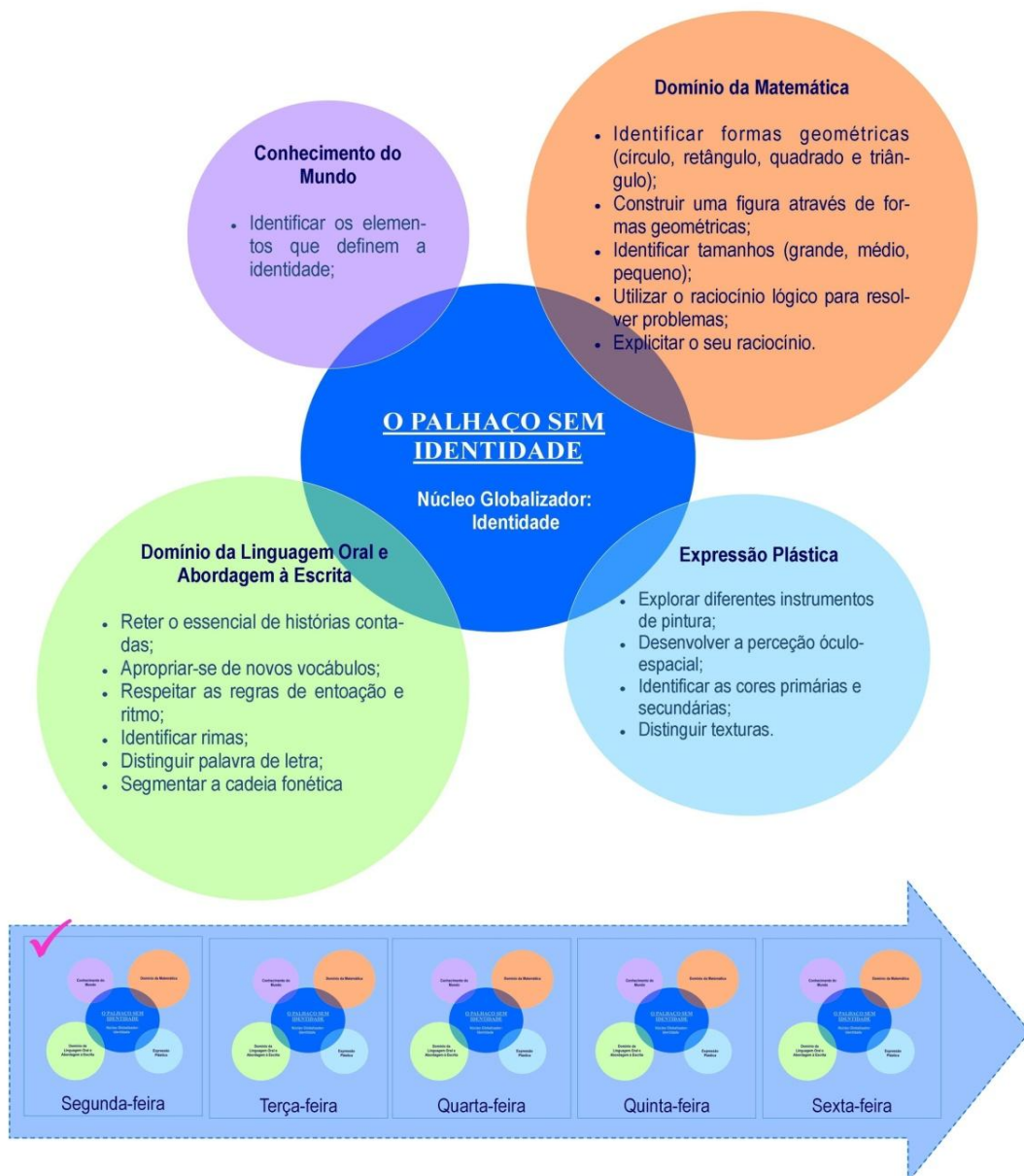


Figura 6 - Planificação das aprendizagens a partir da história "O palhaço sem identidade"

“De quantas maneiras diferentes podemos vestir o palhaço?” foi outra atividade desenvolvida, seguindo a lógica presente na história, onde o palhaço faz referência ao facto

de precisar de vestir roupas novas, pois, devido ao trambolhão, estava todo sujo. Aproveitando esta situação foi possível desenvolver uma atividade integrada no domínio da matemática, a qual cumpria os objetivos apresentados na figura 6. As crianças em grande grupo tentaram responder à pergunta: “De quantas maneiras diferentes podemos vestir o palhaço?”, com duas calças e duas camisas. Desta forma as crianças tiveram de utilizar o raciocínio lógico-matemático e explicitá-lo.

Uma vez que as crianças apresentavam algumas dificuldades na identificação e nomeação das formas geométricas (círculo, triângulo, retângulo e quadrado), tornou-se relevante desenvolver uma atividade que explorasse este conteúdo matemático. Assim, retomando a personagem principal da história, trabalharam-se as formas geométricas, através da construção de um palhaço. As crianças identificaram as semelhanças existentes entre a configuração do palhaço e as formas geométricas, isto é, aperceberam-se de que o círculo se assemelhava à cabeça, o triângulo ao chapéu, ...

Na expressão plástica (Figura 6), as crianças tiveram a oportunidade de pintar a cara do palhaço, utilizando para tal um cotonete. Esta atividade permitiu que explorassem outros instrumentos de pintura. Tratou-se de uma novidade, por isso as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e empenhadas no seu trabalho.

Foi ainda durante esta primeira semana de intervenção que festejámos o dia do S. Valentim (14 de fevereiro). Sabendo com antecedência que este seria um dia diferente e que deveria ser celebrado, incorporei a temática do amor ligado à amizade na história. No momento em que os meninos da história solucionam o problema da identidade do palhaço, este entrega-lhes um coração como forma de demonstrar o amor que sente por eles. Utilizando este gesto como ponto de partida, no dia 14 de fevereiro explorei com as crianças as diferentes formas de amor e cada criança teve a oportunidade de decorar um “coração da amizade” para oferecer a alguém muito especial. O facto de ter ligado a questão do amor a uma situação específica da história ajudou a que as crianças percebessem melhor as diferentes vertentes do amor, não estabelecendo a ligação tradicional do amor aos namorados. A situação explorada na história fez com que as crianças entendessem que também podemos sentir amor pelos amigos e podemos demonstrá-lo de várias formas.

3.1.2 “Os ovos misteriosos”

“Os ovos misteriosos” (Soares, 2011) foi a história que acompanhou a segunda semana de intervenção, que decorreu de 12 a 16 de março de 2012. Esta semana de intervenção serviu de

preparação para os festejos do Dia do Pai. Por isso, tive como principal objetivo explorar com as crianças as várias dimensões que este dia contempla, bem como contextualizar a sua celebração. Uma vez que nesta sala existia um caso em que o pai não estava presente por razões profissionais, decidi explorar uma história que não falasse diretamente na família e que não ilustrasse uma “família convencional”. Tendo em conta estes tópicos de referência, escolhi “Os ovos misteriosos”, uma vez que, a partir desta história, é possível trabalhar o conceito de família e de diferença. A apresentação desta história às crianças contou com dois recursos: o livro e maquetas 3D dos principais elementos da história, isto é, a galinha, os ovos (com os respetivos filhotes) e o grande ninho, tal como se apresenta na figura 7.



Figura 7 - Material de apoio à apresentação da história "Os ovos misteriosos"

Uma vez que a história não falava diretamente do Pai, tive de explorar com as crianças a ausência deste elemento na história. As crianças foram questionadas sobre o facto de na história não aparecer um Pai e surgiram várias explicações: “o pai morreu”, “o pai foi viajar”, “era muito velhinho, não pôde fugir com a galinha” e “o pai teve de ir trabalhar para outro sítio”. Penso que esta última hipótese, colocada pelas crianças, ajudou a que a criança cujo pai se encontrava ausente por razões profissionais percebesse que este facto não fazia com que o amor do pai por ela fosse menor, sendo que esta minha convicção devesse à postura assumida pela criança ao longo das atividades. A partir destas suposições para a ausência do pai, explorei com as crianças as diferenças entre as famílias e o facto de, por vezes, os pais não poderem estar por perto. Toda esta exploração da história permitiu-me comprovar umas das razões apontadas por Brewster (cit. por Pereira, 2010) para as histórias serem um aspeto universal nos gostos das crianças (“Ouvir uma história é uma experiência social partilhada, partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhadas”, p. 59). Ao invés de chegar à sala

e dizer às crianças que vamos elaborar uma prenda para oferecer ao pai porque estava a chegar o Dia do Pai, penso que teve muito mais significado para elas explorarmos a posição do pai na família e percebermos que as famílias não são todas iguais. Para além de servir de contextualização para a temática do Dia do Pai, esta história permitiu abordar conteúdos de várias áreas, como do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, do domínio da matemática, da formação pessoal e social e da expressão plástica (Figura 8).

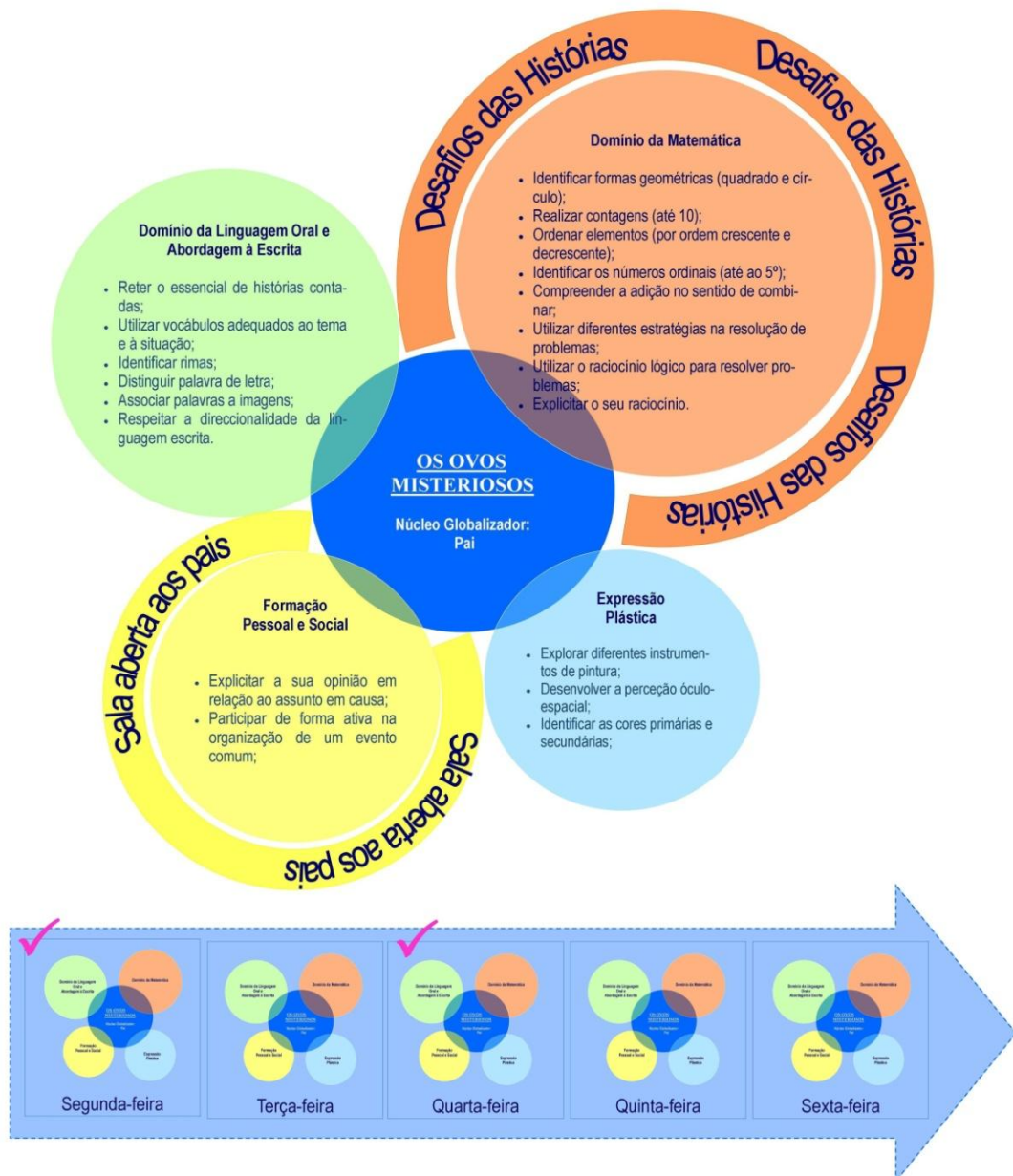


Figura 8 - Planificação das aprendizagens a partir da história "Os ovos misteriosos"

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Figura 8) foi possível desenvolver atividades diretamente relacionadas com a história. Depois de a ouvirem, as crianças tiveram a oportunidade de proceder ao reconto da mesma através da ordenação de cartões que

ilustravam os principais episódios. Outro aspeto trabalhado com as crianças foi a questão das rimas, pois ao longo da história eram mencionadas quadras que ilustravam o nascimento de cada um dos filhos da galinha. No dia seguinte, procedeu-se ao resumo da história, sendo esta ouvida mais uma vez pelas crianças (tal como esquematiza a Figura 8), que posteriormente construíram o resumo da mesma. Foi apresentado às crianças um resumo da história com lacunas, ou seja, espaços em branco que deveriam ser preenchidos. Em grande grupo, as crianças acompanharam a leitura do resumo e identificaram o cartão com a imagem/palavra que se encaixava na frase, para que esta fizesse sentido. Obviamente, antes de se iniciar a atividade propriamente dita, houve uma exploração daquilo que é um resumo. Desta forma, foi possível transmitir às crianças noções importantes referentes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através de uma história que lhes despertou interesse, pois não teria sido igualmente eficaz se tivesse apresentado um resumo às crianças de uma forma descontextualizada e sem uma base que as ajudasse a perceber a diferença entre o texto original e o resumo. O facto de elas conhecerem a história original ajudou a que chegassem imediatamente à conclusão de que “o resumo tem menos palavras” (criança C, 5 anos).

Na área de formação pessoal e social (Figura 8) foi possível trabalhar a questão da família e da diferença, como já foi referido. Este aspeto foi trabalhado através da exploração da história e com a elaboração de um cartaz em que as crianças identificaram as personagens da história e constataram a carência de um pai (galo). Para além disso, foi também durante esta semana de intervenção que, em conjunto com as crianças, organizei “A sala aberta aos Pais”, um evento que contou com a publicação de um artigo no jornal mensal da Escola (Anexo II), e que surge como instrumento de integração complementar na figura 8. Nesta iniciativa, contámos, num dos dias da semana, com a colaboração dos pais na dinamização de atividades com as crianças. Este evento serviu para incentivar a participação das famílias no processo educativo e para que as crianças percebessem que os pais também são importantes como transmissores de conhecimentos.

Foi então na quinta-feira, 15 de março de 2012, que abrimos a porta da nossa sala a dois pais. No momento da manhã, logo depois do acolhimento, recebemos um pai que nos veio contar uma história, “O sapo e o vasto mundo”, e, logo depois do intervalo, recebemos um pai enfermeiro que nos veio falar sobre alimentação saudável e também sobre a escovagem dos dentes. Esta iniciativa revelou-se um elemento de grande importância para as crianças, para as famílias e para a escola enquanto instituição. É de facto importante chamar os pais à escola e a participar nas aprendizagens dos seus filhos. É através da interligação escola-família que se

pode promover uma educação significativa e eficaz. De acordo com Rebelo (cit. por Abreu, 2012), “chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças” (p. 1). Abreu (2012) admite que a família é um dos principais pilares do desenvolvimento social da criança, pois é através dela que a criança experimenta as primeiras interações sociais, o que faz com que a escola não possa ser a única entidade responsável pelo sucesso escolar das crianças, tornando-se assim fundamental o apoio das famílias e de outros elementos da comunidade.

Nesta linha de pensamento e segundo as autoras Madureira e Leite (2003, p. 139),

a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere. As experiências diretas de implicação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levados a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas atividades da turma ou da escola (por exemplo, falando da sua atividade profissional), quer através de programas específicos de acompanhamento em casa (por exemplo, lendo duas vezes por semana para os filhos), mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos, em relação àqueles que não estiveram sujeitos a este tipo de trabalho.

Abreu (2012) afirma que através da interação escola-família,

os pais ficam a compreender melhor o processo educativo dos seus filhos, sentindo-se, dessa forma, mais esclarecidos e seguros, como tal, podem dar-lhes apoio com uma qualidade superior, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores/educadores. E os professores ficam a ganhar na medida em que os pais participam do trabalho comum de educar as crianças. (p. 17)

É através desta ligação escola-família que conseguimos elevar a qualidade da educação ao seu expoente máximo, não só em termos pedagógicos, mas também em termos afetivos.

A história “Os ovos misteriosos” permitiu explorar também conteúdos relativos ao domínio da matemática (Figura 8), como sejam a identificação dos números ordinais através do reconhecimento da ordem pela qual nasceu cada um dos filhos da galinha. Outra das atividades desenvolvidas dentro deste domínio foi a resolução de problemas diretamente relacionados com a história: Quantos olhos têm, ao todo, os bebés da galinha? Quantos pés

têm, ao todo, os bebês da galinha? No final, a galinha fez um bolo para os seus bebês. Quantas partes tinha o bolo? A galinha comprou 11 meias para calçar os seus bebês. Será que conseguiu calçar todos? (Anexo III).

Para resolver os problemas enunciados, as crianças (aos pares) utilizaram diferentes estratégias, desde o desenho até à contagem direta utilizando os recursos a 3D, e até mesmo utilizando as imagens do livro. A ligação que existiu entre a história e os problemas fez com que as crianças refletissem sobre a pertinência da resolução dos mesmos, uma vez que eram problemas contextualizados que as ajudavam a resolver enigmas inerentes à história que já conheciam. Através desta atividade, foi introduzido um novo recurso na área da matemática, estando este ligado às histórias - a caixa dos “Desafios das histórias”, surgindo assim como um instrumento complementar temporário (Figura 8). Esta caixa continha desafios matemáticos que surgem com as histórias contadas na sala de aula, sendo que durante o período de atividades autónomas as crianças tinham a oportunidade de resolver os desafios utilizando as estratégias desejadas. Visto que estes desafios estavam apresentados sob a forma de escrita pictográfica e evidenciavam aspetos de histórias conhecidas das crianças, era-lhes possível interpretar-nos sozinhas, contribuindo assim para uma aprendizagem autónoma, mas contextualizada, uma vez que tinham a perfeita noção de que estavam a resolver problemas relativos a uma determinada história que já haviam ouvido e conheciam na íntegra. Através destes “desafios das histórias” é possível alcançar objetivos como utilizar diferentes estratégias na resolução de problemas, utilizar o raciocínio lógico para resolver problemas e explicitar o seu raciocínio, pois sempre que as crianças desejassem poderiam apresentar um problema resolvido por elas aos colegas, em grande grupo.

A caixa dos desafios matemática permaneceu na sala e voltou a ser utilizada, não por mim, mas por uma colega de estágio (Marília Borba), que utilizou uma história como estratégia pedagógica e aproveitou a caixa dos desafios das histórias, para abordar questões matemáticas pertinentes, uma vez que já havíamos verificado que o facto de os problemas matemáticos aparecerem relacionados com a história fazia com que as crianças os resolvessem de uma forma mais significativa, dando utilidade ao resultado.

Tratando-se da preparação para o Dia do Pai, foi também durante esta semana que construímos a prenda para o Pai, sendo que esta foi também articulada com a história que serviu de instrumento de integração ao longo da semana. Depois de termos chegado à conclusão de que o único elemento que faltava na história que tínhamos ouvido era o Pai (galo) e também termos percebido que devíamos fazer com os nossos pais coisas de que

gostássemos, decidimos fazer um Jogo do galo (Pai) para oferecer aos pais. Assim, as crianças construíram e exploraram todos os pormenores que constituem este jogo, desde as formas geométricas à contagem do número peças necessárias. A partir da exploração do elemento que faltava na família da história ouvida, foi possível construir uma prenda para o Dia do Pai, que surgiu de uma forma contextualizada tendo as crianças percebido a sua utilidade. Sendo uma atividade que requer um parceiro, o jogo do galo acabou por ser uma prenda, não para o pai, mas sim para pais e filhos, mostrando assim o verdadeiro sentido do dia que estávamos a comemorar.

3.1.3 “O nabo gigante”

Antes de iniciar a terceira semana de intervenção, que decorreu de 14 a 20 de abril de 2012, e através de conversas com a educadora cooperante e com as minhas colegas de prática (Bárbara Silva e Marília Borba), decidimos realizar, em cooperação, um projeto pedagógico. Ou seja, decidimos que iríamos trabalhar de uma forma contínua e articulada segundo um tema específico e comum a todas as práticas. Depois de alguma reflexão, chegámos à conclusão de que seria importante desenvolver um projeto que abordasse a questão da alimentação, sendo que a pertinência deste projeto estava diretamente relacionada com os problemas revelados pelas crianças na hora do almoço e permitia também dar continuidade à temática apresentada por um dos pais no dia da “sala aberta aos pais”.

Sendo assim, a escolha da história que conduziu a terceira semana de intervenção teve, para além dos critérios já anteriormente mencionados, um novo critério relacionado com a temática do projeto. Sendo eu a iniciá-lo com as crianças tive a necessidade de encontrar uma história que as motivasse para a temática da alimentação. Assim, a terceira semana de intervenção teve como motivação a história da autoria de Alexis Tolstoi, “O nabo gigante” (Tolstoi, 2005). A estratégia utilizada para contar esta história foi a utilização de um livro gigante (A3), o qual é apresentado na figura 9, estabelecendo-se assim uma relação entre o título da história e a forma como foi apresentada.

Através desta história foi possível explorar diferentes áreas do saber: área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, expressão musical, expressão dramática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Figura 10).

Tal como aconteceu nas intervenções anteriores, também nesta a apresentação da história foi o primeiro momento de interação com as crianças. Depois de ouvirem a história, as crianças participaram na exploração da mesma, sendo analisados aspetos relativos ao domínio

da linguagem oral e abordagem à escrita (Figura 10), como sejam a interpretação da história e o relato da mesma, e do domínio da matemática (Figura 10), como é o caso da contagem das personagens e ordenação de determinados elementos que surgiram na história de forma gradual.

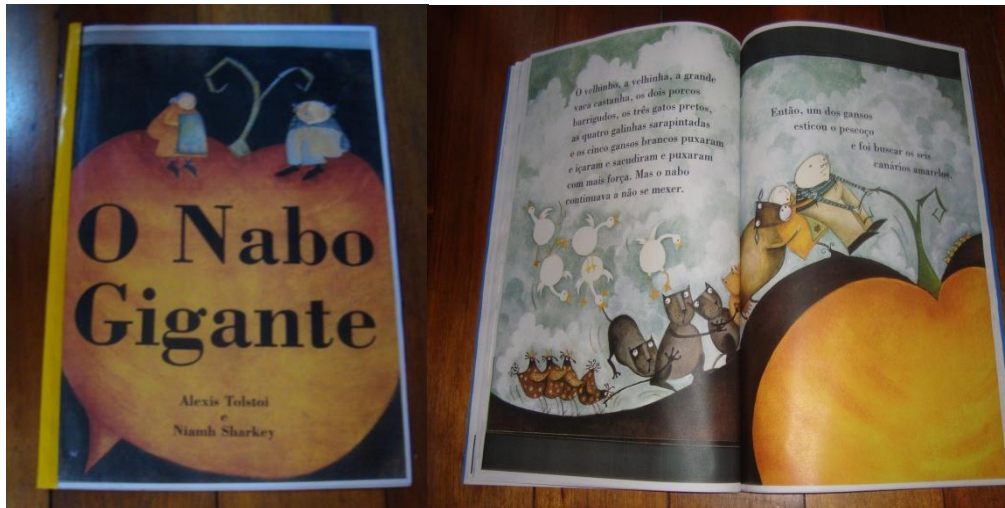


Figura 9 - Material de apoio à apresentação da história "O nabo gigante"

No final desta exploração inicial, foi possível aliciar, de certo modo, as crianças para a composição do projeto sobre alimentação. Obviamente, a partir desta história, surgiu, como núcleo globalizador da semana, a alimentação, tal como se apresenta na figura 10.

Após a apresentação da história, a primeira atividade desenvolvida com as crianças foi a exploração de “Uma roda especial”, a roda dos alimentos. As crianças tiveram oportunidade de contatar com uma roda dos alimentos, contar os grupos e ainda localizar cada um dos alimentos que haviam encontrado na história ouvida (batatas, cenouras, ervilhas, feijão e nabos). Através desta atividade foram concretizados objetivos referentes à área de conhecimento do mundo (Figura 10), tais como reconhecer a roda dos alimentos e identificar os grupos que compõem a mesma. Continuando na área de conhecimento do mundo, foi ainda possível proceder à identificação de alimentos saudáveis e não saudáveis, sendo que a concretização deste objetivo ocorreu através de uma atividade que consistia na separação de cartões que ilustravam alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis. Esta separação era materializada através da colocação dos cartões num bloco de pequenas gavetas: uma gaveta vermelha para alimentos não saudáveis e uma gaveta verde para alimentos saudáveis. Sendo que este material, posteriormente, integrou a área de conhecimento do mundo, passando a ser mais um elemento de exploração nessa área.

Tendo a alimentação como núcleo globalizador, foi também possível incorporar nesta semana de intervenção a expressão musical (Figura10). Através da exploração da canção “Comer bem ou comer mal” as crianças puderam experimentar a potencialidade sonora dos objetos, uma vez que foram utilizados paus chineses (baquetas) para acompanhar o batimento da pulsação da canção.

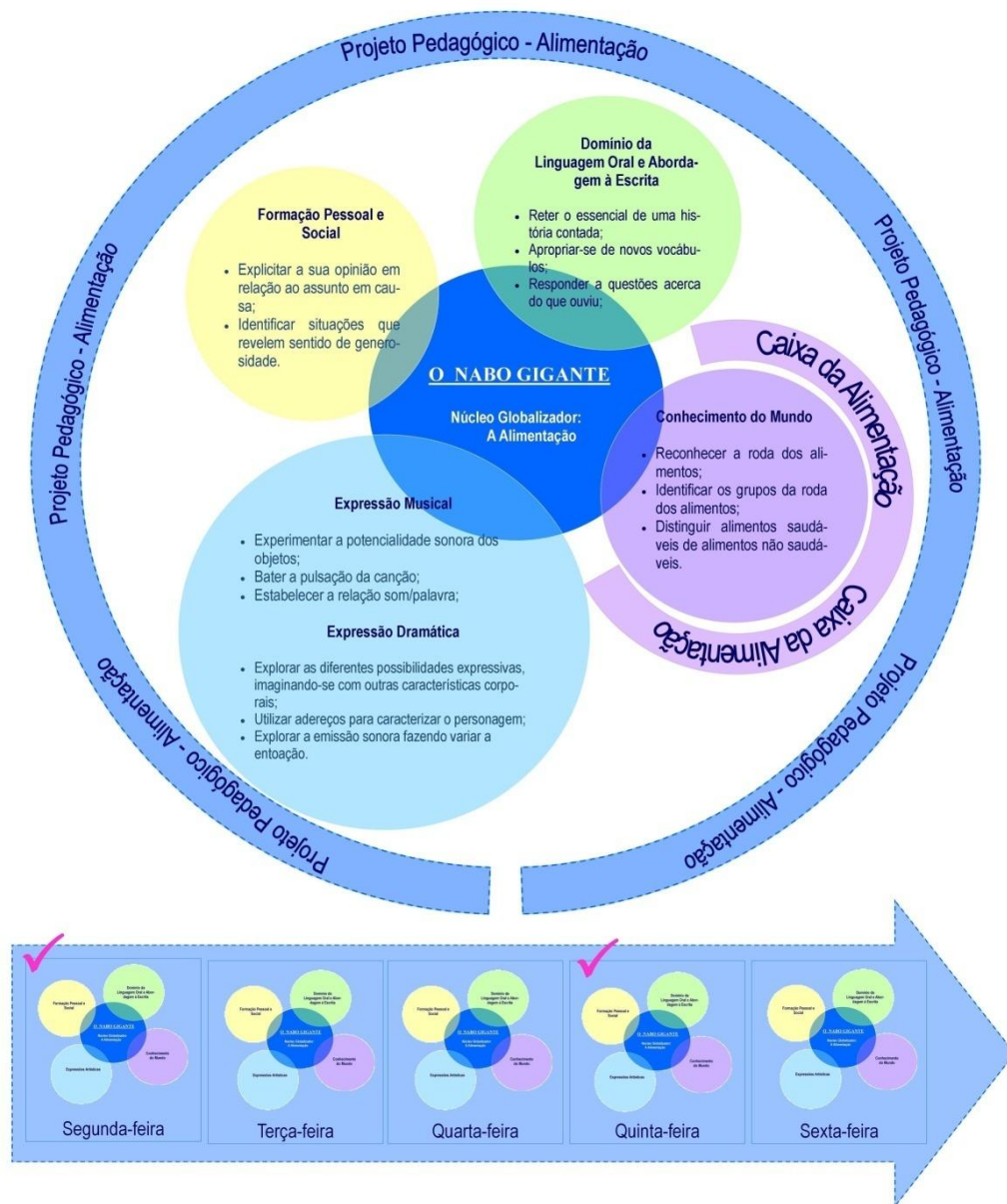


Figura 10 - Planificação das aprendizagens a partir da história "O nabo gigante"

Outra atividade que teve como suporte base a canção acima mencionada foi a identificação das palavras que compunham a letra da mesma, ou seja, cada criança tinha um cartão que ilustrava através de imagem e de escrita uma palavra que compunha a letra da canção. Sempre que se ouvia uma determinada palavra, a criança que possuía o cartão com a ilustração

correspondente deveria levantar o cartão mostrando-o aos colegas. Através desta atividade as crianças estabeleceram uma relação som/palavra. É importante aqui realçar o facto de todas as palavras estarem diretamente relacionadas com o tema da alimentação e terem sido devidamente exploradas com as crianças, o que permitiu aumentar o vocabulário das mesmas em relação ao tema em causa. Além da expressão musical, foi também possível trabalhar conteúdos referentes à expressão dramática (Figura10), pois as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a história, utilizando acessórios adequados. Mais uma vez, a história foi novamente contada, tal como está esquematizado na figura 10, de forma a avivar a memória das crianças. Todas participaram na dramatização e encarnaram as personagens através de acessórios que caracterizavam de forma significativa a imagem da personagem nas ilustrações do livro. Esta atividade permitiu alcançar objetivos relativos à área de expressão dramática, tais como: explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais; utilizar adereços para caracterizar os personagens e explorar a emissão sonora fazendo variar a entoação. Esta atividade permitiu também avaliar a compreensão das crianças em relação à história, pois, embora eu funcionasse como narrador, eram as próprias crianças que construía os diálogos e se posicionavam no espaço, sendo que através desta encenação foi possível verificar que as crianças perceberam o enredo e a dinâmica da história. Penso que o facto de a atividade de dramatização ter sido realizada através de uma história que as crianças conheciam e estavam a explorar, fez com que se sentissem mais identificadas com as personagens e com o enredo, e por isso se sentissem melhor no papel de atores, pois sabiam o que estavam a fazer e como tudo se ia desenrolar.

Nesta terceira semana de intervenção, a área de formação pessoal e social (Figura 10) foi explorada através de uma história que se ligava àquela que havia servido de instrumento de integração, principalmente através da temática. Embora ao longo de toda a semana a história “O nabo gigante” tenha servido de base para as aprendizagens, no momento de exploração da área de formação pessoal e social foi apresentada às crianças a história “O segredo do nabo gigante” (Moreira, 2003), que pertence à coleção “Biblioteca de Valores”. Através desta história foi possível trabalhar com as crianças o valor da generosidade. Depois da leitura da história, que aborda a dicotomia ganância/generosidade, ocorreu uma exploração em que as crianças tinham de se identificar com um personagem ou de se colocar no lugar de um dos personagens e descrever de que forma reagiriam a uma determinada situação. Esta exploração permitiu também que surgisse um debate sobre a generosidade, durante o qual as crianças explicitaram a sua opinião sobre o que é ser generoso e descreveram situações que mostravam

sentido de generosidade. Esta atividade mostrou também ser possível articular dois livros com um tema comum, para explorar conteúdos de diferentes áreas do saber. Contudo, torna-se importante proceder a uma reflexão crítica em relação à abordagem feita na área de formação pessoal e social, pois, como já foi referido, o valor explorado partiu do enredo apresentado no livro “O segredo do nabo gigante” (Biblioteca de Valores), mas teria sido também interessante explorar, diretamente através do livro inicial, “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi, o valor da cooperação, sendo que esta temática era bem evidente no desenrolar da história e teria sido igualmente enriquecedor para as crianças. Esta temática poderia ter sido explorada durante o tempo dedicado à expressão Físico-Motora, por exemplo através de um jogo que implicasse cooperação para a sua execução plena. Assim, teria sido possível continuar com todas as atividades já planeadas e ainda integrar mais uma área do currículo no processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da semana em causa, melhorando a componente de integração curricular inerente ao processo.

3.1.4 “Os três porquinhos”

Na semana que decorreu de 15 a 18 de maio de 2012 aconteceu a quarta e última semana de intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar. Uma vez que o projeto desenvolvido na etapa anterior havia corrido muito bem e com grandes efeitos em termos de aprendizagens, surgiu a ideia de nesta última semana de intervenção trabalhar em coordenação com a minha colega Bárbara Silva, que tinha como objetivo remodelar algumas áreas presentes na sala de aula. Depois de algumas conversas com a educadora cooperante, chegou-se à conclusão de que era importante remodelar e dinamizar a área da casinha. Assim, em conjunto com a minha colega, decidimos trabalhar de uma forma sequencial, estreitando os conteúdos trabalhados ao longo das duas semanas.

Seguindo a lógica referida, durante a minha semana de intervenção decidi desenvolver a temática “A casa”, de uma forma genérica, para que posteriormente a Bárbara Silva pudesse explorar o espaço de uma forma mais específica e partir para a remodelação e dinamização das divisões que compõem a área da casinha.

Para desenvolver esta quarta semana de intervenção selecionei o conto tradicional “Os três porquinhos” (Soares, 1998). Penso que a escolha de um conto tradicional já conhecido por todos revelou-se um grande desafio, pois desde o princípio tive a necessidade de encontrar várias estratégias para tornar a exploração do conto mais atrativa e aliciante para as crianças. Sendo assim, decidi apresentar o conto às crianças através de um flanelógrafo (Figura 11), no

qual as personagens e os vários elementos característicos do conto iam aparecendo e desaparecendo de uma forma interativa.



Figura 11 - Material de apoio à apresentação da história "Os três porquinhos"

Durante o momento de exploração do conto, foi possível trabalhar diferentes áreas do saber, como sejam o domínio da matemática, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e ainda a área de formação pessoal e social (Figura 12).

No domínio da matemática as crianças procederam a contagens progressivas e regressivas e identificaram os números ordinais (até ao 3.º), no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, apropriaram-se de novos vocábulos e desenvolveram competências relacionadas com a compreensão daquilo que ouviram. Finalmente, na área de formação pessoal e social as crianças revelaram-se bastante críticas e reflexivas em relação ao comportamento dos três porquinhos, dando a sua opinião e até mesmo tirando ilações pertinentes para os seus comportamentos futuros, pois quando confrontados com a questão “O que aprenderam com esta história?”, as crianças deram respostas como: “a fazer casas bem feitinhas” (criança K, 4 anos), “a fazer casas fortes” (criança F, 5 anos), “obedecer às mães” (criança H, 5 anos) e “fazer as casas devagarinho” (criança B, 5 anos). Importa aqui mencionar o facto de a exploração de todos estes conteúdos ter ocorrido não só através da apresentação do conto, mas também através de uma estratégia utilizada para efetuar o reconto do mesmo com as crianças. Foram utilizados vários cartões que ilustravam episódios específicos do conto, sendo que depois da apresentação do conto com o flanelógrafo (Figura 11), as crianças foram convidadas a ordenar os vários cartões que se encontravam baralhados, sendo que à medida que se procedia à ordenação dos cartões eu ia orientando as crianças na exploração de conteúdos das diferentes áreas curriculares.

Tal como aconteceu nas intervenções anteriores, também nesta o conto foi apresentado às crianças durante o momento da manhã de segunda-feira. No momento da tarde, o qual estava dedicado ao PIT (plano individual de trabalho), algumas crianças realizaram o desenho da história “Os três porquinhos” (Anexo IV), surgindo desenhos muito interessantes e que demonstravam a compreensão das crianças em relação ao que haviam ouvido, pois todas elas representaram as três casas, distinguindo os materiais utilizados na construção de cada uma, e muitas crianças, principalmente, as mais velhas, fizeram-no pela sequência que é apresentada na história.



Figura 12 - Planificação das aprendizagens a partir da história "Os três porquinhos"

Depois de iniciar a semana com a história “Os três porquinhos”, a qual serviu para definir “a casa” como núcleo globalizador (Figura 12), procedeu-se a várias atividades que permitiram atingir objetivos de diferentes áreas curriculares, como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através de uma lengalenga, a área de conhecimento do mundo a

partir de uma experiência sobre fluabilidade, o domínio da matemática, através da construção de um pictograma relativo à cor das casas das crianças, a expressão plástica através da exploração de uma obra artística e ainda a expressão musical através da exploração de uma canção (Figura 12).

Através da exploração de uma lengalenga intitulada “As casas” foi possível desenvolver objetivos como memorizar uma lengalenga, distinguir letra/palavra/frase, identificar palavras que rimam e proceder à divisão silábica de palavras.

Na área das expressões foi possível desenvolver atividades relativas à expressão musical e à expressão plástica, tal como se apresenta na figura 12. Na área de expressão musical, trabalhou-se uma canção cuja letra descrevia em termos físicos uma pequena casa com duas chaminés, um tapete, duas janelas e uma porta. Após termos ouvido a canção algumas vezes, foi pedido às crianças que elaborassem o desenho da casa que ouviam na canção, o que se revelou muito interessante pois, sem qualquer tipo de indicação da minha parte, as crianças mais velhas começaram a legendar o seu desenho (Anexo V), com uma legenda semi-escrita/semi-pictográfica, acabando por se tornar uma atividade extremamente rica também no domínio da escrita, sendo que esta integração e articulação das aprendizagens é visível na figura 12.

A atividade pensada e desenvolvida para a área de expressão plástica (Figura 12), partiu de uma obra de Romeno Britto intitulada “Sweet home”, a qual apresenta uma configuração muito própria e característica do autor, pois a imagem apresentada é “recortada” em pequenos pedaços, sendo que cada um está ilustrado com um padrão diferente. Esta atividade tinha também como objetivo sensibilizar as crianças para a arte. Inicialmente, foi apresentada às crianças uma réplica da obra original, que as crianças puderam explorar livremente, identificar formas, padrões, cores, etc. Posteriormente, as crianças foram convidadas a elaborar a sua própria obra inspirando-se na obra anteriormente apresentada. Assim, seguindo a mesma lógica de combinação de padrões e formas, as crianças construíram as suas casas utilizando peças de papel eva com diferentes formatos e padrões. No final da atividade, obtivemos vinte casinhas personalizadas ao gosto de cada criança.

Após três semanas de intervenções e por sugestão da educadora cooperante, decidi aventurar-me na realização de uma experiência com as crianças. Assim, tentando relacionar a atividade experimental com o conto da semana, “Os três porquinhos”, dispus-me a trabalhar a questão da fluabilidade. Desde logo tive a necessidade de encontrar uma questão-problema com a qual as crianças se identificassem e percebessem a sua pertinência, surgindo a seguinte

questão: “E se em vez do lobo, as casinhas dos porquinhos tivessem sido invadidas por uma onda gigante... o que acontecia?”. A parte inicial da atividade concentrou-se na colocação de hipóteses, sendo que esta ocorreu através de dois processos complementares: inicialmente apenas questionei as crianças e estas levantaram hipóteses livremente; posteriormente, apresentei uma tabela que indicava os materiais e a questão da flutuabilidade, se bem que esta já havia surgido durante a conversa com as crianças, pois uma delas disse: “A casinha de palha vai flutuar” (criança A, 6 anos). Nas hipóteses levantadas pelas crianças surgiram afirmações muito interessantes, “As casinhas vão com o mar, menos uma...a de tijolos” (criança C, 5 anos), “A casinha de tijolos fica debaixo de água porque é muito pesada” (criança A, 6 anos), “A casinha de palha flutua... é muito leve” (criança M, 5 anos) e “A casinha de madeira fica a meio da água” (criança I, 4 anos). Depois de colocadas as hipóteses partimos para a experiência propriamente dita, ou seja colocamos palha, madeira e pedra numa tina transparente com água e verificamos o que acontecia. As crianças tiraram as suas conclusões, chegando imediatamente à questão do peso, “ Os objetos mais pesados vão para o fundo e os objetos mais leves vão ficar a flutuar”. Claro que a questão do peso é apenas uma das variáveis implicadas na flutuabilidade de um objeto, havendo também a questão da forma. Contudo, tanto eu como a educadora cooperante decidimos que era melhor ficar pela questão do peso, sendo esta mais facilmente entendida pelas crianças.

Após termos solucionado a nossa questão-problema, desafiei algumas das crianças a irem buscar um objeto da sala, à sua escolha, para verificarmos se flutuava ou não. Este momento da atividade revelou-se muito interessante, uma vez que as crianças foram buscar objetos diversos, desde lápis, pedras, caricas, sendo que a escolha desses materiais permitiu ir além das conclusões que havíamos retirado com a experiência inicial, pois verificamos que, por exemplo, o rolo de papel inicialmente flutuou, mas passado algum tempo foi ao fundo, permitindo assim explorar a questão do peso da água. Além disso, foi muito interessante perceber que de facto as crianças tinham interiorizado o conceito de flutuabilidade, quando, após as crianças já terem trazido vários objetos e termos verificado que todos flutuavam, uma das crianças disse: “Vou buscar uma coisa que tenho a certeza que vai ao fundo” (crianças I, 5 anos) e trouxe um peso da área de conhecimento do mundo.

Para contextualizar a importância destas descobertas científicas feitas, de forma quase autónoma, pela criança, importa referir Bettencourt (cit. por Rodrigues, 2012) que afirma que ensinar ciências

significa analisar um conjunto de situações que ocorrem no cotidiano e no meio que envolve as crianças e compreendê-las, assim como as razões porque se comportam de determinada forma. Ao ensinar ciência está-se a ajudar a criança a conhecer o que a rodeia (p. 9).

Rodrigues (2012), sobre as atividades práticas de ciências na sala de aula, afirma que “é necessário que este tipo de atividades implique importância pessoal para o aluno, envolvendo-o a vários níveis: intelectual, socio-afetivo e na resolução de problemas” (p. 9). É ainda a mesma autora, que realça a importância das atividades científicas na promoção da integração curricular, referindo que “ ao promover o Ensino das Ciências e atividades científicas estabelece-se uma articulação equilibrada de contexto para as aprendizagens significativas com as outras áreas curriculares” (p. 9).

2.2 1.º Ciclo

A prática educativa supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico aconteceu na EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos, numa sala de 1.º Ano, entre o dia 24 de setembro e o dia 30 de novembro de 2012.

Durante o período acima referido, realizei 4 semanas de intervenção, durante as quais tive a oportunidade de orientar todo o trabalho realizado com as crianças. Obviamente, este trabalho teve sempre como ponto de partida uma história. Isto é, para cada uma das semanas de intervenção foi selecionada uma história, através da qual eram desenvolvidos os conteúdos programados para aquele período de tempo.

Interessa aqui abrir um parêntese para explicar o facto de neste relatório de estágio não aparecer a análise da quarta semana de intervenção, pois embora tenha sido trabalhada uma história, esta não foi trabalhada como estratégia pedagógica, surgindo apenas como forma de contextualizar a época do ano em que nos encontrávamos, o Natal. A história em causa foi escolhida pela professora cooperante e foi contada pelas três estagiárias ao longo de cinco semanas, uma vez que ilustrava o período do advento. Sendo assim, considereei que a quarta semana de intervenção não deveria ser contabilizada como uma semana em que se utilizou uma história como estratégia pedagógica, pelo menos não na lógica em que as restantes histórias foram utilizadas.

Tal como havia acontecido na prática educativa supervisionada em Educação Pré-Escolar, também no 1.º Ciclo senti necessidade de apresentar as histórias de uma forma lúdica e dinâmica, promovendo uma relação mais próxima e concreta das crianças com o enredo.

Rocha, Sousa & Rocha (2009) ajudaram-me a justificar esta minha necessidade de apresentar as narrativas às crianças sempre de uma forma mais palpável, pois estas autoras defendem que “as ilustrações além de servirem de atrativos para as crianças, auxiliam o processo de compreensão do texto escrito o que possibilita a formação de um leitor mais crítico que atua com e sobre o que lê” (p. 33). Mattos (2006 cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 33) afirma ainda que “as ilustrações proporcionam, assim, um diálogo mais fácil do leitor com a obra, introduzindo-o num universo literário e linguístico”. Breves (2000 cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 33) destaca que, na construção da linguagem, a imagem (seja 3D ou 2D) “constitui-se como uma forma de comunicação direta e universal”.

Assim, apesar destes autores falarem de uma forma mais direta sobre as ilustrações, foi-me possível fazer uma transposição de todas estas justificações para as várias construções que utilizei no processo de exploração de histórias ao longo da minha prática.

Importa ainda aqui referir o facto de a sala de aula em causa se encontrar completamente preparada para receber as histórias como estratégia pedagógica, pois, para além de dispor de um espaço de biblioteca próprio e propício para a apresentação de histórias, existia também o momento diário designado “Os livros e a leitura”, que ocorria sempre depois da hora de almoço, durante o qual era apresentada e explorada uma história.

Apesar de existir este pequeno espaço dentro da sala dedicado ao momento das histórias, senti necessidade de criar algo ainda mais mágico, por isso introduzi um baú mágico, o baú da fadinha das histórias, onde apareciam as histórias contadas ao longo da semana e outras surpresas. Este utensílio teve um grande impacto nas crianças, pois entraram no espírito fantasioso e adotaram a fadinha das histórias como a entidade mágica da sala de aula. Esta estratégia levou-me a refletir bastante pois a valorização do mundo fantasioso, pelo senso comum, é pouco significativa, principalmente ao nível do 1.º Ciclo. Contudo, depois de algumas leituras, percebi que, tal como afirma Santos (cit. por Neves, 2011, p. 54) a boa saúde mental (seja de quem for) implica “um equilíbrio entre a fantasia e a realidade externa e entre o pensamento imagético e mágico e o pensamento racional e operacional”. Ora para que os meus alunos possam executar esse equilíbrio, eu tenho de lhes proporcionar vivências de situações dos dois mundos, o fantasioso e o real. Neves (2011, p. 58) referindo-se a todos os momentos mágicos com gnomos, fadas, coelhos e ratinhos que proporcionou na sua sala de aula, confessa: “sempre achei que eram esses nossos tempos periódicos de pausa e de ‘suspensão da descrença’ que nos permitiam depois ter o raciocínio lógico sempre disponível, quando precisávamos dele”.

A escolha das histórias que serviram de instrumento de integração ao longo das várias semanas teve em conta os critérios propostos por Brewster, Ellis e Girad, já anteriormente referidos, sendo que, tendo em conta o nível de ensino, foi necessário dar destaque aos conteúdos abordados pela história e à sua relação com o currículo e com as aprendizagens que deveriam ser efetuadas pelas crianças num determinado momento.

As histórias que serviram de instrumento de integração das aprendizagens das crianças, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram: “YAC! Não é um monstro”, “A lagartinha muito comilona” e “A menina que só sabia contar até 3”.

2.2.1 “YAC! Não é um monstro”

“YAC! Não é um monstro” (McAllister, 2010) foi a história que serviu de instrumento de integração durante a primeira semana de intervenção, que decorreu entre os dias 24 e 28 de setembro de 2012.

Esta história tinha como principal objetivo integrar as crianças no processo de ensino e fazê-las perceber que, dentro da sala, cada um tem as suas características e cada um é importante pelo que é e pelo que sabe. A escolha desta história teve também como propósito o facto de, durante a primeira semana de observação, ter reparado que a grande maioria das crianças tinha grandes dificuldades ao nível da identidade, muitas não tinham qualquer tipo de noção sobre aspetos importantes da sua individualidade enquanto pessoa, constatação essa que foi também enunciada pela professora cooperante.

Através desta história foi possível explorar conteúdos relativos a diferentes áreas curriculares (Figura 13), sendo elas: matemática, português, cidadania, expressão plástica e estudo do meio.

A semana iniciou-se com a apresentação da história, sendo que esta apareceu dentro do baú da fadinha das histórias. O livro apareceu completamente forrado sem que fosse possível que as crianças vislumbrassem um único bocadinho da capa. Foi-lhes colocada a questão: O que acham que é isto? Um apontaram para “um livro de histórias” (criança E, 6 anos), outras para “um livro de receitas” (criança L, 6 anos) ou ainda “um livro para saber coisas” (criança B, 7 anos). Em seguida, li o título de uma forma muito entoada e empolgante, o que fez com que todos chegassem ao acordo de que se tratava de um livro de histórias. Toda a história foi lida para as crianças sem qualquer tipo de suporte visual, isto é, as crianças tiveram a oportunidade de apenas ouvir a história e imaginá-la por si só. A utilização desta estratégia é justificada por Rigolet (2009, p. 116), que afirma: “Mostrar de imediato cenas, paisagens,

personagens, etc., reduz drasticamente as hipóteses de cada criança imaginar, à sua maneira, de dar corpo aos protagonistas, inventar formas para cada personagem, ação, cenário que pertencem à história narrada”.

O enredo da história em causa fala do processo de formação de uma família de monstros, desde do nascimento dos bebés, até à aceitação de todos como entidades individuais com características próprias.

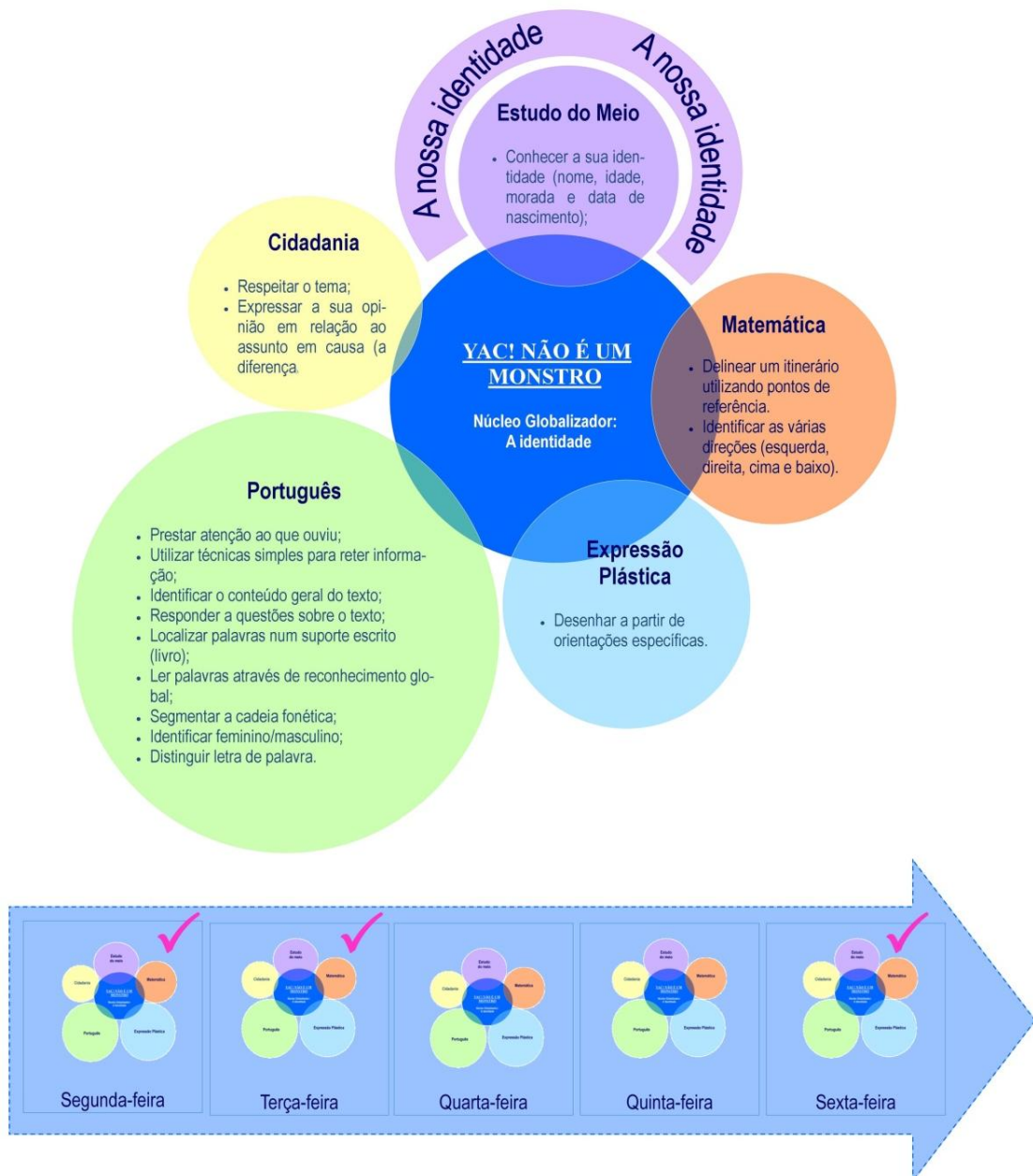


Figura 13 - Planificação das aprendizagens a partir da história "YAC! Não é um monstro"

Após a leitura seguiu-se um momento de expressão plástica (Figura 13), durante o qual as crianças desenharam uma das personagens da história tal como a tinha imaginado (Anexo VI). Importa aqui referir que havia sempre duas crianças a desenhar a mesma personagem, o que permitiu, mais tarde, estabelecer uma comparação entre a personagem imaginada pela criança

X e a personagem imaginada pela criança Y, e ainda comparar as personagens das crianças com a personagem ilustrada no livro, uma vez, que no dia seguinte, o livro foi novamente aberto e desta vez mostrado às crianças.

Todo este processo de apresentação da história fez-me perceber que as crianças tinham grande dificuldade em imaginar o enredo de uma forma autónoma e fantasiosa, pois embora tenham ouvido a história com muita atenção e tenham desenhado as personagens de acordo com as descrições apresentadas, estavam muito empolgadas em ver os desenhos do livro, desvalorizando as suas próprias ilustrações. Este facto permitiu-me concluir que este grupo de crianças não estava habituado a ouvir histórias nem a pensar sobre elas, retraindo-se um pouco no processo de imaginação e de improviso, o que mais tarde se veio a verificar em diversos momentos de expressão dramática, nos quais as crianças mostraram muitas dificuldades na realização de exercícios que implicassem o domínio destes conteúdos.

Na área do português (Figura 13) foi possível abordar vários conteúdos que permitiram fazer uma avaliação diagnóstica das crianças, através de uma atividade intitulada “Esmiuçando a história”. Fizemos um levantamento das palavras mais importantes da história, sendo as escolhidas: horrorosa; assustador; fofo; floresta; monstro; mãe; pai; irmão; etc. À medida que as crianças “escolhiam” palavras ocorriam discussões interessantes, por exemplo quando uma criança disse “monstro” houve outra que interferiu dizendo que a expressão utilizada na história era “monstrinho”. A partir daqui foi possível estudarmos a diferença entre a palavra “monstro” e a palavra “monstrinho”, analisando qual tinha mais letras, quantas a mais, quais, etc. e ainda fazer uma breve e superficial abordagem ao diminutivo. Através do nome das personagens foi também possível explorar as diferenças de género pela colocação da hipótese: E se a Horrorosa fosse um menino como se chamava? Surgiu então a palavra “horroroso”. Nesta atividade as crianças aventuraram-se e através das palavras da história conseguiram descobrir várias regras relacionadas com a língua, sendo aquela que considerei mais interiorizada, sem dúvida, a regra para a flexão de género. O facto de as crianças terem trabalhado a partir de palavras que lhes faziam sentido e que podiam relacionar com um determinado contexto fez com que se identificassem mais com as aprendizagens e se sentissem mais orgulhosos, pois nada lhes foi imposto, tiveram a oportunidade de contribuir para as suas aprendizagens de uma forma ativa e valorizada. Todas estas descobertas ficaram registadas num cartaz que as crianças, autonomamente, intitularam de “as palavras da história dos monstros”. Este cartaz foi afixado numa das paredes da sala.

Outra área de conteúdo também explorada através da história foi a matemática (Figura 13), na qual tinha como objetivo trabalhar competências relacionadas com a lateralidade. Partindo do enredo da história e aproveitando a fragilidade que caracterizava a personagem principal (o Fofinho), foi criado um jogo que consistia em ajudar o Fofinho a encontrar os irmãos, seguindo indicações precisas de deslocação. O jogo foi realizado a pares, cada par tinha um tabuleiro e um cartão com as indicações que deveria seguir para terminar o jogo com sucesso. Posteriormente, cada par apresentou o seu “caminho” à turma e o jogo permaneceu na sala, na área da matemática, para que todos pudessem experimentar os vários caminhos e até mesmo delinear outros. Esta atividade acabou por ser muito significativa para as crianças, na medida em que ao realizarem o que lhes era proposto tinham a noção do que acontecia e imaginavam aquele “problema” do Fofinho perdido a acontecer na história, e ao encontrarem o caminho correto, estavam de certa forma a encontrar o melhor desfecho para a história. Este jogo foi mencionado várias vezes, em vários contextos, e foi requisitado outras tantas, na minha opinião não por ser apenas um simples jogo de labirinto (que aparece em tantos livros de atividades a que eles têm acesso), mas sim porque estava relacionado com algo que lhes fazia sentido, a história.

Na área curricular de estudo do meio (Figura 13) foi possível explorar o bloco intitulado “À descoberta de si mesmo”, que remete para as questões da identidade. Como já referi, uma das dificuldades que eu e as minhas colegas sentimos logo na primeira semana de observação foi o facto de as crianças não terem praticamente nenhuma noções sobre a sua identidade. Muitas delas sabiam apenas o seu primeiro nome e a idade. Assim, partindo da situação de nascimento evidenciada na história e analisando o processo de construção da identidade de cada um dos monstros, iniciámos um processo de discussão sobre a importância da identidade. Para tal foram colocados dilemas às crianças, como por exemplo: “Se eu não soubesse o nome de cada um de vocês como vos ia chamar para as atividades?”. Partindo deste tipo de perguntas as crianças começaram-se a aperceber do quanto a identidade é importante e nos define enquanto membros de uma sociedade.

Posteriormente, foi analisado em grande grupo um cartão de cidadão, a partir do qual percebemos quais os principais elementos que definem a identidade e cada um, individualmente, começou a construir o seu cartão de identidade (nome, idade, data de nascimento, morada, nome do pai, nome da mãe e impressão digital), sendo que esta atividade contou com a colaboração da família, pois o cartão foi a casa, para que alguns parâmetros fossem preenchidos com os pais. No final, construímos uma capa, com o título “A nossa

identidade – 1.º Ano”, que ficou na sala e foi utilizada pelas crianças e por adultos sempre que era necessário obter informações sobre a identidade de algum dos elementos da sala (Figura 13). Como é óbvio, esta atividade por si só não permitiu que as crianças ficassem a dominar o conteúdo em causa, mas serviu de ponto de partida para outras atividades que se debruçaram sobre o mesmo tema e ao fim de algum tempo todas as crianças sabiam os elementos fundamentais que constituíam a sua identidade.

No final da semana, a história que serviu de instrumento de integração, “YAC! Não é um monstro”, foi novamente ouvida pelas crianças, mas desta vez não foi contada por mim, mas sim por uma das crianças, que contou a história através das imagens. Este momento mostrou-se muito revelador, pois a criança, ao contar a história, usava uma entoação muito semelhante àquela que eu havia usado e sempre que se esquecia de um mínimo pormenor estava sempre lá outra criança que a lembrava, o que mostrou que o momento em que as crianças ouvem a história não é apenas um momento de distração, em que elas ouvem para depois esquecer, mas sim um momento em que assimilam os principais aspetos da história de uma forma enriquecedora.

O reconto da história por uma das crianças serviu também para lembrar o teor da mesma e iniciar uma atividade de cidadania, na qual as crianças responderam a questões polémicas.

1. O que acham de os pais do Fofinho o quererem pôr no lixo?

“Acho mal, porque fica feio.” (Criança D, 6 anos)

“Acho mal, porque ele era fofo.” (Criança L, 6 anos)

“Os pais iam ter saudades dele.” (Criança B, 7 anos)

“Acho mal, porque nunca se põe um bebé no lixo.” (Criança K, 6 anos)

2. Será que o Grande mudou de atitude?

“Passou a ser fofinho” (criança F, 6 anos)

“Acho que talvez mudou” (criança K, 6 anos)

3. Qual dos monstros era o mais forte?

“O Grande, porque o Grande pega nos pequenos” (criança F, 6 anos)

“O pai, porque era grande” (criança K, 6 anos)

“A mãe, porque pegou no Fofinho” (criança L, 6 anos)

“A mãe, porque gritava alto” (criança B, 7 anos)

4. Se pudesses ser um dos monstros, qual serias?

“O Fofinho, porque gostava de ser fofo como ele” (criança B, 7 anos)

“A Horrora, porque ela é uma menina” (criança K, 6 anos)

“Fofinho, porque é fofinho” (criança A, 7 anos)

“Mãe” (criança I, 6 anos)

“O Grande, porque é o mais forte” (criança D, 6 anos)

“O pai, porque o pai vai passear com os filhos” (criança F, 6 anos)

“O Grande, porque é o mais forte e musculado” (criança H, 6 anos)
“A mãe, porque era um pouco mais forte” (criança C, 6 anos)

Através deste debate e troca de ideias, as crianças mostraram um pouco de si e da forma como encaram a sociedade. Em relação à pergunta 1, foi interessante perceber que as crianças transpuseram a problemática da história para um acontecimento real, mostrando, como membros da sociedade, o seu descontentamento perante uma situação tão desumana, ou seja, as crianças não se deixaram ficar pela magia da história, pelo mundo fantasioso dos monstros, elas foram capazes de perceber que na realidade aquela atitude poderia acontecer e que não era boa. Na pergunta 2 senti que eles se tinham agarrado mais ao mundo fantasioso da história. Penso que as respostas foram um pouco condicionadas pelas ilustrações do livro, uma vez que estas dão a entender que, de facto, o Grande mudou de atitude.

As perguntas 3 e 4 foram aquelas em que as crianças tiveram a oportunidade de se colocar do lado das personagens da história e escolher aquela com quem mais se identificavam e isso foi notório nas respostas, pois as crianças identificaram-se com as personagens que lhes diziam mais, pelas suas atitudes ou pelo aspeto. Considerei interessante o facto de nenhuma das crianças indicar o Fofinho como o mais forte, visto ter sido este a “derrotar” o Grande. Isto veio, mais uma vez, mostrar que as crianças são capazes de transpor para a realidade, e mais especificamente para o contexto social em que se inserem, o que acontece nas histórias, pois um beijo (atitude que levou o Fofinho a derrotar o Grande) na nossa sociedade não é visto como um ato de força e valentia.

No final questioneei as crianças sobre o que haviam aprendido com a história, surgindo as seguintes respostas: “Podemos gostar de todos.” (Criança L, 6 anos); “Ser fofinho é melhor do que ser mau.” (Criança J, 6 anos); “Dar beijinhos é importante.” (Criança F, 6 anos); “Não se pode pôr pessoas no lixo.” (Criança I, 6 anos).

Para fazer uma análise mais consistente destes comentários elaborados pelas crianças importa estabelecer uma relação entre as vivências sociais neles implícitas e documentos oficiais que regem as aprendizagens das crianças em termos de cidadania. Sendo assim, verifica-se que estes comentários estão diretamente relacionados com duas dimensões referidas no Referencial para a Área de Formação Pessoal e Social e para a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania na Região Autónoma dos Açores (Vilela e al., 2010), as quais remetem para a pessoa como agente ético moral (identidade pessoal, identidade social e valores) e para a educação para direitos humanos (direitos humanos, discriminação étnica, racial e cultural, igualdade, etc.). Além disso, é também o documento em causa que, para além

de outros, propõe um desenvolvimento harmonioso do aluno, referindo que deve-se “proporcionar uma reflexão ética contextualizada sobre os problemas que afetam as sociedades atuais, como requisito para a adoção de critérios de ação suscetíveis de contribuir para a edificação de dinâmicas sociais mais sustentáveis” (p. 5), e ainda “Favorecer o desenvolvimento pessoal dos alunos, nomeadamente a capacidade de lidar com o seu mundo interior” (p. 5).

Tendo em conta o contexto social em que esta turma está inserida (Região Autónoma dos Açores), importa ainda referir o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região da Autónoma dos Açores (Alonso et al., 2011), o qual também contempla a área de cidadania, salientando como competência-chave nesta área, “a capacidade de conhecer, valorizar e respeitar os outros e o mundo, procurando uma harmonização entre direitos, interesses, necessidades e identidades individuais e coletivas” (p. 10).

Torna-se assim claro o contributo da história e da sua exploração para o desenvolvimento de competências de cidadania, pois a partir de um facto ilustrado através de uma história, foi possível desenvolver competências essenciais para a criança enquanto membro ativo de uma sociedade democrática.

2.2.2 “A lagartinha muito comilona”

A história que serviu de instrumento de integração no período entre o dia 15 e o dia 19 de outubro de 2012 foi “A lagartinha muito comilona” (Carle, 2010), servindo assim para abordar a temática da semana, a alimentação. Esta temática surge devido às comemorações do Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro) que coincide com o período acima referido.

Através desta história foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo (Figura 15) e abordar os objetivos propostos pelos programas em relação à matemática, ao português, ao estudo do meio e às expressões, mais especificamente à expressão plástica e à expressão musical.

Tal como sempre aconteceu, também a história “A lagartinha muito comilona” foi contada logo no início da semana, utilizando para tal uma estratégia a 3 dimensões (Figura 14). Ou seja, para contar esta história decidi utilizar os elementos que a caracterizam, em 3 dimensões: a folha, o ovo, a lagarta, o casulo e a borboleta.

Mais uma vez o baú da fadinha das histórias serviu de nicho de fantasia e à medida que ia contando a história, os elementos iam saindo de dentro do baú, sendo que o facto de ter utilizado estes elementos e os ter apresentado desta forma, permitiu que as crianças

percebessem melhor, quer o enredo, quer o processo biológico que está implícito na história, a metamorfose. Se não tivesse apresentado às crianças um protótipo do casulo, muito possivelmente, elas não seriam capazes de perceber o que era, e muito menos compreender como é que uma borboleta podia estar lá dentro.



Figura 14 - Material de apoio à apresentação da história "A lagartinha muito comilona"

Na área do português (Figura 15) aproveitei o facto de se tratar de uma história pequena e simples para efetuar uma atividade em que as crianças tinham de preencher lacunas de um resumo da história. As crianças dividiram-se em dois grupos. O primeiro grupo ficou com a primeira parte da história e o segundo grupo com a última parte. Cada grupo recebeu um cartaz que continha um resumo, com lacunas, da parte que lhe cabia e um conjunto de palavras que permitiram preencher essas lacunas. Depois de cada grupo preencher a sua parte da história, apresentou-a ao resto da turma, ou seja, leram o texto que completaram. O resultado final desta atividade foi que a maioria das crianças (com um mês de aulas) era capaz de ler o resumo da história “A lagartinha muito comilona”, sem ajuda, e era capaz de identificar palavras que caracterizavam a história, como por exemplo, lagarta e borboleta, em vários contextos.

Aproveitando as potencialidades desta história para a área da matemática (Figura 15) iniciámos um novo tópico do programa de matemática, Organização e Tratamento de Dados.

Tentando fazer com que as crianças percebessem a lógica e a utilidade dos instrumentos utilizados, seguiu-se uma sequência coerente e elucidativa. Começámos por transpor a informação da história para uma tabela de frequências absolutas, analisando quantos alimentos tinha a lagarta ingerido em cada um dos dias da semana. A construção da tabela foi

feita com as crianças, foi-lhes mostrado o esqueleto da tabela e posta a debate a questão “Como é que podemos colocar aqui a informação da história da lagarta?”. Depois de algumas possibilidades, chegámos à conclusão de que na coluna do lado esquerdo deveriam ficar os dias da semana e na coluna do lado direito o número de alimentos que a lagarta havia comido. “No final, podemos pôr tudo o que ela comeu.” (Criança B, 7 anos), surgindo assim o espaço dedicado ao total. Para que as crianças percebessem a utilidade daquele instrumento de organização, depois da tabela concluída foram colocadas perguntas, às quais as crianças deveriam responder através da análise da tabela, por exemplo, “Quantos frutos a lagarta comeu na terça-feira?”, “De terça-feira para quarta-feira, quantos frutos a lagarta comeu a mais?” ou “De quinta-feira para quarta-feira, quantos frutos a lagarta comeu a menos?”. As crianças responderam com eficácia à maioria das questões, verificando-se algumas dificuldades em relação à noção de “quantos a menos?”.

Tendo a tabela de frequências absolutas como referência, surgiu então o pictograma, o qual foi explorado com as crianças de uma forma muito semelhante à da tabela. Foi apresentado às crianças o modelo de pictograma, sendo que este apresentava-se já com o eixo preenchido, ou seja, logo à partida as crianças tinham a dica de que os dias da semana estavam no eixo, surgindo apenas a questão “Onde vamos colocar os alimentos ingeridos pela lagarta em cada um dos dias da semana”. “Por cima dos dias da semana” foi a resposta imediata de muitas das crianças, o que fez com que o pictograma fosse construído de uma forma rápida e eficaz, pois o que verifiquei foi que as crianças mostraram mais facilidade no momento de responder às perguntas de análise do gráfico, comparativamente à análise da tabela.

O facto de os instrumentos de organização de dados terem surgido como forma de organizar a história fez com que as crianças percebessem melhor a utilidade de cada um desses instrumentos, pois rapidamente se aperceberam que se eu fizesse alguma pergunta sobre a história, era mais fácil olhar para a tabela ou para o pictograma para responder, do que estar a reler a história. Além disso, a construção dos instrumentos foi mais significativa, uma vez que as crianças perceberam a lógica inerente ao processo. Não fizemos uma tabela sobre os frutos preferidos de uma turma fantasma, nem um pictograma sobre o número de casas existentes em ruas com nomes imaginários e sem sentido, partimos de uma história que nos levou a organizar os dados, facilitando-nos a interpretação da mesma.



Figura 15 - Planificação das aprendizagens a partir da história "A lagartinha muito comilona"

O estudo do meio (Figura 15) foi outra das áreas exploradas esta semana, sendo que o conteúdo abordado foi a alimentação, que aparecia devido às comemorações do Dia Mundial da Alimentação, as quais incorporavam o plano anual de atividades da escola e funcionaram como instrumento de integração temporário (Figura15). Foi exatamente nesse dia, 16 de outubro, que explorámos a roda dos alimentos. Mostrei às crianças uma roda dos alimentos e, por incrível que pareça, a maioria da turma não sabia do que se tratava. Tendo em conta esta dificuldade, foi necessário aprofundar a análise desta imagem.

Concluímos quantos grupos existiam na roda dos alimentos, que não tinham todos o mesmo tamanho, nem incluíam os mesmos alimentos, tinham diferentes nomes e desempenhavam diferentes funções no nosso organismo. Depois desta análise geral, trouxemos para a discussão a problemática que envolve a história “A lagartinha muito comilona”. Verificámos

em que grupo da roda dos alimentos se encontrava cada um dos alimentos que ela havia comido e chegámos à conclusão de que no sábado ela teve dores de barriga porque não tinha comido coisas saudáveis. Depois desta atividade, decidimos fazer espetadas de fruta para partilhar com toda a escola no lanche de alimentação saudável.

Foi ainda neste dia da alimentação que efetuámos uma atividade de expressão musical, a qual já havia realizado na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, com resultados muito significativos e animadores. Assim, propus às crianças ouvirmos uma música sobre a alimentação, “Comer bem ou comer mal”. Em seguida, entreguei a cada criança um cartão, no qual estava escrita uma palavra que correspondia a um dos alimentos mencionados na letra da canção. O que fizemos foi ouvir a música com muita atenção e sempre que a palavra que a criança possuía era mencionada ela deveria levantar o cartão e mostrar aos colegas. Esta tarefa permitiu fazer a identificação de palavras, e ainda a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis, para além de ter levado as crianças a utilizarem os seus conhecimentos prévios sobre a roda dos alimentos, pois muitas delas tentaram associar o alimento a um determinado grupo da roda. Ainda foi possível batermos todos juntos a pulsação da canção e “compor” alguns ritmos.

Gostava de aqui salientar uma dinâmica que surgiu posteriormente na sala, mas que esteve diretamente relacionada com esta semana. Após esta primeira abordagem sobre alimentação, duas das crianças da turma mostraram muito interesse em realizar um projeto sobre alimentação. Assim, durante algumas semanas, as duas meninas empenharam-se na realização de um livro sobre a alimentação, onde enalteceram a alimentação saudável.

Foi ainda durante esta semana que se realizou uma atividade de expressão plástica (Figura 15), que embora não estivesse relacionada com a temática da alimentação, unia-se à história pela questão da metamorfose. Assim, as crianças tiveram oportunidade de refletir, discutir e equacionar sobre uma problemática, mais uma vez colocada por mim, “Vamos imaginar, que estamos no país da fantasia e somos pintores de borboletas (pintamos as asas das borboletas). Temos de pintar as duas asas iguaizinhas. Qual a maneira/o processo, mais fácil para o fazer?”. As respostas que surgiram foram muitas, desde “Pintamos uma com a mão direita e outra com a mão esquerda... mas ao mesmo tempo.”, “ Pintamos as duas asas só de uma cor... sem bolinhas. Assim é mais fácil...”, até que surge a ideia “pinta-se uma asa e depois, com a tinta fresca, dobra-se a borboleta”. Partindo desta ideia passámos para a dobragem do papel. Cada criança pintou a sua borboleta utilizando o processo de dobragem, para obter a simetria perfeita.

A exploração e utilização da história “A lagartinha muito comilona” como instrumento de integração das aprendizagens permitiu-me comprovar da melhor forma o facto de as crianças utilizarem as aprendizagens que realizam com a história noutros contextos, pois foi notório este facto, principalmente nos momentos de refeição, em que as crianças falavam muito de alimentos saudáveis e não saudáveis e dos grupos da roda dos alimentos, fazendo por vezes associações com a história.

2.2.3 “A menina que só sabia contar até 3”

Na semana de 5 a 9 de novembro de 2012, a história que esteve no centro das aprendizagens efetuadas pelas crianças do 1.º Ano da EB1/JI S. Bartolomeu de Regatos foi “A menina que só sabia contar até 3” (Monteiro, 2011).

Esta história surge por vários motivos, todos eles servindo de justificativa para a sua exploração na sala de aula. Em primeiro lugar, com o avançar do tempo deparámo-nos com o facto de as crianças apresentarem grandes evoluções ao nível do português, ficando a área da matemática um pouco descurada, pelo que tanto eu como a professora cooperante considerámos que era importante começar a investir nesta área. Em segundo lugar, existiam na turma duas crianças que efetivamente só reconheciam graficamente os números até 3 e tinham grandes dificuldades em associar o número à quantidade. Assim, esta história servia para despoletar nas crianças o interesse pela matemática e também serviria de inspiração para as duas crianças com mais dificuldades.

Usando a história como instrumento de integração foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, desde a matemática ao português, passando pelas expressões artísticas (Figura 17).

A história “A menina que só sabia contar até 3” fala de uma menina que só conhecia os números até ao 3, visto que tudo na sua vida era 3; o seu nome escrevia-se com 3 letras (Eli); o nome da mãe e do pai também (Eva e Rui); morava na casa n.º 3; etc. Até que na escola se apercebe da existência de outros números e a partir daí surge uma “investigação” cuidadosa, que a leva a descobrir no seu dia-a-dia os números do 4 ao 10.

Esta história foi contada através do livro, mas com o auxílio de um suporte visual físico (Figura 16), o qual consistia num biombo, onde iam aparecendo os vários números descobertos pela Eli (personagem principal) e os elementos que a ajudaram a encontrar determinado número, por exemplo o número quatro foi descoberto através da contagem das rodas do autocarro, então nesse momento da história apareceu no biombo o número 4 e 4 pneus.

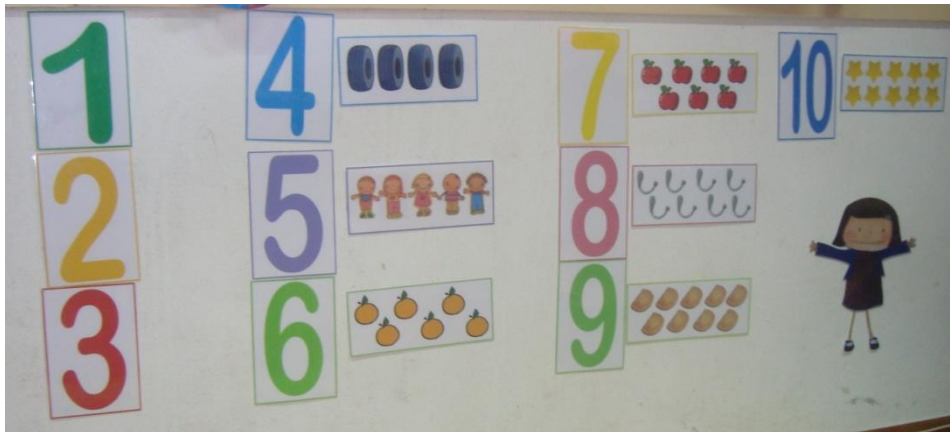


Figura 16 - Material de apoio à apresentação da história "A menina que só sabia contar até 3"

Este formato de apresentação da história foi planeado a pensar sobretudo nas crianças com dificuldades no processo de contagem, pois o facto de poderem visualizar o número e associá-lo à quantidade.

Após a apresentação e exploração oral da história, partimos para as questões do português (Figura 17). Comecei por desafiar as crianças a encontrarem palavras com três letras na primeira página do livro. Cada par de crianças recebeu a fotocópia de um parágrafo e fez um levantamento das palavras com três letras: Eli; era; uma; vez; bem; que; mas; iam; até; com; mãe; Eva; pai; Rui; avô; avó; Mia; rua; ela. Através deste levantamento de palavras as crianças puderam alargar o seu vocabulário.

Ainda na área do português, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir o poema “O concerto dos números”, sendo a pré-leitura feita através de imagens (instrumentos, orquestra, números e maestro) que levariam as crianças ao título do poema, o que de facto veio a acontecer. Uma falha que tenho a apontar nesta atividade, é o facto de o poema não ter sido devidamente explorado com as crianças, por falta de tempo. Acabei apenas por lê-lo, uma vez que o meu objetivo principal era dar a oportunidade às crianças de conhecerem outro tipo de texto que não a narrativa. A concretização deste objetivo foi ainda possível com a exploração da lengalenga “O Inglês”, que permite desenvolver a contagem crescente e decrescente até dez. Esta lengalenga foi apresentada às crianças sob a forma de escrita pictográfica, o que facilitou a leitura e, posteriormente, a memorização.

Na área da matemática (Figura 17) foram realizadas várias atividades, as quais se ligaram diretamente à história. Partindo de tarefas propostas pela professora cooperante, adaptei os factos e as personagens à história, de forma a tornar as problemáticas significativas para as crianças, pois só assim fazia sentido encontrar soluções.

Um dos pedidos da cooperante para esta semana foi a introdução do colar de contas, pelo que tive de arranjar uma estratégia e uma atividade que ligasse este novo material à história. A atividade que surgiu intitulou-se “Os colares da Eli”, e baseou-se no facto de a Eli utilizar um colar de contas para descobrir os números do 10 ao 25, sendo que os colares preferidos da Eli seguiam um padrão de 5 contas de uma cor e 5 contas de outra, justificando assim os grupos de cinco contas existentes no colar. Após a construção, desconstrução e contagem de grupos, as crianças acabaram por perceber a lógica de contagem inerente ao novo material e desenvolveram técnicas de utilização que as ajudaram na resolução de outros problemas, noutros contextos.

Após esta novidade, surgiu ainda a resolução de um problema que exigia um raciocínio logico-matemático bastante rebuscado. “O passeio de carro da Eli” foi um problema que envolveu dois carros de 5 lugares e 7 personagens que entravam de forma aleatória e livremente escolhida pelas crianças. Para a sua realização, as crianças juntaram-se em pares e cada par recebeu 2 carrinhos e 7 personagens, sendo que estes materiais manipuláveis serviram para ajudar as crianças na concretização do problema. Além disso, cada grupo recebeu também uma folha de registo (Anexo VII) com o procedimento que deveria seguir e questões que permitiam desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Após terem respondido ao desafio proposto, os vários pares apresentaram aos restantes colegas o resultado, o que gerou uma grande discussão, pois para o mesmo problema apareceram várias resoluções, permitindo assim o debate sobre as várias formas de resolver o problema e a ambiguidade do resultado.

No âmbito da expressão musical e dramática (Figura 17) foi desenvolvida uma atividade que consistiu na exploração da música “Bati à porta do número...”, a qual faz referência aos números, combinando uma situação rimática hilariante, por exemplo “Bati à porta do número um e vi o um a dançar com um atum”. Esta componente dinâmica da canção, permitiu o desenvolvimento de uma atividade de expressão dramática e musical. Ao mesmo tempo que cantavam, as crianças dançavam aos pares. O grande grupo foi dividido, sendo que metade ficou com cartões com números e a outra metade ficou com cartões que indicavam os elementos rimáticos da música. Sempre que na música referíamos um par número/elemento rimático o par de crianças correspondente deveria juntar-se e dançar. A atividade foi de tal forma divertida e entusiasmante que, a certa altura, as crianças de outra turma, que estavam na sala de apoio, vieram ter connosco e participaram. No dia seguinte uma dessas crianças contou-me que o seu texto de escrita livre havia sido sobre a música que tinha aprendido com

os meninos do 1.º Ano. Perante esta confissão dirigi-me à professora da criança em causa e pedi-lhe que a deixasse vir à sala do 1.º Ano apresentar o seu texto. A professora mostrou-se logo disponível e através de uma música (que surge da temática inerente a uma história) foi possível estabelecer comunicação entre duas salas de níveis tão distintos, 1.º Ano e 4.º Ano.

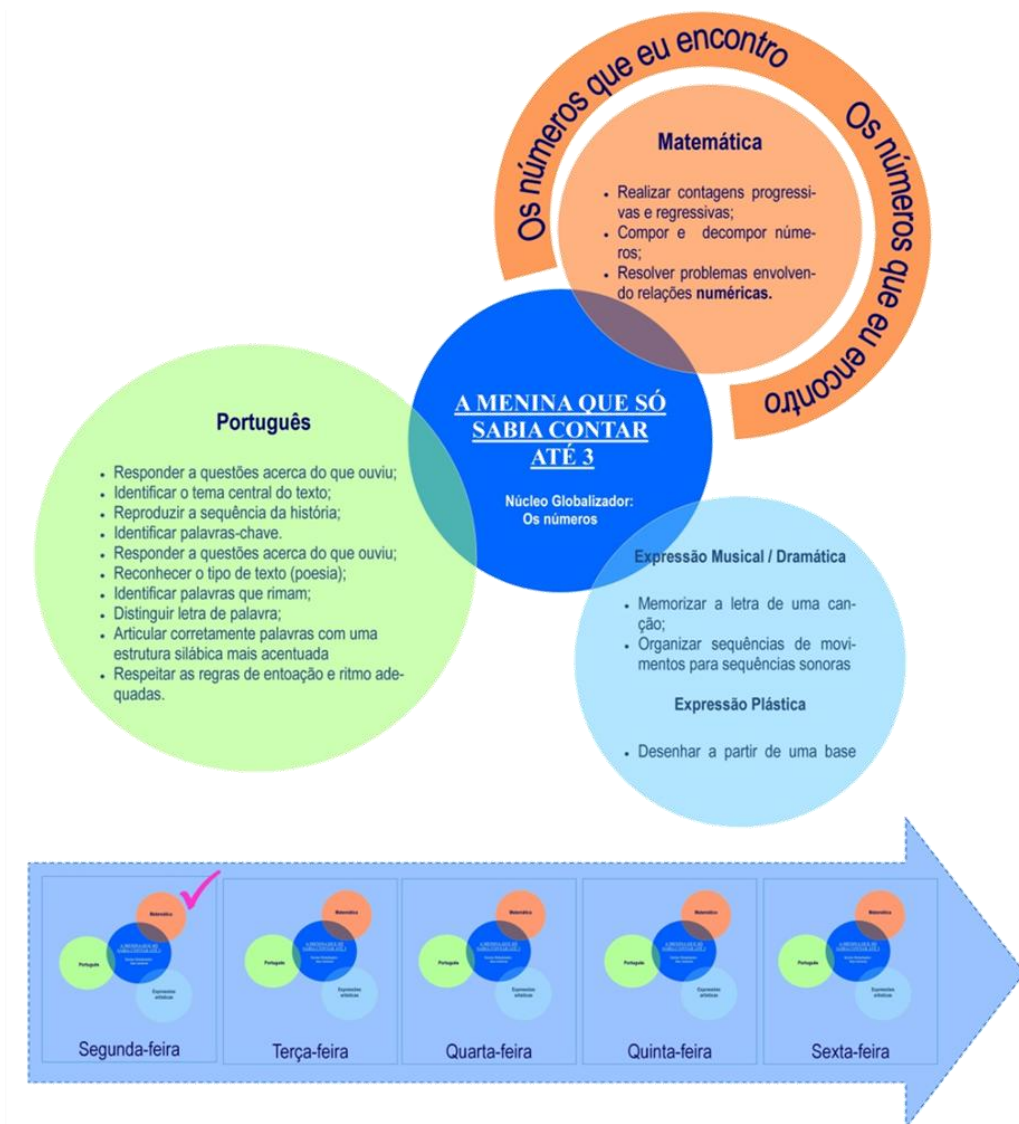


Figura 15 - Planificação das aprendizagens a partir da história "A menina que só sabia contar até 3"

A história desta semana permitiu ainda trabalhar a área de expressão plástica (Figura 17), cumprindo o objetivo de desenhar a partir de uma base estrutural. Para esta tarefa as crianças tinham de transformar os números em desenhos, ou seja, partindo da base estrutural do número deveriam construir uma figura. Foi engraçado perceber que algumas das crianças utilizaram como referência no desenho os elementos característicos da história da Eli, por exemplo, um zero para fazer uma roda, um sete para fazer um gancho ou o número um para fazer uma estrela.

Foi ainda ao longo desta semana, e tendo como pretexto a história “A menina que só sabia contar até 3”, que realizámos várias atividades diretamente relacionadas com os números. Respondemos à pergunta “Para que servem os números?”, para a qual surgiram respostas muito sugestivas: “Os números das gaiolas” (criança L, 6 anos); “O número de telemóvel” (Criança B, 7 anos); “Os dedos de uma mão” (Criança M, 6 anos); “A nossa idade” (Criança A, 7 anos); “Número do touro” (Criança A, 7 anos); “O número da nossa camisola” (Criança M, 6 anos); “fazer contas” (criança N, 6 anos); “o dinheiro” (Criança C, 6 anos); “na lombada de um livro de histórias” (Criança N, 6 anos); etc.

“Os números que eu encontro” (Figura 17) foi a atividade mais ativa e prolongada da semana. Logo após a apresentação e exploração da história com as crianças, foi apresentada uma lata apelidada de “Os números que eu encontro”, a qual incluía um conjunto de pequenos bilhetes com um espaço para indicar um número e o local onde o tínhamos encontrado. Foi então proposto às crianças que fizessem o levantamento dos números que viam durante aquela semana e colocassem os bilhetinhos, depois de preenchidos, na lata. No final da semana procedemos à abertura da lata e analisámos os números encontrados, desde o número do portão de casa da avó, até a um pequeno recorte de cartão (vestígios da capa de um livro) que ilustrava a edição de um livro, passando por um talão de compras feitas pela mãe no dia anterior no supermercado, tudo foi tido em conta no momento de recolha de números. Fizemos uma classificação dos números de acordo com a sua funcionalidade e imaginámos como seria o mundo sem números, fazendo uma retrospectiva relacionada com a história da Eli.

De uma forma muito sucinta, podemos dizer que esta foi uma semana dedicada aos números e à matemática, sendo que todo o processo partiu de uma história que permitiu contextualizar o vasto mundo dos números em aspetos simples do quotidiano.

CAPÍTULO 3: Discussão dos resultados

Após a apresentação e descrição daquilo que foram as intenções práticas deste relatório de estágio, importa agora proceder a uma análise que confronte os resultados práticos obtidos com o quadro teórico apresentado na Parte I – ‘As histórias como estratégia pedagógica’ e com os objetivos inicialmente apresentados.

Utilizar histórias como estratégia de abordagem de conteúdos curriculares, constituiu-se como o principal objetivo deste relatório, o qual considero que, em termos gerais, foi atingido

em plenitude, pois a maioria dos conteúdos curriculares propostos para trabalhar durante as minhas intervenções, foram explorados e analisados através de histórias, que os contextualizavam, tornando as aprendizagens mais significativas para as crianças. Agregados a este objetivo central, surgiram outros: compreender histórias tendo em conta os seus diferentes domínios, o qual concretizou-se através das temáticas exploradas e das atividades desenvolvidas, pois foi possível abordar questões relacionadas com o domínio social, o domínio cultural, etc.; identificar conteúdos de diversas áreas curriculares que se relacionem com diversas histórias, sendo que, considero que este objetivo não foi atingido no seu expoente máximo, visto não ter relacionado conteúdos da área de expressão físico-motora com as temáticas das histórias, o que faz com que este objetivo não esteja cumprido na sua totalidade; utilizar os conhecimentos adquiridos na exploração de determinadas histórias noutros contextos e com diferentes propósitos, a concretização deste objetivo não se verificou de uma forma direta nas minhas intervenções, mas sim com a ligação efetuada entre a minha prática e a prática das minhas colegas de estágio (Bárbara Silva e Marília Borba), onde foi possível ver as crianças a aplicarem conhecimentos que haviam trabalhado comigo através de uma história noutras atividades, dando-lhes outros sentidos e utilidades.

Analisando a concretização e eficácia do processo de integração curricular desenvolvido ao longo das várias intervenções, penso que este foi concretizado com sucesso, na medida em que consegui, na maioria das intervenções, articular as várias áreas de conteúdo em torno de uma temática que surgia como núcleo globalizador, a partir de uma história. O facto de as intervenções terem sido organizadas com base num núcleo globalizador, o qual partia de uma história com significado para as crianças, fez com que as aprendizagens ocorressem de uma forma mais espontânea e significativa, sendo mais facilmente utilizadas noutros contextos, sendo esta prática salientada por Cameron (cit. por Pereira, 2010) quando afirma: “Os núcleos globalizadores encorajam os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem, ajudando-os na construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades num contexto significativo” (p. 57).

Ao trabalhar em coordenação com as minhas colegas de estágio fui-me apercebendo desta significação e aplicação das aprendizagens que ocorriam com as histórias, noutros contextos. As minhas colegas davam continuidade aos conteúdos, abordando-os de outras formas, mas as crianças eram capazes de integrar, nos novos desafios propostos, aprendizagens que haviam efetuado através da história. Por exemplo, na questão da orientação espacial, trabalhada no 1.º Ciclo, em que as noções básicas foram abordadas de forma articulada com a história “YAC!

Não é um monstro”, quando mais tarde as crianças foram confrontadas com outro tipo de atividades, que exigiam estas noções, foram capazes de aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos e adaptá-los às novas tarefas. Por exemplo, quando a colega Bárbara Silva desenvolveu uma atividade, a qual implicava o reconhecimento da lateralidade em relação ao outro, as crianças mostraram facilidade na sua resolução, pois o facto de já dominarem a lateralidade em relação a si próprias, fez com que a aplicação no outro fosse mais fácil de concretizar.

Os esquemas utilizados ao longo da componente prática e que ilustram a planificação das aprendizagens a partir de uma história foram, na minha opinião, uma mais-valia para a concretização da integração curricular a partir das histórias. Cada um dos esquemas apresentou a articulação promovida entre as várias áreas do saber, e ainda os instrumentos complementares dessa integração. Ou seja, a integração não se limitou aos conteúdos curriculares, abrangeu experiências e vivências sociais por parte dos alunos, ilustrando assim o verdadeiro sentido da integração curricular, proposto por Alonso (2002). Pois esta autora destaca

quatro dimensões inter-relacionadas que, no contexto da escola atual, devem ser trabalhadas conjuntamente nos projetos curriculares, isto são: a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social; e a integração dos professores. (p. 70)

Voltando um pouco atrás, à questão dos núcleos globalizadores e das temáticas que surgem a partir das histórias, penso que por vezes as temáticas foram um pouco impostas por mim. Isto é, eu contava as histórias e explorava-as com as crianças, mas o tema que surgia era sempre escolhido por mim, nunca dei às crianças a oportunidade de, depois de ouvirem a história com atenção, serem elas a eleger um tema. Penso que em algum momento, principalmente ao nível do 1.º Ciclo, o poderia ter feito, tornando as aprendizagens ainda mais significativas e aliciantes para as crianças.

Em relação às aprendizagens efetuadas pelas crianças através das histórias penso que a partir da descrição efetuada no capítulo anterior é possível verificar que estas ocorreram com êxito, sendo que as histórias mostraram-se importantes ferramentas de aprendizagem em diferentes domínios. A partir do artigo “A importância das Histórias contadas pelas famílias no desenvolvimento das competências linguísticas: um estudo com crianças de quatro anos” (Sousa, Coelho, Balbino & Correira, 2009) foi possível listar um conjunto de aspetos que

justificam a utilização das histórias como estratégia pedagógica, sendo eles: o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da memória auditiva, o domínio da sintaxe, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, a ampliação do potencial criativo das crianças e o desenvolvimento do sentido de comunidade. Torna-se agora importante retomar estes aspetos e analisá-los à luz daquilo que foram os resultados visíveis ao longo das semanas de intervenção.

No que diz respeito ao enriquecimento do vocabulário, penso que foi notória a evolução, principalmente em contexto de Educação-Pré-Escolar, em que se verificava a apropriação das crianças em relação às palavras-chave da história, sendo que muitas delas eram posteriormente utilizadas pelas crianças em contextos semelhantes ao da história. Por exemplo, quando no tempo de estudo autónomo brincavam com as maquetas das histórias, por vezes surgiam diálogos relacionados com a história e que envolviam palavras do texto original. No 1.º Ciclo as evidências não estiveram tão relacionadas com a apropriação de palavras, mas sim com o seu significado. As crianças mostravam-se muito curiosas em desvendar o sentido de determinadas palavras que não lhes eram tão familiares. Por exemplo, no momento em que contava a história “A menina que só sabia contar até 3” surgiu a palavra “mandamentos” e as crianças interromperam imediatamente questionando-me sobre o significado da palavra, pois não lhes era suficiente ficar a conhecer verbalmente aquela palavra, tiveram a necessidade de a conhecer de forma significativa para que depois a pudessem utilizar num contexto adequado.

O desenvolvimento da memória auditiva é outra das vantagens de ouvir histórias mencionada no artigo acima referido. Penso que os resultados em relação a este benefício foram sobretudo visíveis nas crianças que frequentavam o 1.º Ciclo, isto porque ao fazermos a avaliação diagnóstica destas crianças verifiquei, logo à partida, uma grande dificuldade em sequenciar ou em referir acontecimentos anteriormente apresentados. Em paralelo com esta avaliação surge também a evidência de que estas crianças não estavam habituadas a ouvir histórias nem a pensar sobre estas. Ora, o que é facto é que alguns meses depois de começarem a ouvir histórias regularmente, as crianças mostraram uma grande evolução no que diz respeito ao desenvolvimento da memória auditiva, pois eram capazes de sequenciar acontecimentos de uma história sem grandes dificuldades, sendo mesmo capazes de proceder ao seu reconto. Ao nível da Educação Pré-Escolar a evolução não foi tão visível, uma vez que as crianças tinham já um bom domínio da memória auditiva, sendo importante aqui referir que

estas crianças estavam habituadas a ouvir histórias desde cedo, de uma forma regular e analítica.

Em relação ao domínio da sintaxe, este é muito provavelmente o tópico mais difícil de avaliar, visto a prática ter-se desenvolvido com crianças que, devido ao nível escolar em que se encontram, não estão ainda familiarizadas com as questões gramaticais. Contudo, penso que, quer ao nível da Educação Pré-escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo, as histórias ajudaram as crianças a entender aspetos gramaticais que não estando diretamente relacionados com a sintaxe, são importantes no seu domínio. Por exemplo, a distinção entre letra, palavra, frase e texto.

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral foi, muito provavelmente, o aspeto positivo da exploração de histórias que se comprovou mais rapidamente e com maior sucesso. Quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo, as crianças mostraram-se desde logo muito participativas no momento de exploração das histórias, respondiam às perguntas colocadas por mim, colocavam elas próprias perguntas, davam opiniões, faziam associações, etc. Penso que esta abertura das crianças em relação à exposição oral esteve diretamente relacionada com o facto de se sentirem à vontade com as temáticas, isto porque o diálogo que surgia estava relacionado com uma história que elas haviam ouvido e dominavam na perfeição, não existindo o receio do “erro” ou da “asneira”, até porque no mundo das histórias tudo é válido. Além disso, os momentos de reconto da história pelas próprias crianças ajudou-as a perceber que para cada momento de comunicação existe um conjunto de regras a cumprir, verificando-se que quando as crianças contavam a história usavam um tipo de linguagem mais “requintado” e elaboravam melhor o discurso. Foram estes momentos de debate e exposição das temáticas, dos enredos, dos conflitos e das dinâmicas da história que também potenciaram o senso crítico das crianças, pois, tal como afirma Meyer (2011, p. 3), “as histórias são brilhantes ferramentas para a construção do senso crítico uma vez que, de forma convidativa, levam o ouvinte a pensar e analisar para formar uma opinião e agir com convicção”.

Outra das vantagens da utilização das histórias como estratégia pedagógica é a ampliação do potencial criativo da criança. É através do mundo das histórias que as crianças podem passear por mundos imaginários e fantasiosos, os quais lhes fornecem ideias criativas e ambiciosas. A ampliação do potencial criativo das crianças a partir das histórias é visível sobretudo nas atividades desenvolvidas nas áreas de expressões artísticas, se bem que este potencial esteve sempre presente em todas as atividades e dinâmicas desenvolvidas na sala de

aula. Por vezes, a criatividade das crianças não esteve diretamente relacionada com a temática ou o enredo da história. Contudo, penso que as histórias ajudaram as crianças a serem capazes de imaginar para além daquilo que lhes era mostrado. De uma forma geral, nos dois contextos educativos em que ocorreu a prática, a criatividade despoletada pelas histórias foi aparecendo de uma forma espontânea, nas atividades e até mesmo nas brincadeiras, o que se verificou sobretudo ao nível da Educação Pré-Escolar, pois frequentemente o jogo simbólico que surgia na área da casinha ou na área das construções estava relacionado com personagens ou locais da história, com algumas adaptações que revelavam o potencial criativo das crianças. Por exemplo, um ninho construído em legos que alojava uma família de diferentes animais, desde vacas a elefantes (os preferidos das crianças em causa), o qual surgiu após a apresentação da história “Os ovos misteriosos”.

Em paralelo com esta questão da criatividade surge a questão da imaginação e da entrada no mundo da fantasia, a qual, embora tenha estado sempre presente, foi muito significativa no 1.º Ciclo devido ao baú da fadinha das histórias, que muitas vezes surpreendeu as crianças e as fez sonhar com outros mundos. A fada das histórias foi um elemento presente em muitas conversas, desenhos, suposições, etc. Numa das últimas semanas de intervenção, a professora cooperante (por sua iniciativa própria) pediu aos meninos que escrevessem uma carta à fadinha das histórias, uma vez que já sabiam escrever e ela já havia enviado duas cartas, sem obter resposta por parte da turma. Todas as crianças escreveram uma carta à fadinha, sendo que em muitas delas surgiu a frase “Gosto muito das tuas histórias”, sendo aqui importante realçar o facto de esta fadinha não ter maravilhado as crianças só com histórias, mas também com guloseimas e outras surpresas. No entanto, as histórias foram um dos aspetos mais enaltecidos nas cartas, o que vem comprovar o impacto destas dentro de uma sala de aula.

“Ouvir uma história, na sala de aula, é uma experiência social partilhada – partilham-se entusiasmos, opiniões, tristezas e gargalhas” (Ellis & Brewster cit. por Pereira, 2010, p. 59). Foi este o sentimento que acompanhou as várias histórias contadas e exploradas ao longo das intervenções práticas, e é também este sentimento que justifica o desenvolvimento do sentido de comunidade despoletado pelas histórias. Em ambas as turmas verificou-se que os momentos de apresentação das histórias eram sempre momentos de muita calma, em que as crianças mostravam-se entusiasmadas e interessadas. Em nenhum momento tive de interromper alguma história para chamar alguma criança à atenção, sendo que este facto me fez pensar muito sobre a valorização e a importância que as crianças davam àquele momento, para além do excelente comportamento que demonstravam, eram várias as vezes em que me

abordavam para dizer “gostei muito da história”, “qual vai ser a próxima história?”, etc. Os momentos de apresentação da história serviram para formar um elo de ligação entre as várias crianças e entre elas e eu, pois para além de ser um momento de descontração, era um momento em que partilhávamos ideias, opiniões, saberes, gargalhadas, etc. Este sentido de comunidade fez-se sentir, inicialmente, apenas no seio da turma, mas, mais tarde, foi possível alargar esta vivência à comunidade exterior, sendo assim possível verificar que as histórias são uma ótima forma de abrir as portas da sala, porque todos sabem contar histórias, não existindo a “desculpa” de não ter nada de interessante para expor na sala, pois as histórias são elementos da cultura universal (Egan, 1994). Assim, na turma de Educação Pré-Escolar, foi possível organizar o dia da “Sala aberta aos pais” em que os pais vieram falar sobre algo às crianças, sendo que a sessão de abertura deste dia contou com a participação de um pai que veio à sala contar uma história. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, não existiu nenhuma relação direta, efetuada através das histórias, entre a turma e a comunidade, sendo este um aspeto negativo a apontar à prática, pois teria sido muito interessante repetir a experiência efetuada na Educação Pré-escolar, embora tivesse de ocorrer em menores dimensões, uma vez que no 1.º Ciclo o tempo dispensado para este tipo de iniciativas é sempre mais reduzido.

Relacionada com o desenvolvimento do sentido de comunidade está também outra dimensão das histórias, a dimensão axiológica, relativa a valores e atitudes. Meyer (2011, p. 5) afirma que “as histórias são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contextos a factos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente”. De facto, ao longo das várias intervenções, as histórias revelaram-se preciosas ajudas para transmitir às crianças noções mais abstratas, como por exemplo as questões relacionadas com a igualdade, com a generosidade, com a obediência, etc. Todas estas questões foram mais facilmente discutidas e analisadas com as crianças devido à sua contextualização na história, nunca foi necessário inventar exemplos absurdos, pois as histórias ilustravam de uma forma explícita e elucidativa aquilo que deveria ser transmitido às crianças. Por exemplo, na história “Os três porquinhos” as crianças chegaram à questão da obediência de forma espontânea, sem que fossem orientadas para essa questão. Quando foram confrontados com a pergunta “O que aprenderam com esta história?” surgiu a resposta “obedecer às mães” (criança H, 5 anos), o que demonstra o entendimento por parte da criança de uma atitude dos porquinhos, que na história é atenuada, pois o que se pretende realçar na história é a valorização do trabalho e do esforço. Contudo, quando os porquinhos saem de casa a mãe aconselha-os a fazerem casas fortes e longe da clareira (sítio onde morava o lobo), o que posteriormente não se veio a verificar. No

1.º Ciclo, com a história “YAC! Não é um monstro”, surge a questão da igualdade, sendo que em resposta à pergunta “O que aprenderam com esta história?” surge a afirmação: “Podemos gostar de todos” (Criança L, 6 anos). Este processo de interpretação e reflexão das crianças em relação a comportamentos de personagens da história permite iniciar o processo de formação enquanto pessoas, enquanto membros de uma sociedade democrática, com regras e valores. O facto de as crianças encontrarem significação para as atitudes que observam na história e serem capazes de refletir sobre elas e criticá-las fará com que construam o seu processo de identidade de uma forma mais contextualizada, coerente e marcada.

O contributo das histórias no desenvolvimento de conhecimentos científicos foi também visível durante o período de prática, quer em Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo. Em termos de leitura e escrita, penso que as histórias e as atividades que decorriam das mesmas tiveram uma influência bastante grande nos dois contextos anteriormente mencionados. Ao nível da Educação Pré-Escolar foi visível a evolução das crianças nos seguintes aspetos: orientação da leitura e distinção entre letra, frase e texto. A construção do resumo da história “Os ovos misteriosos”, entre outras atividades, ajudou a que as crianças adquirissem determinadas competências relacionadas com a leitura, principalmente. No caso do 1.º Ciclo penso que as evidências foram muito mais manifestas, também porque o nível de ensino assim o exigia, principalmente ao nível da escrita. Inspiradas pelas histórias, as crianças escreviam frases e, já mais no final do período, chegaram mesmo a escrever pequenos textos que se iniciavam com a expressão “Era uma vez...”. Como é o caso do seguinte texto, escrito por uma menina:

Era uma vez uma menina chamada Beatriz. Ela não tinha animais. Um dia ofereceram-lhe um gatinho. Deu-lhe o nome de Pantufa.

Terão as histórias influenciado esta necessidade de escrever textos imaginários que nos permitem alongarmo-nos muito mais do que a realidade? Eu penso que sim, penso que o facto de estas crianças estarem habituadas a ouvir histórias regularmente fez com que se aventurassem no processo de escrita mais facilmente, pois ideias não lhes faltavam, precisavam apenas de recorrer a auxiliares de escrita, para passar aquilo que lhes ia na cabeça para uma folha de papel.

No domínio da matemática, as histórias também se revelaram instrumentos de trabalho preciosos, principalmente no que diz respeito à resolução de problemas, pois através do enredo da história era possível enunciar problemas de uma forma contextualizada, levando a

que as crianças se interessassem por desvendar a solução, fazendo disso uma nova história, com um novo enredo e um novo desfecho. O que constatei, principalmente ao nível do 1.º Ciclo, foi que o facto de os problemas estarem relacionados com as histórias e surgirem de uma forma mais contextualizada, fazia com que as crianças os encarassem de uma forma muito mais entusiasmante e desafiadora, e não como mais uma “carga de trabalhos”.

Assim, ao longo das oito semanas de intervenção que regeram o meu estágio, foi possível responder às expectativas e aos objetivos determinados pelo currículo para as diferentes áreas do saber, sendo isso feito através de histórias, as quais permitiam desenvolver uma temática (núcleo globalizador) e integrar as aprendizagens. No entanto, no que diz respeito à atuação nas diferentes áreas curriculares, pretendo fazer aqui uma crítica àquilo que foi a minha *praxis*, pois considero que deveria ter contemplado no processo de integração curricular a área de expressão físico-motora, o que não aconteceu em nenhum dos contextos. Em Educação Pré-Escolar estavam à disposição todas as condições necessárias para o fazer, visto que as aulas de expressão físico-motora eram da responsabilidade da educadora titular, a qual me deu total disponibilidade para atuar. Contudo, tive alguma dificuldade em integrar os conteúdos relativos a esta área na temática ou na história que servia de instrumento de integração, pelo que preferi não enveredar por uma “integração forçada”. Embora tenha planificado todas as aulas de expressão físico-motora durante o período de prática no contexto de Educação Pré-Escolar, não as integrei no processo de aprendizagem que decorria através das histórias. No que diz respeito ao 1.º Ciclo, as aulas de expressão físico-motora estavam entregues a um professor externo, o que dificultava a minha intervenção. No entanto, penso que poderia ter aproveitado os objetivos delineados no programa para a área em causa e, integrando-os na história, fazer a dinamização de recreios em paralelo com aquilo que acontecia dentro da sala. Penso que teria sido uma ideia interessante e com resultados significativos, quer para as crianças, quer para mim. A não integração da área de expressão físico-motora no processo (em determinados casos) foi, para mim, a maior lacuna da minha prática.

Apesar de ter feito um grande conjunto de atividades, existiam outras que gostaria de ter realizado. Contudo, não foi possível devido a limitações de tempo, de verba e de adequação de conteúdos. Teria sido interessante explorar uma história, um conto ou uma lenda local; trabalhar a partir de uma história elaborada pelas crianças ou até mesmo por um pai; convidar elementos da comunidade exterior (que não pais), como por exemplo avós, irmãos, auxiliares da ação educativa, etc., para virem à sala contar uma história; construir uma história em parceria escola-família, seria uma espécie de história incompleta em circulação, que iria

passar por todas as famílias e cada uma tinha direito a escrever e ilustrar uma página, dando continuidade à página elaborada pela família anterior; levar as crianças a ouvir uma história à biblioteca pública ou a outro local exterior à escola, a qual serviria de instrumento de integração da semana; convidar um autor de histórias infantis para vir à sala; etc.

Torna-se aqui importante enaltecer alguns sucessos que surgiram em paralelo com a estratégia de utilização das histórias e constituem um ponto a favor da aplicação desta estratégia no futuro, pois ficou comprovado que a sua utilização não se resume às evidências das aprendizagens. A utilização das histórias permite criar uma série de dinâmicas na sala de aula, que embora possam não estar diretamente relacionadas com enredos das histórias, são influenciadas por estes. Em contexto de Educação Pré-Escolar, foi possível, através da história “Os ovos misteriosos”, organizar e dinamizar um evento que contou com a presença dos pais, “A sala aberta aos pais”, e a história “O nabo gigante” serviu de inspiração para um projeto pedagógico de toda a turma sobre a alimentação. No 1.º Ciclo a história “A lagartinha muito comilona” inspirou duas crianças para a realização de um projeto também sobre alimentação. Além disso, a peça de teatro que as crianças apresentaram na festa de natal da escola foi uma adaptação da história “O nabo gigante”, que embora não tenha sido explorada por mim num processo de aprendizagem (na turma do 1.º Ciclo), era já conhecida das crianças. Sendo que a professora cooperante achou por bem que a peça que iriam apresentar no natal fosse uma adaptação de uma história conhecida das crianças para que a apropriação do texto fosse mais fácil, surgiu assim “O bolo gigante”, uma adaptação feita por mim e pelas minhas colegas de estágio (Bárbara Silva e Marília Borba).

Outro aspeto que é importante analisar, para assim se confirmar a eficácia da utilização das histórias como estratégia pedagógica, é a aceitação por parte das crianças, dos pais e das cooperantes. Em relação às crianças penso que a aceitação foi positiva, visto que, como já anteriormente referi, os momentos de apresentação e exploração das histórias foram sempre momentos de grande entusiasmo e disponibilidade por parte das crianças. Tendo em conta várias afirmações e os resultados das atividades realizadas, considero que as crianças aprenderam os conteúdos desejados através das narrativas e fizeram-no de um forma significativa e consistente, sendo capazes de os aplicar noutros contextos. O impacto que esta estratégia teve na forma como as crianças me encaravam ficou comprovado quando as crianças do 1.º Ciclo me apelidaram de “Rita das Histórias”, denominação essa que foi apoiada pelos pais. Quer ao nível da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo, todos os pais mostraram sempre um *feedback* muito positivo, principalmente em relação aos

instrumentos de integração complementares que foram surgindo e que eram mais visíveis fora do contexto de sala de aula.

A aceitação da estratégia por parte das cooperantes foi bastante positiva e desde logo deixaram-me à vontade para a aplicar, dando-me sempre *feedback* positivo e fazendo referência à evolução das crianças nos diversos conteúdos abordados. Esta aceitação tornou-se ainda mais evidente quando, depois de terminar o estágio nas salas em causa, as cooperantes terem continuado com algumas das práticas por mim iniciadas, como é o caso do baú da fadinha das histórias, o qual continua a ser utilizado como elemento fantasioso na sala do 1.º Ciclo.

Conclusão

“Era uma vez...” foi a expressão que acompanhou todo o processo que deu origem a este relatório de estágio, o qual teve como principal propósito organizar, estruturar e fundamentar aquilo que aconteceu ao longo da prática, nas disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I (Educação Pré-Escolar) e II (1.º Ciclo).

Torna-se agora fundamental refletir de uma forma construtiva e numa perspetiva de ação-reflexão-ação, sobre tudo aquilo que aconteceu ao longo do processo e a forma como isso teve repercussões na minha *praxis* e sobretudo nas aprendizagens efetuadas pelas crianças.

No que diz respeito aos objetivos, considero que em termos gerais foram cumpridos com sucesso, de uma forma satisfatória, quer para mim, quer para as crianças. O objetivo geral foi alcançado em plenitude, levando a que os objetivos específicos fossem concretizados através das várias atividades desenvolvidas.

De acordo com Monteiro (s/d), a utilização das histórias como estratégia pedagógica

amplia a visão do mundo e insere o sujeito na cultura letrada, estimula o desejo por outros livros, possibilita a vivência com emoções exercitando a fantasia e a imaginação, trabalha a autonomia, criatividade, amplia o vocabulário e a forma de comunicação, favorece a estabilização de formas ortográficas, linguagem do pensamento, estes são elementos importantes para formação pessoal e social do educando, colaborando para a construção de um ser holístico. (p. 13)

Assim se pode justificar a pertinência de usar as histórias como estratégia pedagógica, pois os seus benefícios são muitos e consistentes. É possível trabalhar todas as áreas de conteúdo de forma articulada e integrada, o que faz com que as aprendizagens ocorram de uma forma contextualizada e façam sentido para as crianças, permitindo que estas posteriormente as apliquem noutros contextos intra e extra escolares. Iran-Nejad, McKeachie & Berliner (cit. por Beane, 2003) aprovam esta condição de aprendizagem quando afirmam que “ Quanto mais um acontecimento é, significativo, mais aprofunda ou elaboradamente processado, mais situado em contextos, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (p. 95).

O leitor pode então pensar que esta significação pode ocorrer de outras formas, não necessariamente através das histórias. De facto, assim é, a significação das aprendizagens não se limita às histórias. Contudo, voltemos às perguntas feitas inicialmente neste mesmo

documento: Por que não usar esse mundo de fantasia (das histórias) onde as crianças gostam de entrar para fazê-las aprender? Por que é que os conteúdos programáticos são frequentemente apresentados aos alunos de uma forma descontextualizada? Por que não de os professores enveredar por desgastantes estratégias de manutenção da disciplina para fazer as crianças estarem atentas se com uma simples história elas ficam maravilhadas?

Tentando de alguma forma responder a estas perguntas e àquilo que elas tentam evidenciar, torna-se claro mencionar o gosto universal que as crianças têm pelas histórias (Wright, 1995), perante uma sala repleta de crianças, a identificação de um gosto, de um prazer comum a todas será com certeza ouvir histórias. Este facto ajuda-nos a perceber que as histórias são uma boa estratégia pedagógica, na medida em que fazem parte dos gostos das crianças e permitem desenvolver aprendizagens significativas.

Mas terá esta estratégia pedagógica limitações? É obvio que sim, como qualquer outra estratégia, pois nenhuma é capaz de funcionar em plenitude, por si só. A limitação mais intuitiva será a de que não existem histórias que permitam abordar todos os conteúdos do currículo, e com as características adequadas à faixa etária com que se está a trabalhar. Além disso, a integração, por vezes também se revela difícil, pois os conteúdos que devem ser trabalhados ao nível da língua, por vezes são muito díspares em relação aos que devem ser trabalhados na matemática ou no estudo do meio, no mesmo período de tempo. Sendo que, pela minha prática, considero que as limitações desta estratégia estão muito relacionadas com as especificidades dos conteúdos e dos tópicos a abordar. Analisando a implementação da estratégia em Educação Pré-Escolar penso que as limitações são menores, pois existem apenas orientações que pretendem nortear o trabalho de uma forma mais ou menos regular. Contudo, a sequência que o educador dá às aprendizagens é escolhida pelo próprio, não existindo limitações de concordância tempo-conteúdo. No 1.º Ciclo as limitações na utilização da estratégia são já mais evidentes e difíceis de contornar, pois existe uma rigorosa sucessão de aprendizagens que deve ser cumprida, para que no final as crianças estejam “aptas” a avançar, o que faz com que muitas vezes se dispense esta aprendizagem autónoma e de descoberta que as crianças efetuam através das histórias, porque “não há tempo”. Será esta uma limitação da estratégia ou do sistema educativo? É uma questão pertinente, a qual fica como tópico para a reflexão do leitor.

Na introdução deste relatório referi que esperava que a utilização das histórias como estratégia pedagógica fosse um importante veículo de motivação para aquilo que será o meu futuro, enquanto profissional de educação. De facto, depois de todo este processo em que tive

a oportunidade de aplicar esta estratégia em contextos práticos e de analisar e discutir os resultados, com base em fundamentos teóricos, tenho a certeza de que será uma estratégia a adotar enquanto educadora/professora, uma vez que me permitirá concretizar os meus objetivos como profissional de educação, ou seja fazer com que os meus alunos aprendam de forma contextualizada e significativa, mas também de forma alegre e estimulante.

Em suma, todo este processo, em que utilizei as histórias como estratégia pedagógica, ajudou-me a construir a minha identidade profissional e a encarar com, ainda mais, respeito e admiração, uma simples histórias infantil.

E viveram felizes para sempre ...!

Bibliografia

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Aires, J. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação & Realidade*, 36 (1), 215-230.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – O contributo do projeto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 3, 62 – 88.
- Alonso, L. (coord.) et al (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação. Disponível em <http://www.edu.azores.gov.pt/>
- Andrade, D. (2007). *Contando histórias: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas em matemática*. Programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Universidade São Francisco, São Francisco.
- Barbosa, C. & Santos, L. (2009). Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. *Face* vv, 3, 23-33.
- Barcellos, G. & Neves, I. (1995). *A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler*. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto.
- Beane, J. (2003). Integração Curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Carle, E. (2010). *A lagarta muito comilona*. Porto: Kalandraka.
- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote.
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, 107 – 127.

- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Machado, O. (2009/2010). *Histórias com e para as crianças* (projeto pedagógico de turma, não publicado). Fonte do Bastardo: EB1/JI Francisco Soares de Oliveira.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2005). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.
- McAllister, A. (2010). *YAC! Não é um monstro*. Estoril: Minutos de Leitura.
- ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (2011). *A menina que só sabia contar até três*. Lisboa: Plátano editora.
- Neves, M. (2011). *Não os desiludas – Histórias da Escola*. Lisboa: Livros horizontes.
- Pereira, I. (2010). *O ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contextos e processos de integração*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga.
- Ponte, J., Serrazina, Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Meneses, L., Martins, M., Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, A., Sousa, I. & Rocha, M. (2009). *Era uma vez... A arte de contar histórias*. FEST: Faculdade de Educação Santa Teresinha.
- Rodrigues, M. (2001). *Histórias com matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Instituto politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Rodrigues, S. (2012). *O ensino prático das ciências em ambiente de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Roldão, M. (1995). As histórias em educação – Função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, 25 – 28.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. & Gaspar, I. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Soares, L. (2011). *Os ovos misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, M. (1998). *Os três porquinhos*. Lisboa: Verbo.
- Sousa, F., Coelho, A. & Correia, S. (2009). A importância das histórias contadas pela família no desenvolvimento de competências. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 10, 259 – 277.

Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare – Revista de educação*, 6, 235 – 249.

Tolstoi, A. (2005). *O nabo gigante*. Lisboa: Livros Horizontes.

Vilela, A. & Fonseca, J. (coord.) (2010). *Referencial para a área de formação pessoal e social e para a área curricular não disciplinar de cidadania*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação.

Vinha, T. (1999). The educator and child mortality from a construtivist perspective. *Revista do Cogeime*, 14, 15 – 38.

Wright, A. (1995). *Storytelling with for children*. Oxford: Oxford University press.

Legislação:

Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto. Diário da República n.º 195/97 – II Série. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/12 - II Série. Ministério da Educação e Ciência.

Webgrafia:

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/> (acedido em 27.01.2013)

Meyer, C. (2011). As histórias infantis e os seus valores educacionais [em linha]. Educa já! Acedido novembro 24, 2012 em [http://educaja.com.br\(2011/12/as-historias-infantis-e-seus-valoreseducacionais.html](http://educaja.com.br(2011/12/as-historias-infantis-e-seus-valoreseducacionais.html)

Monteiro, L. (n/d). Contar histórias no ensino fundamental I [em linha]. Mackenzie. Acedido em 2, fevereiro, 2013 em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas_EST/III_Congresso_Et_Cid/Comunicacao/Gt05/Ligia_de_Assis_Monteiro.pdf

Anexos

Anexo I – “O palhaço sem identidade”

Numa pequena freguesia chamada Felicidade viviam três amigos: o João, o Pedro e a Sara.

Mesmo no centro da freguesia existia um pequeno jardim cheio de flores, onde os três amigos passavam as tardes a brincar. A única coisa de que se queixavam era de que eram sempre os mesmos, não havia mais meninos para brincar e as brincadeiras também eram sempre as mesmas.

Num belo dia de sol, os três amigos chegaram ao jardim e quando estavam a preparar-se para começar a brincar ouviram um grande estrondo: Pummmm!

- O que foi isto? – Disse a Sara assustada.

- Não sei... O barulho vem do lado da árvore gigante. Vamos ver o que se passa? – Disse o João muito curioso.

Os três amigos foram com muito cuidado até à grande árvore que existia no jardim. E qual não foi o espanto quando lá chegaram e encontraram um Palhaço com umas roupas cheias de cor e um nariz muito vermelho. O Palhaço estava todo enrolado num para-quedas e muito aflito para se livrar dos fios que o amarravam...

- Olá amiguinhos! Podiam ajudar-me? – Disse o palhaço com uma voz muito simpática.

- Olá! Sim vamos ajudar-te. – Disse o Pedro. Vou usar a minha super-tesoura para cortar os fios do teu para-quedas e vamos libertar-te num instantinho.

E assim foi o Pedro cortou os fios do para-quedas e, em menos de nada, o Palhaço estava solto.

- Ainda bem que aqui estavam senão nunca teria conseguido livrar-me de tantos fios... Quem são vocês? – Perguntou o Palhaço.

- Eu sou o Pedro, tenho 6 anos.

- Eu sou a Sara, tenho 5 anos.

- E eu sou o João, tenho 5 anos. E tu como te chamas? – Perguntou o João sempre muito curioso.

- Eu sou o palhaço....o palhaço... Não sei! – Disse o Palhaço com um ar verdadeiramente assustado.

- Esqueceste-te do teu nome? – Exclamou a Sara.

- Sim acho que sim... deve ter sido da queda!

De repente o Palhaço ficou com a cara mais triste que alguma vez aqueles meninos já tinham visto. Nem parecia um palhaço de verdade.

- Não te consegues lembrar mesmo de nada? De onde vens? Quantos anos tens? – Perguntou o Pedro tentando ajudar.

- Hmmmm... Não! Não me consigo lembrar de nada... nadinha! – Ao mesmo tempo que dizia isto o palhaço procurava algo nos bolsos.

- O que procuras? Questionou a Sara.

- Estava a tentar encontrar o meu Bilhete de Identidade. Assim ficaria a saber tudo o que preciso. – Respondeu o Palhaço.

- Pois... é isso mesmo! Se encontrasses o teu Bilhete de Identidade ficarias a saber todas as coisas que precisas. – Ao mesmo tempo que o Pedro chegava a esta conclusão, o Palhaço ficava com uma cara ainda mais triste.

- Não o encontro... Agora não sou ninguém! Não tenho nome, não tenho idade, não tenho morada, não sei quem são os meus pais...! Só queria voltar a ter uma identidade.

Os três amigos ao verem o Palhaço assim tão triste começaram a pensar numa forma de solucionar o problema.

- E se nós construirmos uma identidade para ti?! – Exclamou o Pedro muito empolgado. Ficarias a viver na nossa aldeia e tinhas uma nova identidade! O que dizes?

O palhaço olhou para os três amigos e abrindo um grande sorriso disse: - Acho que é uma boa ideia! Qual será o meu nome?

- Rui! - Disseram os três amigos ao mesmo tempo.

- E quantos anos vou ter? – Perguntou o Palhaço curioso por saber a resposta.

- Hmmmm... Podíamos somar a idade de nós os três e o resultado seria a tua idade! – Disse o Pedro que tinha sempre ideias muito engenhocas.

- Parece-me uma boa ideia! E onde posso morar? – Perguntou o Palhaço com alguma preocupação.

- Podes ficar a morar na minha casa. Na Rua da Alegria, que fica aqui perto do Jardim! E que tem o número 8. – Sugeriu a Sara.

- E quem vão ser os meus pais? – Disse um palhaço com uma cara muito triste.

- Como vais ficar a morar na minha casa, os meus pais também podem ser os teus pais. A partir de agora tens uma mãe Lara e um pai Lucas. – Disse a Sara mostrando-se disposta a partilhar os seus pais com o pobre palhaço.

- Sabem em que estava a magicar? Falta-nos pensar no dia em que nasci... Se não tiver uma data de nascimento não posso comemorar os meus aniversários. – Lembrou-se o Palhaço.

- Isso é o mais fácil Palhaço Rui... Tu nasceste hoje! Dia 13 de Fevereiro. – Disse o João.

- Muito obrigado, amiguinhos. A partir de hoje sou um novo palhaço! – Dito isto o palhaço tirou do bolso 3 corações muito bonitos cheios de cor e deu um a cada amigo. – Estes corações simbolizam o amor que sinto por vocês, por serem meus amigos.

- Muito obrigado Palhaço Rui! – Disse o Pedro.

- Bem agora era boa ideia ir conhecer a minha casa nova. Preciso de descansar, tomar um banho e vestir umas roupas novas. – Sugeriu o Palhaço Rui que tinha a roupa toda suja do trambolhão que tinha dado.

A partir daquele dia a freguesia ficou ainda mais bonita e com muita alegria. Os meninos passaram a brincar com o palhaço Rui que tinha sempre novas ideias para mais brincadeiras.

Anexo II – “Faz o favor de entrar, a minha sala quero-te mostrar!”

No passado dia 15 de Março abrimos a porta da nossa sala, com muita “pompa e circunstância” aos pais. Foi um dia muito especial, ao qual chamámos o dia da “Sala Aberta aos Pais!”.

Este evento decorreu durante a semana de intervenção da aluna estagiária Ana Rita Pinheiro, e contou com a colaboração da Educadora Diana Medeiros.

Esta iniciativa teve como principal propósito contextualizar o Dia do Pai, uma vez que não se considera eficaz que este dia “caia do céu” e que se faça uma prenda sem sentido. A vinda dos pais à escola fez com que as crianças percebessem a importância que estes têm nas suas vidas.

Após alguns preparativos, chegou finalmente o grande dia da “Sala Aberta aos Pais!”. Todos estávamos ansiosos e com muitas expectativas. No momento do acolhimento recebemos a visita de um pai, que nos veio contar uma história: “O sapo e o vasto mundo”. A criança que recebeu o pai na sua sala estava numa alegria contagiante que se manifestava nos seus grandes olhos, pois nesse dia teve o prazer de mostrar o seu “local de trabalho” ao pai, à mãe e ao irmão mais novo. Todos se sentaram na manta e ouviram a história que o pai Zé nos

contou. As crianças estavam muito felizes por ser um dia diferente. “Ele estava ansioso para que chegasse este dia”, confidenciou a mãe.

Após a visita do primeiro pai, preparámos tudo para receber outro convidado muito especial e voltámos a abrir a porta da nossa sala, desta feita ao pai Filipe, que veio de “armas e bagagens”, trazendo um pouco de tudo para nos falar de saúde, desde aprender a escovar os dentes tendo um leão (fantoche) como modelo até a um brinde de sumo natural feito por toda a pequenada, acabando com a exploração de uma grande roda dos alimentos.

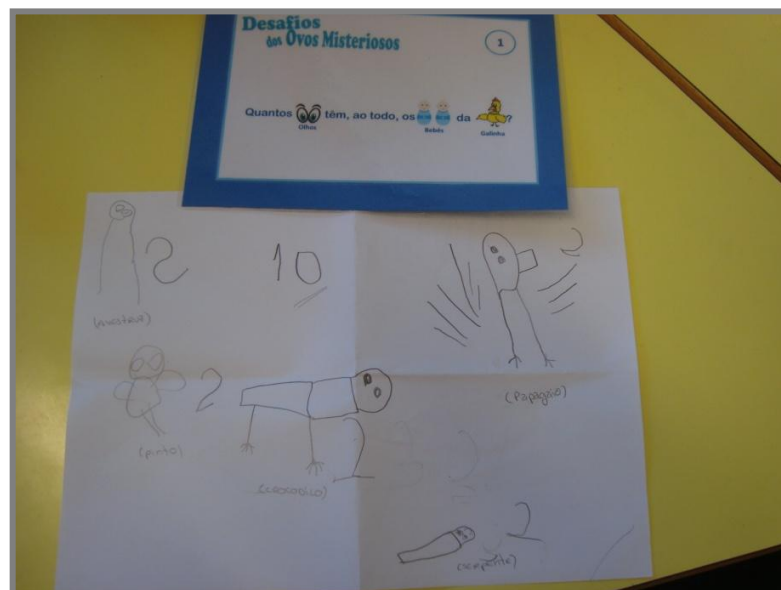
Esta iniciativa revelou-se um elemento de grande importância para as crianças, para as famílias e para a escola enquanto instituição. É de facto importante chamar os pais à escola e a participar nas aprendizagens dos seus filhos. É através da interligação escola-família que se pode promover uma educação significativa e eficaz. Nogueira (1998) explica que a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos mesmos.

De acordo com Veríssimo (s/d), pode dizer-se que a escola é um prolongamento do lar, onde o aluno se socializa com os outros e partilha o seu dia-a-dia. Assim, a colaboração e interação dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares que vão surgindo ao longo do percurso escolar dos seus educandos. Esta mesma autora defende que, “para os pais, participar na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos. É preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas atividades da escola, etc.”.

É através desta ligação escola-família que conseguimos elevar a qualidade da educação ao seu expoente máximo, não só em termos pedagógicos, mas também em termos afetivos.

Por toda esta importância e por ter sido um momento muito feliz, a nossa sala continua aberta a quem nos quiser visitar e brindar com alguma atividade. Resta-nos agradecer ao Pai Zé e ao Pai Filipe, pela disponibilidade, pelo carinho e pela partilha de atividades e conhecimentos que trouxeram à nossa sala.

Anexo III – Os problemas da história “Os ovos misteriosos”



Exemplo 1 – Quantos olhos têm ao todo os bebés da galinha?



Exemplo 2 – Quantos pés têm ao todo os bebés da galinha?

Anexo IV – Desenhos da história “Os três porquinhos”



Exemplo 1 – Criança G, 4 anos



Exemplo 2 – Criança L, 5 anos



Exemplo 3 – Criança T, 5 anos

Anexo V – Desenhos da canção “A casa”

Para que se perceba melhor o sentido destes desenhos, importa aqui referir a letra da canção que os despoletou.

Tenho uma casa com duas chaminés.
E com um tapete para limpar os pés.
Tem duas janelas para entrar luz.
E tem uma porta para fazer truz-truz.



Exemplo 1 – Criança I, 5 anos

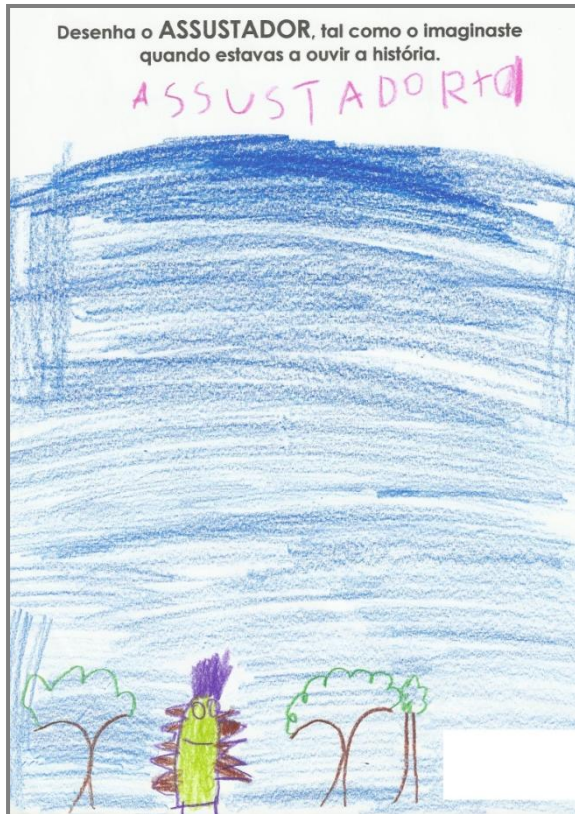


Exemplo 2 – Criança G, 5 anos



Exemplo 3 – Criança R, 4 anos

Anexo VI – Desenhos da história “YAC! Não é um monstro”



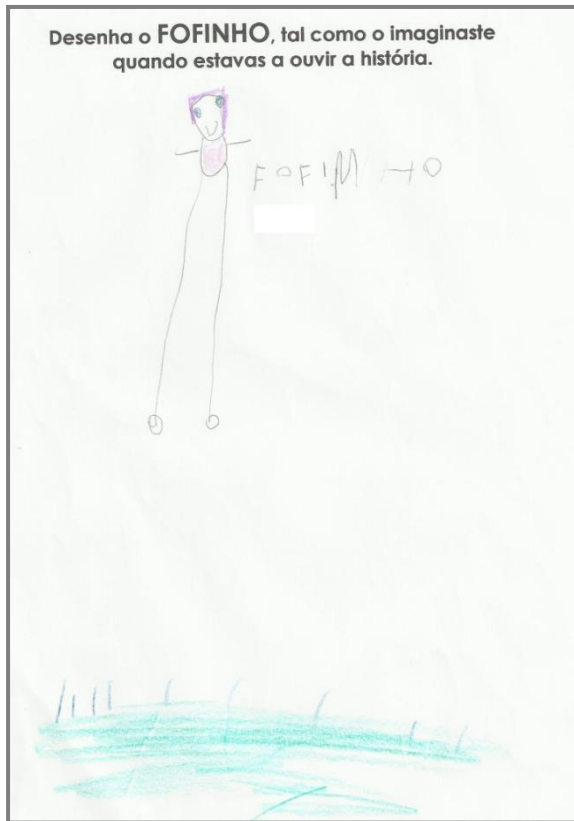
Exemplo 1 – Criança D, 6 anos

“... saiu um monstrinho feio, cheio de espinhos e dentinhos afiados.”
(YAC! Não é um monstro, p. 3)



Exemplo 2 – Criança C, 6 anos

“ Um outro monstrinho horrível saiu, cheio de espinhos retorcidos e verrugas peludas.”
(YAC! Não é um monstro, p. 3)



Exemplo 3 – criança I, 6 anos

“... foi então que viram sair algo muito fofinho, macio e cor-de-rosa.”

(YAC! Não é um monstro, p. 4)

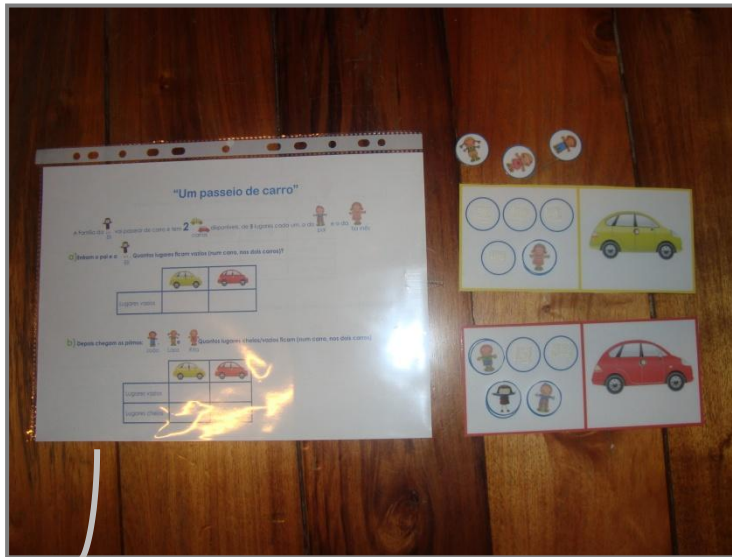


Exemplo 4 – Criança A, 7 anos

“Mas a bola de pêlo vermelha era apenas uma pequena parte de um grande, grande monstro!”

(YAC! Não é um monstro, p. 17)



Anexo VII – “O passeio de carro da Eli”





“Um passeio de carro”

A Família da Eli vai passear de carro e tem 2 carros disponíveis, de 5 lugares cada um, o do pai e o da tia Inês.



a) Entram o pai e a Eli. Quantos lugares ficam vazios (num carro, nos dois carros)?

		
Lugares vazios		

b) Depois chegam os primos: João, Lara e Rita. Quantos lugares cheios/vazios ficam (num carro, nos dois carros)?

		
Lugares vazios		
Lugares cheios		

c) A seguir entra a tia Inês e o Simão. Quantos lugares cheios / vazios (num carro, nos dois carros)?

		
Lugares vazios		
Lugares cheios		

d) Será que ainda podem convidar mais alguém?

Sim Não
