



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

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

**Narração de Histórias na Educação de Valores na Educação Pré-Escolar e  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

**Mestranda:** Teresa de Fátima Narciso Aguiar

**Orientadores:** Professor Doutor Francisco José  
Rodrigues de Sousa

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da  
Fonseca

Angra do Heroísmo, 30 de abril de 2015

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**TERESA DE FÁTIMA NARCISO AGUIAR**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Narração de Histórias na Educação de Valores na Educação Pré-Escolar e  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos  
a viver naqueles cujos olhos  
aprendem a ver o mundo  
pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais...”*

*(Alves, 1994, p. 4)*



## Agradecimentos

*Aqueles que passam por nós,  
não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si,*

*Levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint- Exupéry)

Este trabalho representa o culminar de uma etapa de vida e o começo de outra, por isso não posso deixar de agradecer a ajuda de várias pessoas que contribuíram para que tudo fosse possível e para que eu crescesse pessoalmente e profissionalmente. Faço questão de deixar aqui um agradecimento:

Em especial, ao meu querido marido, minha vida, pelo seu amor e apoio incondicional, pelo incentivo, ânimo e paciência nos bons e maus momentos. E por me ter acompanhado todos os dias deste percurso.

Aos meus adorados pais, meus heróis, por tudo o que fizeram por mim, por terem ajudado para que este sonho fosse possível concretizar, pelo amor, força, paciência e educação que fez de mim esta pessoa.

À minha irmã predileta, que mesmo longe esteve sempre presente me encorajando, dando incentivo, conselhos e carinho.

Aos meus amados avós maternos, que mesmo velhinhos sempre se preocuparam em me apoiar e encorajar.

Àquelas que me deram apoio, atenção e carinho muito especial, Sr.<sup>a</sup> Luiza e Ana Luísa.

A duas pessoas especiais que não estão cá mais fisicamente, mas que eu nunca esqueço e que me dão força.

À minha colega de estágio, Cátia Resendes, pela cooperação e amizade. E a todos os meus amigos, particularmente às minhas amigas Mónica Rodrigues e Elisabete Jesus, por todos os bons e maus momentos que passamos juntas que ficarão para sempre.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa e Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, pela orientação científica, disponibilidade e conselhos que foram fundamentais para a realização deste relatório.

A todos os professores do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade dos Açores, com quem tive o prazer de aprender, em especial aos professores orientadores da Prática Educativa Supervisionada I e II, Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos, Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca e Professor Doutor Pedro González, pelas críticas construtivas e acompanhamento profissional.

À educadora Diana Medeiros e à professora Emília Lima (Mimi), pela forma como me acolheram nas suas salas, pelo apoio e disponibilidade para momentos de diálogo reflexivo que ajudaram a melhorar cada uma das minhas práticas.

Àqueles meninos especiais que nunca esquecerei, com quem tive o prazer de trabalhar e aprender, e que me ajudaram a evoluir enquanto futura profissional de educação, nomeadamente à sala A, de educação pré-escolar, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (2013/2014) e sala do 2.ºano A, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba (2014/2015).

E a Deus pela sua força divina, e por ter colocado todas estas pessoas, e outras que me esteja a esquecer no meu caminho para me ajudarem a não desistir e continuar a lutar pelos meus sonhos.

A todos o meu Obrigada!

## Resumo

Serve o presente relatório de estágio para dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido no decorrer das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

As unidades curriculares acima indicadas fazem parte 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, e frequentado no *campus* de Angra do Heroísmo. Estas disciplinas constituem-se como a parte prática da formação e possibilitam que os formandos atuem em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (estágio), sendo estipulado um semestre para a permanência em cada um dos contextos.

A finalidade do presente relatório é a de descrever e discutir a utilização do *storytelling* – narração de histórias – como estratégia para educação de valores. No que diz respeito à metodologia que sustentou a componente prática, destaca-se o facto de o *storytelling* funcionar como ferramenta de integração curricular, fazendo surgir objetivos e conteúdos de diferentes áreas curriculares que sustentam as atividades que ocorrem ao longo de uma semana.

Através de todo o percurso de Prática Educativa Supervisionada I e II foi possível a assimilação de conhecimentos e estratégias que me propiciaram o progresso da minha intervenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; valores; *storytelling*; integração curricular.

## Abstract

This internship report describes my work as a student teacher in the context of two courses from the Master's program in pre-school education and teaching in the first stage of basic education: Supervised Educational Practice I and Supervised Educational Practice II.

The above-mentioned courses are included in the Master's program in Preschool Education and Teaching in the Primary School, provided by the University of the Azores, specifically in the Department of Educational Sciences, attended on the campus of Angra do Heroísmo. The courses are the practical part of the program and require that the internship is carried out in a preschool for one semester and in a primary school for another semester.

The purpose of this report is to describe and discuss the use of *storytelling* – narration of stories – as a strategy for values education. With regard to the methodology that supported the practical component, it stands out that that storytelling works as a tool of curricular integration, which brings together goals and content from different curricular areas that sustain the activities that occur over a week.

These courses - Supervised Educational Practice I and Supervised Educational Practice II – allowed me to acquire knowledge and to develop strategies that enriched my educational work.

**Key-words:** Preschool Education; Primary School; values; *storytelling*; curricular integration.

## Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice.....	V
Introdução.....	1
PARTE I: A UTILIZAÇÃO DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA DESTACAR A EDUCAÇÃO DE VALORES.....	3
<b>CAPÍTULO 1:</b> A Narração de Histórias na Educação de Valores.....	3
<b>CAPÍTULO 2:</b> Integração Curricular.....	11
<b>CAPÍTULO 3:</b> As Histórias e os Valores no Currículo.....	17
PARTE II: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM A UTILIZAÇÃO DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE VALORES.....	27
<b>CAPÍTULO 1:</b> Organização Metodológica das Intervenções.....	27
<b>1.1.</b> Caracterização dos Contextos de Intervenção.....	27
<b>1.1.1.</b> Educação Pré-escolar.....	27
<b>1.1.2.</b> 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	36
<b>1.2.</b> Organização das intervenções.....	41
<b>1.3.</b> Objetivos.....	42
<b>1.4.</b> Técnicas e Instrumentos de Avaliação e Sistematização da Intervenção.....	42
<b>CAPÍTULO 2:</b> Estratégias de Intervenção Implementadas.....	44
<b>2.1.</b> Educação Pré-escolar.....	44
<b>2.2.</b> 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
<b>CAPÍTULO 3:</b> Apresentação de Resultados.....	69
Conclusão.....	78
Referências Bibliográficas.....	81
Webgrafia.....	85
Anexos.....	87

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Horário da sala A de Educação Pré-Escolar, EBS Tomás de Borba.....	32
Tabela 2 - Horário da sala do 2.º ano A do 1.º Ciclo de Ensino Básico, EBS Tomás de Borba.....	40

## Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala A de Educação Pré-Escolar. EBS Tomás de Borba (sem escala).....	30
Figura 2 - Planta da sala do 2.º ano A do 1.º Ciclo de Ensino Básico, EBS Tomás de Borba (sem escala).....	37
Figura 3 - Material de apoio à apresentação da história " O coelhinho que não era de Páscoa.....	46
Figura 4 - Lembrança para os pais, coelhos da Páscoa.....	48
Figura 5 - Material de apoio à apresentação da história "A Minha Mãe ".....	49
Figura 6 - Prenda para a mãe.....	52
Figura 7 - Material de apoio à apresentação da história "O Rato Renato diz mentiras.....	53
Figura 8 - Material de apoio à apresentação da história "Que Grande Abóbora Mimi".....	56
Figura 9 - Material de apoio à apresentação da história "A Salvação da Velha Macieira".....	59
Figura 10 - Ferramenta de trabalho “Dado com valores”.....	62
Figura 11 - Produção de uma história utilizando o “Dado com valores”.....	62
Figura 12- Material de apoio à apresentação do poema “Ou isto ou aquilo”.....	64
Figura 13- Material de apoio à apresentação da história “Quem tirou os meus morangos”....	65

## Índice de Anexos

Anexo I - História de um aluno “A amizade da baleia azul e da foca”.....	87
Anexo II - “A zanga dos amiguinhos Toc-Toc”.....	87
Anexo III - História de um aluno “A ratinha do campo e a ratinha da cidade”.....	87

## Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Começo por questionar “quem ao longo da sua vida não foi encantado pelas histórias?” sejam elas histórias infantis, sobre povos, ou científicas, enfim, histórias que nos dão oportunidade de voar através da imaginação e nesse mundo imaginário ver abrir portas para um mundo maravilhoso e que nos permite, muitas vezes, entender o real.

O tema deste relatório, intitulado “Narração de Histórias na Educação de Valores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, teve como ponto de partida um conjunto de circunstâncias pedagógico-didáticas que se consideram cruciais para a formação de qualquer profissional desta área e que serão abordadas ao longo do trabalho.

A escolha deste tema deve-se ao facto de ser complexa a educação de valores no ensino pré-escolar e ainda porque na educação pré-escolar não se trabalha muito a educação de valores. O outro motivo da escolha deste tema é o facto de entender que as histórias são uma boa estratégia para envolver os alunos. Roldão (cit. por Pinheiro, 2013, p. 11) 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”.

A utilização da narração de histórias como estratégia de ensino irá possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o aluno, fazendo com que este estabeleça uma correspondência entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais. Deste modo, a educação de valores e de outros conteúdos vai acontecer de uma forma natural, espontânea e com sentido para os alunos. Segundo Souza & Bernardino (cit. por Pinheiro, 2013, p. 14), “a escuta de histórias tem um carácter formador ou ético”.

Espero que a narração das histórias como estratégia pedagógica seja uma importante portadora de incentivo para aquilo que será o meu futuro, enquanto profissional de educação. Este relatório mostra a reflexão feita sobre todo o trabalho ao longo de toda uma Prática Educativa Supervisionada, bem como os resultados obtidos e a sua contribuição para as aprendizagens. Espera-se que este, de algum modo, possa ajudar na reflexão dos professores.

Este relatório precisou de ser alicerçado no que dizem vários autores acerca de alguns assuntos, como educação de valores, narração de histórias, integração curricular e as

perspetivas do currículo relativamente aos valores e às histórias. Assim, realizei uma pesquisa bibliográfica variada, para que servisse de base e fundamento às minhas questões e inquietações.

Neste âmbito, a organização do presente relatório de estágio tem como propósito utilizar a narração de histórias para abordar a educação de valores e todo o currículo. Sendo assim, o documento encontra-se dividido em duas partes. Cada uma delas é composta por capítulos, com o intuito de apresentar várias informações essenciais que contribuíram para o desenvolvimento deste relatório, bem como para apresentar de forma clara o trabalho desenvolvido nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

A primeira parte, *A utilização da Narração de Histórias para destacar a Educação de Valores*, é composta por três capítulos. Estes debruçam-se sobre vários temas fundamentais para a compreensão e análise do trabalho feito e desenvolvido, tais como: a narração de histórias na educação dos valores; a integração curricular e a perspetiva dos diferentes documentos do currículo em vigor, em Portugal, sobre as histórias e os valores.

A segunda parte, *A Intervenção Pedagógica com A Utilização da Narração de Histórias na Educação de Valores*, é composta também por três capítulos – organização metodológica das intervenções; estratégias de intervenção implementadas e reflexão final. No primeiro capítulo desta parte é contemplada a forma como foram organizadas as intervenções, incluindo elementos de caracterização referentes aos dois contextos educativos onde foram realizadas as Práticas Educativas Supervisionadas I e II. As caracterizações permitem refletir sobre o meio, a escola, a sala, e as próprias crianças. Nesta segunda parte, são apresentados os objetivos da intervenção, seguindo-se a apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação e sistematização da intervenção. No segundo capítulo desta segunda parte são consideradas as estratégias e as atividades desenvolvidas no decorrer das Práticas Educativas Supervisionadas I e II. No último capítulo pretende-se refletir sobre todo o trabalho realizado e apresentado no presente relatório de estágio

Por fim, é apresentada a conclusão deste relatório, bem como as referências bibliográficas e os anexos devidamente assinalados que surgem ao longo do trabalho.

# PARTE I: A UTILIZAÇÃO DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA DESTACAR A EDUCAÇÃO DE VALORES

## CAPÍTULO 1: A Narração de Histórias na Educação de Valores

*Este impulso de contar história nasceu do homem, no momento em que ele sentiu  
necessidade de comunicar aos outros alguma experiência sua que poderia ter  
significação para todos.*

(Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 54)

Partindo das palavras de Rocha, Sousa & Rocha, as histórias ocupam um papel fundamental na educação de valores. Para evidenciar isso é necessário compreender a educação, os valores e o *storytelling*. Posteriormente é necessário relacionar o *storytelling* com a educação de valores.

O conceito de educar tem a sua raiz etimológica no termo latino *educere* e pode traduzir-se por orientar, conduzir; mas é na Grécia Antiga, na palavra grega *paideia*, que este conceito adquire o seu verdadeiro significado, porque esta palavra grega na cultura ocidental traduzia-se como educação e caracterizava a formação do Homem, ou seja, remetia à formação da identidade única e inigualável de cada ser humano enquanto indivíduo e enquanto pessoa social e cultural, desenvolvido num determinado espaço e tempo (Fonseca, 2005).

Porém, não é fácil achar um conceito único sobre educação, pois tal como afirma José Quintana (2002, pág. 32), “o termo educação é como um poliedro de muitas faces”, ou seja, a educação pode ser vista de diferentes ângulos e perspectivas. Assim sendo, educar engloba vários domínios para a obtenção de aprendizagens, ou seja, não só permite o enriquecimento a nível cognitivo, como também permite trabalhar o domínio afetivo-emocional, o ético-moral e o psicomotor. Este pressuposto é defendido por Reboul, 1971, ao pronunciar que a educação é a

acção consciente que permite ao ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais e estéticos e morais com o objectivo de cumprir tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também resultado desta acção. (p. 2)

A educação consiste num processo global do indivíduo que tende, tanto na dimensão singular e social, como na identidade única que se constrói na relação com o outro. Desta

forma, podemos afirmar que o conceito de educação é mais abrangente do que o de ensino. Neste sentido, surge a diferença entre dois conceitos: o da educação e o de ensino. Segundo Dinello (cit. por Serra, 2004)

enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que cada uma sociedade entende como essenciais num dado momento histórico. (p. 76)

Deste modo, ao longo deste trabalho utilizarei a nomenclatura processo educativo, visto que já engloba o processo de ensino, e uma vez que é mais lato e visa o desenvolvimento holístico do aluno enquanto cidadão ativo.

Para esta formação global do aluno é imprescindível a presença dos valores. Por isso se torna pertinente esclarecer o que são os *valores*. Esta palavra – *valor* – deriva etimologicamente do termo grego *axi*, que significa apreciar, digno de estima, julgar. Partindo do significado etimológico considerando o valor como algo a apreciar e digno de estima, envolve a explicitação de sentimentos. O digno de estima ainda sugere uma qualidade que se atribui ao que é real e às coisas. O julgar só se faz quando se entende, quando se observa, reflete e compreende a realidade em análise, submetendo assim a palavra “valor” a uma consciência cognitiva (Fonseca, 2011, p. 71).

Pode dizer-se que os valores são critérios conforme os quais valorizamos ou desvalorizamos a realidade, as coisas. Os valores são razões que acabam por justificar ou motivar as nossas ações, tornando-as melhores do que outras; reportam-se assim a ações e acabam por justificá-las. Daí que nem todos têm os mesmos valores, nem valorizam as coisas da mesma forma. Para além disso os valores também se enriquecem, e se complexificam com o resultado das nossas ações, porque as nossas ações ajudam a clarificar os valores.

Para Bolívar (cit. por Fonseca 2005, p. 111) os valores são “como estruturas cognitivas que permitem ao sujeito não só ordenar, interpretar fenómenos da realidade física e social, mas que às vezes guiam o seu modo de se orientar nelas”. Com base nesta afirmação, pode dizer-se que os valores possibilitam ao homem analisar o que o rodeia dando sentido à realidade.

Portanto, os valores na educação são um pilar, porque estão ao serviço da formação da “pessoa”. Neste sentido, Fonseca (2011, citando José Quintana), aponta três ordens de razões para os valores:

- a) são o resultado objetivo, subjetivo e pessoal de todo o processo de interpretação significativa da realidade operada no sujeito;
- b) são a origem do quadro e sistema articulado dos motivos, critérios, normas, modelos e projetos com os quais o indivíduo busca e constrói o seu plano pessoal de vida;
- c) são as premissas que inspiram e unificam aquela conduta madura à qual ele tende. (p. 69)

Assim, com base nestes três pontos, podemos dizer que os valores são um elemento fundamental e estruturante na formação do ser humano, na medida em que é possível concebê-los como os fios que compõem a teia de sentidos que suporta a vida (Fonseca, 2011, p. 69). Segundo Fonseca (2011, p. 69), “os valores são uma espécie de lentes que permitem perceber e interpretar o real e o tecido de relações interpessoais que o constituem”.

As mudanças e a evolução social à nossa volta são visíveis, por isso os valores funcionam como uma “bússola” que nos permitirá orientar a compreensão da realidade social e perspetivar a sua evolução porque, qualquer que seja a época e independentemente da evolução do mundo, é necessário ter valores para haver convivência e relacionamento entre as pessoas. Os valores estão sempre presentes nas nossas vidas, não só nos momentos em que falamos ou escrevemos sobre eles, mas também nos momentos em que decidimos e agimos tomando-os por base das nossas ações.

Com base no que tem vindo a ser referido, pode dizer-se que os valores têm grande importância e são como princípios sob os quais se constrói as regras básicas de uma vida adequada e de convivência social saudável e solidária, tornando-se essenciais para construção da vida em sociedade.

Através do processo educativo o homem desenvolve-se como ser pessoal e social, e os valores são fundamentais para decidir quem ele quer ser, e quem ele quer ser com os outros. Os termos educação e valor são complementares, estabelecem “uma relação intrínseca e dialéctica, que se compreende no duplo sentido: todo o acto educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor” (Fonseca, 2005, p. 108). Podemos então dizer que estes dois conceitos estão associados e funcionam em prol do mesmo, ou seja, para a formação do homem, enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade.

Os valores são transmitidos pela educação, de tal forma que o professor deve levar o seu aluno a construir a sua própria aprendizagem com o auxílio dos outros e do próprio ambiente onde está inserido.

Desta forma perspetivo que a narração de histórias vai ao encontro do processo educativo, na medida em que pressupõe uma dimensão construtivista, que visa o desenvolvimento da consciência autónoma dos alunos. Para compreender melhor esta dimensão importa compreender o que é o *storytelling*, ou seja, narração de histórias ou contação de histórias. Para Figueiredo (2014, p. 11), “a origem do *Storytelling* é tão antiga, que se perde na névoa do tempo.”

Rocha, Sousa & Rocha (2009, p. 54) afirmam que “contar histórias é uma arte que vem de longa data, nos tempos primitivos, no tempo bíblico e no passado, nas portas das casas, com filhos à roda, ouvindo, se alegrando, guardando tradições”. O contar histórias ocorre por todo mundo e não é algo do agora, é algo que já acontece há muito tempo. Contudo, nos dias que correm as histórias já não são contadas às portas das casas, devido à “invasão” das novas tecnologias e progressos da sociedade, mas estas não deixam de ser contadas noutros contextos.

Para Aroeira (cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 58) “contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouve”. Quem conta histórias deve preparar-se, deve procurar conhecer bem a história e deve dar ênfase ao que lê, para que no momento esteja confiante e assim envolva o ouvinte, tornando-se assim um momento importante e marcante para todos os envolventes.

O contar histórias inicia-se, geralmente, em casa com os familiares, onde se conta ou inventa qualquer história para a criança. Quando a criança entra para a escola, as histórias surgem com objetivos mais específicos e direcionadas para os interesses e faixas etárias da criança (Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 56). Deste modo, não se deve contar histórias apenas por contar, há que haver um objetivo, intencionalidade. Abramovich (cit. por Barbosa & Santos, 2009, p. 29) deixa claro “que quando se vai ler uma história – seja qual for – para crianças, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante”. Para além disso, as histórias devem estar relacionadas com os interesses dos alunos para que possa ocorrer aprendizagem significativa<sup>1</sup>.

O aluno ao escutar histórias, do seu interesse, é levado a fazer associações e relações destas com factos do seu quotidiano por este motivo, o contar histórias permite ao aluno a compreensão do mundo, para além de que “a literatura infantil contada, dramatizada e narrada contribui para o desenvolvimento dos alunos” (Silva, 2011, p. 20).

---

<sup>1</sup> Aprendizagem significativa corresponde a um processo de aprendizagem substantivo, que recorre aos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a integrar o novo conhecimento, cuja assimilação implica, simultaneamente, a reconstrução e ampliação dos esquemas de conhecimento (Valadares & Moreira cit. por Pereira, 2010, p. 37-38)

Para Silva (2011, p. 24) “a história contada auxilia no processo de aprendizagem, contribuindo desde o incentivo à escrita e à leitura, até a noção de valores e sentimentos que estão presentes no ser humano”, porque o aluno quando escuta uma história, enriquece os seus conhecimentos e ainda tem a oportunidade de comunicar, dialogar, discutir e trocar ideias com os demais, tendo assim espaço para manifestar as suas ideias e opiniões.

Portanto, dada a complexidade dos valores, a educação destes poderá, muito bem, ser auxiliada com a estratégia de *storytelling*. Quando os pais e professores têm que fazer a explicação de algo às crianças recorrem, geralmente, à narração de histórias. Poderíamos questionar: porquê? Porque a narração de histórias é uma boa estratégia para envolver as crianças. De acordo com Abramovich (cit. por Silva, 2011),

contar histórias para as crianças é sempre uma maneira de sorrir com situações vividas pelas personagens, é também suscitar o imaginário, despertar curiosidade, encontrar outras ideias. Também é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, e das soluções que se vive na vida cotidiana. (p. 23)

Deste modo, a narração de histórias vai ajudar pais e educadores e vai permitir ainda que a criança compreenda aquilo que deve saber.

O educador durante a sua prática deve certificar-se de que as estratégias que utiliza estão de acordo com os interesses e desejos do aluno, pois só assim poderá ocorrer aprendizagem (Barbosa & Santos, 2009, p. 28). Tendo em conta o que foi referido, é fundamental que as histórias estejam de acordo com os interesses dos alunos.

Através das histórias e das vivências dos próprios alunos, que acabam sempre por acontecer no quotidiano, é muito mais fácil explicar aos alunos os conceitos mais abstratos, como é exemplo os valores. Como se sabe, passar às crianças valores torna-se complexo e envolve alguns conceitos que necessitam de abstração, o que as crianças não são ainda capazes de fazer devido ao seu nível de desenvolvimento moral; desta forma, a narração de histórias vai facilitar este processo. A partir das histórias, a criança vai começar a reconhecer e a interpretar a sua experiência da vida real. Segundo Pinheiro (2013),

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. (p. 12)

Egan (cit. por Pinheiro, 2013, p. 11) refere ainda 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”. Destaca-se que as histórias não servem para entreter e para ajudar a passar o tempo, mas que estas são uma excelente estratégia para se poder chegar ao mundo real e a partir delas trabalhar a realidade em que estamos inseridos. Assim, através das histórias chega-se à educação de valores, porque as histórias vão permitir que o aluno faça correspondência entre aquilo que é a ficção de uma história e aquilo que são os conceitos reais, ou seja, acabam por concretizar alguns dos valores. Para além disso, a estratégia do *storytelling*, ou seja, a utilização de histórias como estratégia pedagógica, procura afirmar-se como uma estratégia de integração curricular (Machado et al., 2013, p. 103). Deste modo, a narração de histórias vai servir de estratégia não só para a educação de valores, como para abordar outros conteúdos curriculares.

O objetivo da educação de valores consiste em promover o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, de modo a que estes tenham capacidade de refletir sobre o seu comportamento e o comportamento dos outros; portanto, é necessário criar oportunidades educativas para que os alunos possam vivenciar situações que os tornem mais conscientes das suas ações, que os façam tomar decisões e desenvolver atitudes consonantes com as de um futuro cidadão ativo e responsável. Deste modo, as histórias criadas e narradas poderão fazer parte destas situações que levam os alunos a (re)construir as suas atitudes e os seus valores e a refletir sobre estes. Cada aluno retém algo, certamente, diferente, alguma coisa que lhe chamou mais atenção e fez mais sentido, e estará certamente relacionado com as suas vivências e o com seu desenvolvimento moral. Segundo Pinheiro (2013, p. 14), “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”.

Chega-se a um ponto que importa referir por que razão este trabalho se irá centrar na educação *de* valores e na educação *para* valores. Recorrendo a Fonseca (2011),

A educação de valores consiste na obtenção de conhecimentos acerca dos valores. Assim sendo, a educação de valores pode ser compreendida como a instrução e informação da pessoa nos valores. Estes são concebidos como princípios exteriores que são impostos e inculcados de fora à pessoa. (p. 91)

A verdade é que a partir da educação de valores adquirimos informações sobre os valores, o que vai permitir distinguir os valores uns dos outros. Com a educação de valores desenvolve-se o saber acerca dos valores, tomando assim consciência do são os valores.

Relativamente à educação *para* valores, Fonseca (2011, p. 94) diz-nos que “mais do que preparar a pessoa para compreender o passado e agir no presente, forma a pessoa para o futuro”. Obviamente que queremos formar os nossos alunos para que estes se tornem cidadãos ativos e responsáveis na sociedade, mas primeiramente têm que saber o que são valores, ou seja, têm de saber sobre os valores, para assim poderem agir na sociedade.

Fonseca (2011, p. 94) afirma que “a invocação dos valores como causa ou móbil da educação implica que o processo educativo contemple, para além do conhecimento dos valores, o desenvolvimento de competências que permitam à pessoa uma aquisição progressiva dos valores.”, ou seja, entende-se a educação *para* valores como o modo de conhecer, experienciar os valores e ainda de desenvolver o raciocínio e a consciência moral autónoma.

A educação *para* valores é a que melhor corresponde ao que se pretende, ou seja, para além de preparar o aluno para compreender e agir no presente e futuro, desenvolve nele a capacidade de agir autónoma e responsabilmente com e pelos outros.

Ao seguir a educação *para* valores, há que utilizar estratégias que facilitem essa educação. Deste modo, a narração de histórias é considerada uma estratégia viável, facto que é apoiado por Meyer (2011, p. 5) ao dizer que “as histórias são excelentes veículos para a transmissão de valores, porque dão contextos a factos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente”. Tornando-se assim difícil explicar aos alunos determinados conceitos e valores, como por exemplo, a mentira, a desobediência, entre outros, mas através das histórias é possível, ou seja, as ações desenvolvidas nas histórias vão educar determinados valores, despertando os alunos para determinadas situações que, eventualmente, já aconteceram nas suas vivências, fazendo-os discutir e dialogar sobre algum valor ou tema social suscitado na história. Deste modo, os alunos vão poder relacionar o mundo abstrato das histórias com seu mundo, o mundo real.

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”. Consequentemente, o contador de histórias, educador, terá o papel de estimular os alunos para que estes troquem ideias entre si, proporcionando assim a reflexão e o exercício crítico. Através da narração de histórias é

possível a promoção e discussão de dilemas morais, úteis na formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e conhecedores, tudo isto porque as histórias, na sua maioria, transmitem sempre uma mensagem, uma moral ou um valor. Por isso, o educador tem que escolher a história de acordo com o conteúdo educacional a ser trabalhado.

A narração de histórias enaltece os valores éticos. Por isso, o contador de histórias (que pode ser o educador, o professor) tem de se mostrar aberto e acreditar efetivamente na realidade dos acontecimentos que a história encerra dentro da sua fantasia e que os valores a serem trabalhados estão presentes na ação; só deste modo é que o contador de histórias conseguirá transmitir aquilo que deseja de forma convincente. Como refere Meyer (2011), o contador de histórias ao escolher uma história deve ter em conta: a faixa etária (da criança), o nível de compreensão, o momento adequado a abordar e os valores significativos para a formação do indivíduo, num determinado contexto. Isto leva-nos a pensar que, então, não se deve contar uma história simplesmente para entreter os alunos, mas que a escolha das histórias é fundamental para aquilo que queremos desenvolver com os nossos alunos; devemos assim escolher a história adequada, explorá-la de forma correta e passá-la de forma clara, convincente e expressiva.

O aluno, para além de ouvir as histórias, deve também interpretá-las. Breve (cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 22) afirma que “hoje para exercer a cidadania e ser intérprete do seu próprio texto (a vida) é preciso ter o mais elevado nível de leitura, isto é, ter competência para relacionar o texto com o contexto”. É claro que em idade pré-escolar os alunos ainda não estão muito aptos para fazer esta relação, mas o educador deve ajudar e guiar o aluno para este processo de relação e reflexão.

Para ajudar os alunos neste processo será utilizada uma abordagem construtivista, ou seja, pretende-se criar todos os meios que tornem possível o desenvolvimento moral do indivíduo, fundamentado no desenvolvimento do raciocínio e da inferência morais (Fonseca, 2003, p. 62). Deste modo, para garantir a educação de valores e trabalhar conteúdos relacionados com os valores, vai-se recorrer a uma estratégia designada de clarificação de valores.

Para Fonseca (2003, p. 62) a clarificação de valores “pretende [...] promover a educação de valores através de um processo de auto-descoberta e auto-consciencialização das crianças”. A clarificação de valores é importante para o desenvolvimento de uma consciência moral autónoma dos alunos. Cada aluno é responsável pelas suas decisões e, como tal, o professor deve adotar uma posição neutra. Com a clarificação de valores não se pretende

ensinar um sistema de valores, mas simplesmente promover no aluno o processo de valoração a fim de que estes tomem decisões livres e responsáveis (Silva, 2006, p. 82).

Deste modo, a narração de histórias vai permitir esta clarificação de valores, na medida em que, a discussão e diálogo sobre as histórias e as respectivas personagens, levam a que o aluno se consciencialize das várias opções possíveis perante determinada situação, e que desta forma o aluno pense nas consequências que podem surgir de determinada tomada de posição (Raths, cit. por Silva, 2006, p. 82).

Terminando, a narração de histórias vai levar os alunos a refletirem sobre determinadas situações e a perceberem situações do quotidiano. As histórias levam a refletir sobre os nossos atos, potencializando a capacidade de encontrar soluções para os problemas, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade.

## **CAPÍTULO 2:** Integração Curricular

*As ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo – as suas percepções, crenças, valores, etc. – constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, à medida que estas surgem no futuro.*

(Beane, 2003, p. 94)

Seguindo esta ideia de Beane é importante clarificar o conceito de currículo de modo a perceber a relevância da integração curricular no âmbito deste relatório de estágio.

O conceito de currículo sempre suscitou discussão para alguns autores, Carrilho Ribeiro (cit. por Roldão 2007, p. 23) diz que o “Currículo (é) um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. O conceito anteriormente definido tem várias interpretações, variando assim o seu significado. O currículo é também entendido por uns como o acumulado e organização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola, por outros como a maneira de pensar e interrogar os fenómenos do mundo, e por outros ainda como o conjunto das experiências acumuladas pelas sociedades (Pinheiro, 2013, p. 5).

Apesar de existirem múltiplos significados de currículo, Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (cit. por Pereira, 2010) afirmam que todos esses significados seguem princípios comuns, defendendo assim que

o currículo tem significados diversos para pessoas e correntes de pensamentos diversificados, havendo, no entanto, a sublinhar linhas orientadoras comuns:

- como fazer para ensinar o que se pretende (projecto);
- como organizar este ensino (organização);
- como fazer para melhorar os fenómenos curriculares tal como ocorrem em situação real (prática).

(p. 50)

Assim Carrilho Ribeiro (cit. por Roldão 2007) identifica o currículo como um plano estruturado e organizado de acordo com determinados objectivos, conteúdos e processos consoante as disciplinas, isto é, um plano geral que se pretende que seja posteriormente implementado respeitando as suas intenções iniciais. Já para Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (cit. por Pereira, 2010), o currículo representa o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, identificando o currículo com a ideia de projecto que está em permanente construção e reformulação.

Neste sentido, o currículo deve ser gerido pelo professor, ou seja, o professor deverá adequar o currículo às características e ritmos dos alunos, permitindo que todos os alunos conheçam mais e de um modo significativo.

Deste modo, alcança-se uma visão integradora do currículo, ou seja, como referem Alonso e Sousa (2013),

a integração curricular apela a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa e das suas diversas capacidades [...] susceptíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem [assim, vai] possibilitar uma relação mais ativa, sistémica e significativa do aluno com o conhecimento e a cultura. (p. 54)

A integração curricular rentabiliza todo o conhecimento e capacidades do aluno em benefício das aprendizagens deste, fazendo com que as aprendizagens tenham significado e utilidade para o aluno. Quer isto dizer que se deve mobilizar todos os conhecimentos que dão auxílio para o aluno compreender melhor tudo que o rodeia e a si mesmo (Alonso e Sousa, 2013, p. 54).

Relacionadas com esta ideia de integração curricular encontram-se duas intenções importantes: uma é ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências, e outra é promover a integração social democrática entre os jovens. Realçando esta ideia, Beane (2003) afirma que

Este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual 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. 94)

Explicitando a ideia de perspectiva construtivista, Alonso (1996) diz que esta favorece:

- Mediação entre os esquemas de conhecimento do aluno e a realidade organizada de acordo com códigos culturais.
- Ajuda na construção de significados e no desenvolvimento de estratégias e capacidades, através de um processo de diálogo e construção conjunta de interpretações, cada vez mais complexas e adequadas, sobre a realidade.
- Partilha de universos culturais, cada vez mais amplos e ricos, que estimulam o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de inserção do aluno na realidade. (p. 43)

Através desta perspectiva, as aprendizagens adquiridas de forma integrada e significativa tornam-se mais perceptíveis e úteis para os alunos, podendo estes aplicá-las noutros contextos.

Importa salientar que para Beane (cit. por Aires, 2011, p. 224) a integração curricular abarca alguns aspetos essenciais, como “a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular.”

Assim, o grande desafio que se coloca hoje às escolas é a integração, ou seja, a integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas, dos diferentes contextos dos alunos, de experiências de aprendizagens, de interesses e motivações pessoais, na medida em que se promovam ligações e interações úteis que ajudem a clarificar o objetivo final da aprendizagem, junto dos alunos. Para que tal aconteça Alonso (2002) afirma que compete

aos professores assumirem-se como *construtores críticos de currículo* em colaboração com os seus alunos, não se limitando a cumprir o Programa, mas antes recriando-o e contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo. (p. 76)

Para Beane (2003, p. 95), as escolas devem “procurar uma integração significativa de experiência e de conhecimento [...]. 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”. Evidentemente que depois surgem por parte dos alunos perguntas como, por exemplo: porque tenho de saber isto? Isso vai-me servir para quê? Relativamente a esta questão da não significação de experiências, Dewey (cit. por Beane, 2003) reflete:

quase todos têm tido ocasião de recordar os seus dias de escola e reflectir 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 actuais de vida. (p. 95)

Pode-se assim dizer que a integração curricular não vê as disciplinas como estanques. Por outras palavras, não existe divisão dos saberes por disciplina. Como refere Pinheiro (2013, p. 7), “a integração curricular não ‘arruma’ a aprendizagem por disciplinas”, ou seja, a integração curricular tenta que não exista uma barreira entre as diferentes disciplinas do currículo, mas mobiliza os vários objetivos das diferentes áreas curriculares, para solucionar um problema ou explorar um tema.

Como nos diz Beane (2003), esses problemas ou temas a explorar, que podem criar uma ligação entre o currículo escolar e o mundo real, são designados por centros organizadores, ou seja,

centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. 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. (p. 94)

A integração curricular apela, assim, a um novo relacionamento da escola, do professor e do aluno com o currículo, longe da lógica organizativa compartimentada em disciplinas isoladas (Dinis, 2010, p. 26).

O currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos. Por isso, para Roldão (2004)

a principal lógica que conduz à organização curricular em disciplinas [...] não é uma lógica de organização de saber, é sim uma lógica de organização do funcionamento da instituição e de tudo o que lhe está correlativo, como seja a organização do tempo, do espaço, da formação, da contratação, etc. (p. 63)

Para Roldão (2004, p. 64), “quando discutimos na escola a disciplinarização e a interdisciplinaridade sobretudo [...] raramente falamos da interdisciplinaridade no sentido da inter-relação dos saberes”.

Esta citação leva-nos a uma questão interessante e pertinente: então, integração curricular e interdisciplinaridade poderão ser sinónimos? Segundo Aires (2011), existem algumas conceções que fazem com que estes dois conceitos distem,

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)

Seguindo ainda a ideia de Aires (2011), o que distingue integração curricular de interdisciplinaridade é o

fato de que a Interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas e que, fundamentalmente, as barreiras entre estas devem ser quebradas. Já a Integração Curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse, e só depois de levantados quais conhecimentos serão necessários para a resolução daquele determinado problema é que serão buscadas as respectivas disciplinas. (p. 227)

Fazendo ainda referência à integração curricular e interdisciplinaridade, Alonso (2002, p. 70) diz que “enquanto concepção curricular a *integração* assume as perspectivas subjacentes aos dois conceitos de globalização e interdisciplinaridade”. Com base no que foi referido anteriormente, emerge um novo conceito – globalização. Para Zabala (cit. por Alonso, 2002, p. 69) globalização “refere-se 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”.

Desta forma, entende-se integração curricular como sendo uma abordagem ao currículo, e esta não ocorre de forma disciplinar, mas sim de forma articulada. A realização de

atividades integradoras<sup>2</sup>, vai permitir que haja articulação entre as áreas do currículo, e que as atividades realizadas promovam aprendizagens significativas e contextualizadas na experiência dos alunos.

A integração curricular interliga deste modo a integração dos alunos, a integração dos professores e da escola, a integração do/no meio e a integração das áreas curriculares; com isto, melhora as aprendizagens, tornando-as mais significativas, críticas e relevantes para a educação total dos alunos.

Na verdade, neste capítulo é importante justificar a presença desta temática, integração curricular, neste relatório de estágio. Como poderá ser apurado na Parte II deste relatório, as aprendizagens realizadas pelos alunos foram feitas através da narração histórias e da construção de histórias que funcionaram como ferramentas de integração, originando o tal tema ou centro organizador. As diferentes áreas curriculares foram mobilizadas de uma forma articulada, para que houvesse uma melhor compreensão da temática e para que as aprendizagens se tornassem mais significativas, uma vez que surgiram num contexto próximo dos alunos. Durante o processo, as áreas curriculares nunca foram “vistas” de forma isolada e com objetivos a cumprir, mas sim como componentes de referência que permitiam organizar as aprendizagens e a sua articulação em torno de um mesmo tema, isto é, os diversos conteúdos das diferentes áreas surgem como auxiliares na percepção da temática.

A narração de histórias irá servir para integrar, na prática, diversos conteúdos programáticos, em especial, os que estão com valores. Desta forma, os conteúdos a abordar não surgirão do nada, serão contextualizados e farão mais sentido para os alunos. A narração de histórias será uma estratégia integradora que, para além de ser apelativa para a maioria dos alunos, permitirá que estes adquiram novos conteúdos a partir delas.

Para terminar este capítulo, cito Alonso (2002), que, de um modo muito resumido, mostra a importância da integração curricular na aprendizagem dos alunos. Assim, 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 colectivo. 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

---

<sup>2</sup>Atividades integradoras são sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade (Alonso, 2002, p. 77).

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)

Resumindo, ao existir integração curricular, tanto professores como alunos vão estar mais interessados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O aluno vai perceber, porque realmente importa saber determinados conteúdos, e o professor vai tomar consciência daquilo que transmite aos seus alunos.

### **CAPÍTULO 3: As Histórias e os Valores no Currículo**

*Não esqueçamos: o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.*

(ME/ DEB, 1997, p. 7)

Depois de ter argumentado sobre a narração de histórias para a educação de valores e discutido questões de integração curricular, torna-se agora pertinente analisar os documentos oficiais que estão à nossa disposição, enquanto educadores e professores, para a preparação da prática, verificando em que medida as histórias e os valores são neles contemplados.

Ao invés de iniciar a análise sobre os currículos, será, primeiramente, feita uma abordagem teórica sobre questões importantes, que serão analisadas ao longo deste capítulo.

Assim sendo, alguns dos documentos oficiais do Ministério da Educação Português irão ser analisados para verificar até que ponto se valorizam as histórias e os valores. Essa verificação irá assentar, como é óbvio, na referência ou não a histórias e valores nos vários documentos. Como já foi referido neste relatório, as histórias são ótimas portadoras de valores, e os valores são pilares na educação, contribuindo ambos para a aprendizagem dos alunos. Compete depois aos educadores/professores gerir o currículo, ou seja, decidir o que ensinar, por que ensinar, quando ensinar e como ensinar.

De modo a analisar os documentos de uma forma lógica, irei começar por abordar os documentos referentes ao ensino pré-escolar, passando depois para os documentos relativos ao 1.º Ciclo do ensino básico.

Sendo assim, o primeiro documento a ser analisado é “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (ME/ DEB, 1997). Após uma análise cuidadosa relativa à palavra *histórias*, esta aparece na área de expressão e comunicação, em primeiro lugar no domínio das expressões, mais concretamente, no tópico do jogo dramático, fantoches.

Seguidamente, aparece no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no tópico diferentes situações de comunicação, como forma de interação proporcionada pelas vivências em grupo. As histórias são também um meio de abordar o texto narrativo e “acendem” o desejo de aprender a ler.

E por fim as histórias surgem no domínio da matemática como meio de apropriação de noções de tempo.

Após a análise, verifica-se que as histórias, claramente, apenas são referidas em duas áreas de conteúdo apresentadas nas orientações curriculares – área de formação pessoal e social e a área de conhecimento do mundo. Nestas áreas não há qualquer referência a este instrumento de aprendizagem no documento em análise.

Fazendo o mesmo em relação à palavra *valores*, esta surge primeiramente, na relação com os pais e outros parceiros educativos, mais especificamente, no tópico referente ao projeto educativo do estabelecimento, ou seja, o projeto deve explicitar de forma coerente valores e deve ainda explicitar as formas previstas para conseguir esses valores.

A palavra *valores* volta a aparecer na área de formação pessoal e social, em que os valores devem ser interiorizados. Os *valores* estão associados à transversalidade da área de Formação Pessoal e Social, na medida em que permitem tornar as crianças cidadãos conscientes e solidários. Ainda nesta área, é referido que as crianças têm diferentes valores provenientes do meio em que vieram, e estes não se ensinam, mas vivem-se. Por outro lado, salienta-se que a prática do educador pode favorecer o desenvolvimento de um contexto relacional facilitador da educação para os valores. Os *valores* são referidos também a propósito da vivência de valores democráticos, ou seja, no caso de cada criança colaborar para o bem-estar coletivo vai permitir essas vivências. E ainda no tópico consciência de diferentes valores, em que a vida em grupo permite uma tomada de consciência de diferentes valores. A aprendizagem desses valores decorre do respeito que o educador manifesta por cada criança. Nesta área os valores são ainda localizados no tópico da educação multicultural como tomada de consciência de valores espirituais e éticos, e por fim na temática da educação para a cidadania, com uma aquisição de espírito crítico e da interiorização de valores.

Ainda analisando as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (ME/DEB, 1997), os valores surgem na área de expressão e comunicação, mais propriamente no domínio da matemática, no tópico de resolução de problemas, no debate de diferentes perspectivas e valores.

Finalizando, os valores voltam a aparecer no capítulo de intencionalidade educativa, na medida em que o educador deve refletir sobre a forma como adequa as suas práticas às necessidades das crianças.

Após a análise, verifica-se que os valores são muitíssimas vezes mencionados, apenas não estão presentes na área de conhecimento do mundo, mas verificou-se que estes devem ser abordados transversal e interdisciplinarmente ao longo de todo o processo educativo.

As “Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar” são um documento que deve também aqui ser analisado, constituindo-se como um apoio para educadores sobre os meios necessários para que as crianças desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. Neste documento as histórias são referidas como forma de expressão e comunicação do quotidiano, são também uma estratégia de conto, reconto e invenção, e ainda uma forma de as crianças narrarem.

Os valores são também mencionados neste documento (Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar). Os valores devem ser respeitados e quando a criança tem a possibilidade de estar e participar num grupo aprende atitudes e valores que lhe permitem tornar-se um cidadão solidário e crítico.

Neste último documento as histórias surgem apenas relacionadas com a área da língua, e os valores surgem apenas relacionados com a formação pessoal e social, embora esta área seja transversal e integradora.

Nos documentos referentes à educação pré-escolar, verifica-se uma valorização das histórias como instrumento de trabalho e das suas potencialidades, dando-se importância à dimensão imaginativa inerente à criança. Os valores também são valorizados, destacando a importância que estes têm na formação da criança, enquanto futuro cidadão ativo e responsável.

Ampliando o leque de análise a documentos que aparecem como complementos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é possível verificar que os textos preparados pelo Ministério da Educação abordam as histórias e os valores. Especificando, o texto com o título “A Descoberta da Escrita”, de Mata (2008), faz referência às histórias e aos

valores. Outro texto referente à “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância” é o de Sim-Sim (2008), que invoca as histórias, mas não faz menção dos valores. No texto intitulado “Sentido de número e organização de dados”, de Castro e Rodrigues (2008), e no texto sobre “Geometria”, de Mendes e Delgado (2008), relativos à matemática, não existe qualquer alusão às histórias. Já os valores detetados neste texto são de ordem económica e não de ordem ético-moral. O texto “Despertar para a Ciência”, de Martins (2009), não menciona as histórias, nem os valores. Esta é uma brochura direcionada para experiências com materiais, o que de certa forma implica a presença dos valores, para respeitar as regras de laboratório e a utilização de espaços e materiais. Por último, a brochura “As Artes no Jardim de Infância”, de Godinho e Brito (2010), também não refere as histórias, nem os valores. Na minha perspetiva, tanto as histórias como os valores aparecem de uma forma indireta, ou seja, os alunos têm oportunidade de desenharem algo sobre as histórias, de as dramatizarem, e inerente a estas atividades pode existir uma clarificação de valores, pertencentes às histórias.

A próxima análise debruça-se sobre os documentos curriculares respeitantes ao 1.º ciclo do ensino básico. Assim, um dos documentos a estudar é “Organização Curricular e Programas” (ME/ DEB, 2004), que apresenta informações oficiais sobre os objetivos a atingir no 1.º Ciclo, nas áreas das expressões, mais concretamente, expressão e educação físico-motora, expressão musical, expressão dramática e expressão plástica, e ainda no estudo do meio. Centrando a atenção nestas áreas curriculares, verifica-se que as histórias são referidas na área de educação físico-motora, ligando-se à utilização de combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores; na área de expressão musical, as histórias surgem na utilização de ambientes/texturas sonoras; e 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. A expressão dramática permite que os alunos vivenciem e experienciem os valores, permitindo que os alunos representem simbolicamente as histórias, clarificando os valores. Implicitamente o estudo do meio envolve valores, nomeadamente relacionados com preservação do meio ambiente. Os valores, neste documento, são localizados, mas não associados a objetivos, apenas surgem em algumas introduções de algumas áreas curriculares, o que quer dizer que, apesar de não estarem explícitos nos objetivos, estão inerentes aos mesmos.

Conforme o analisado, quanto às áreas das expressões e do estudo do meio, ao nível do 1.º Ciclo, apura-se que as histórias não são apreciadas de uma forma nítida nos objetivos

planeados para a expressão plástica e para o estudo do meio. Os valores não estão contemplados de forma nítida nos objetivos das diferentes áreas curriculares.

O próximo documento é o “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009), respeitante ao 1.º Ciclo. Como é claro, neste documento as histórias surgem com uma configuração mais expressa e objetiva, o que não acontecerá com os valores. As histórias surgem como impulsionadoras de competências de compreensão do oral, como forma para aprender e (re)conhecer a escrita, como ponto de partida para a declaração de opiniões, sentimentos e sensações, e como instrumento central em atividades de escrita que promovem competências de redação. Já os valores aparecem como motores que permitem expressão e defesa fundamentada dos seus pontos de vista; o contacto com os valores pode contribuir para a formação do indivíduo e através da leitura há uma tomada de consciência.

As histórias não estão contempladas no “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Damião, H. e Festas, I., 2013). Em termos de valores, o programa de matemática explora os valores económicos, não abordando os valores ético-morais, defendidos a longo deste relatório.

Face ao Programa de Português para o Ensino Básico, este mostramo-nos que as histórias são importantes, mas não surgem como instrumento principal, mas sim como alternativa. Exemplo disso é quando estas surgem no Programa de Português para o Ensino Básico para os alunos identificarem diferentes fórmulas de abertura e de fecho. Já os valores continuam a permitir que os alunos se formem e se tornem bons cidadãos no futuro.

As “Metas Curriculares de Português” e as “Metas Curriculares de Matemática” 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. No primeiro documento – Metas Curriculares de Português – as histórias são referidas como instrumento de conto, reconto, leitura, manifestação de ideias e invenção. Neste documento curricular deve tomar-se consciência do modo como os valores são representados nos textos: em textos orais devem ser apresentados e defendidos, devem também ser reconhecidos noutros textos e comparáveis entre textos.

Nas “Metas Curriculares de Matemática”, tal como acontece no “Programa de Matemática para o Ensino Básico”, não existem quaisquer referências a estes dois conceitos.

No documento referente às “Metas Curriculares de Português”, as histórias e os valores aparecem apenas relacionados com a área da língua. Porém, estes conceitos são valorizados

bem como as suas potencialidades, o mesmo não acontecendo nas “Metas Curriculares de Matemática”.

Tendo em conta o contexto em que decorreu a componente prática deste relatório de estágio, Região Autónoma dos Açores, torna-se fundamental analisar outros documentos curriculares que foram escritos com base nas vivências e necessidades das crianças que vivem nesta região. Deste modo, será feita a análise do “Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores”, ou CREB – Currículo Regional da Educação Básica – (Alonso et al., 2011), que menciona as histórias como fonte de inspiração para a educação artística. É referido algo que nunca tinha sido visto nos restantes documentos curriculares analisados, que é a importância dos contos tradicionais, apontando-os como uma forma de operacionalização em diversas áreas do saber. Assim, existe um vínculo entre as histórias e a inclusão de saberes sociais, estando estes relacionados com o meio envolvente, tornando as aprendizagens ainda mais significativas. O CREB acaba por facultar mais uma competência às histórias, para além de estas valorizarem a componente imaginativa, permitem que se estabeleça uma relação entre as histórias e o conhecimento de saberes sociais. Quanto aos valores, estes são referidos no documento em causa e surgem associados a diversas competências-chave e temas transversais. As competências-chave a que os valores se associam são:

- 1) **Competência social e de cidadania:** no contexto do grupo e no contacto com as instituições e símbolos da vida democrática, ao aluno aprende as regras, atitudes e valores da democracia e tem a possibilidade de participar e intervir no seu contexto social e cultural, de maneira tolerante, construtiva, cooperada e responsável. Poderá ainda relativizar o seu ponto de vista e o seu sistema de valores, confrontando-o com outros e ultrapassando as relações estereotipadas.
- 2) **Competência cultural e artística:** promover a análise e caracterização das sociedades com o fim de apurar o carácter casual e historicamente construído dos valores culturais e artísticos. Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos históricos e reconhecer valores da herança cultural açoriana como referenciais de uma ação promotora de sustentabilidade.
- 3) **Competência digital:** recorrendo às tecnologias de informática e computadores deve-se dotar o aluno de conhecimentos e valores relativos à comunicação interpessoal e à aquisição, tratamento e divulgação de informação, por via dos equipamentos e

programas informáticos, com o desígnio de impulsionar um uso eficiente, responsável e cívico das ferramentas digitais.

- 4) **Competência físico-motora:** desenvolver os valores de modo a que se possa relacionar, harmoniosamente, com a cultura física e desportiva regional.
- 5) **Competência em línguas:** desenvolver valores e atitudes para se promover o diálogo como suporte de uma convivência pacífica.

Os valores surgem ainda no CREB articulados com um dos temas transversais, abordagem à açorianidade, num contexto de educação para o desenvolvimento sustentável, onde os valores devem ser promovidos para a sustentação de relações saudáveis nos planos intra e interpessoal e ambiental. No CREB percebe-se o quão essencial é o interesse do desenvolvimento dos valores nos alunos, devendo os mesmos ser reconhecidos pelos alunos; é aqui salientada a importante relação entre os valores e o social. Desta forma, ao dotar o aluno de valores, este, eventualmente, tornar-se-á num cidadão que age em benefício de si, do outro e de um mundo melhor.

O documento acima analisado respeita os documentos nacionais existentes e é auxiliado por um conjunto de recursos pedagógicos e projetos, os quais permitem trabalhar os objetivos propostos por este documento de uma forma lúdica e expressiva; estes recursos e projetos facilitam a promoção de conhecimentos significativos e a consecução de objetivos curriculares.

Existe ainda um documento curricular, referente à Região Autónoma dos Açores, que merece ser aqui enaltecido, o “Referencial para a área de formação pessoal e social e para a área curricular não disciplinar de cidadania” (Vilela, A. & Fonseca, J., 2010). Neste documento as histórias não são referidas, porém, analisando o título do documento, pode-se dizer que, certamente, os valores serão abordados. Ao analisar o documento é isso mesmo que se constata, que os valores estão presentes ao longo de todo o documento, surgem numa grelha de distribuição de conteúdos, a nível do Pré-Escolar e a nível do 1.º ciclo nas colunas correspondente aos temas, aos subtemas e aos conteúdos específicos. Especificando:

a) Pré-escolar

**temas:** valores;

**subtemas:** os valores como móveis da ação humana;

**conteúdos específicos:** à descoberta dos valores (verdade/mentira; justiça/injustiça...).

**b) 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**temas:** valores;

**subtemas:** os valores como móveis da ação humana; o vazio de valores;

**conteúdos específicos:** à descoberta dos valores (verdade/mentira; justiça/injustiça...); o que são valores?; polaridade dos valores; hierarquia dos valores; distinção e relação entre valores/atitude/comportamentos; que valores são transversais às diferentes culturas?.

Ao longo do referencial é descrito que as áreas de formação pessoal e social e a área curricular não disciplinar de cidadania estão enraizadas com a educação de valores. É ainda mencionado que as pessoas são um centro de valores e que estes são elementos essenciais na construção do projeto existencial de cada pessoa e na intercessão da relação eu, outro e mundo. A educação de valores deve favorecer o desenvolvimento moral autónomo dos alunos, na medida em que estes se devem apropriar de critérios de análise e de ação. Os alunos devem ser dotados de valores porque estes facilitam a tomada de decisões adequadas, pois a ausência de informação dificulta essa mesma tomada de decisão. Por fim, os valores devem ser aprofundados e trabalhados numa perspetiva de segurança, de forma a prevenir comportamentos de risco, devido à atual sociedade e contextos de vida dos alunos.

Este referencial é um apoio à implementação do currículo, especificamente no que diz respeito à área de formação pessoal e social (pré-escolar) e à área curricular não disciplinar de cidadania (1.º Ciclo). O documento analisado dá orientações básicas aos educadores e professores no sentido de realizarem uma ação pedagógica estruturada e facilitadora de aprendizagens significativas. Relativamente às áreas anteriormente referidas, estas podem ser consideradas integradoras desde que recebam contributos das outras áreas de saber e que impulsionem uma procura de significados para as variadas e progressivas vivências dos alunos, que podem ser individuais ou coletivas.

Contemplando todas as áreas de conteúdo que foram analisadas em relação às histórias e valores, verifica-se que as áreas das expressões artísticas e as áreas relacionadas com a língua são aquelas que mais exaltam a importância das histórias como promotoras da aprendizagem a partir das competências prévias das crianças, sobretudo da imaginação. Os valores são apreciados nas áreas das expressões artísticas, nas áreas relacionadas com a língua e na área da formação pessoal e social e da cidadania; estas enaltecem a importância dos valores para a formação do aluno enquanto cidadão ativo e crítico, enaltecendo a clarificação

de valores. Como se verificou, os valores devem ser trabalhados de uma forma transversal e interdisciplinar ao longo de todo o processo educativo e não devem ser desprezados, nem postos de lado.

Os documentos que dão orientações para trabalhar as áreas de conhecimento do mundo e estudo do meio não apontam qualquer tipo de relação com as histórias. Em contrapartida os valores surgem implicitamente. No que diz respeito ao domínio da matemática, verifica-se também uma desvalorização das histórias e dos valores no seu sentido ético e moral.

A análise feita a todos estes documentos permitiu verificar que as histórias e os valores não são considerados como fonte oficial de aprendizagens. As histórias e os valores surgem como ferramentas de trabalho, e até mesmo como atalhos para conseguir atingir determinados objetivos. Estes conceitos estão associados a momentos lúdicos, estando mais evidenciadas nos objetivos propostos pelo programa para as áreas de expressões artísticas, para as questões linguísticas e de formação pessoal e social, sendo que nas outras áreas (estudo do meio e matemática) ou não aparecem ou aparecem de uma forma implícita. A educação que se pretende dos valores é uma educação para a clarificação destes, no sentido de formar cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Refletindo, verifica-se que os documentos analisados estão ainda longe de considerar as histórias e os valores como fundamentais no processo de aprendizagem. As histórias e os valores são mais evidenciadas nos objetivos propostos pelo programa para as áreas de expressões artísticas, para as questões linguísticas e para formação pessoal e social, sendo que nas outras áreas não aparecem ou aparecem de uma forma desvalorizada.

Apesar de os documentos que apoiam a prática dos educadores/professores ostentarem algumas faltas referentes à valorização das capacidades naturais dos alunos e ao desenrolar do processo de aprendizagem, é evidente uma transformação que procura um aperfeiçoamento e que deve ser valorizada pela sua crescente melhoria e evolução pedagógica.

Os documentos analisados permitem que exista integração curricular, cabendo ao professor gerir todo o currículo. Para Pinheiro (2012, p. 9), “a integração curricular constitui-se, assim, como a forma mais eficaz para formar cidadãos ativos e com conhecimentos práticos e efetivos”. Neste sentido, professor deve adotar uma posição de gestor em relação às aprendizagens dos seus alunos, constituindo uma relação entre os documentos oficiais e as necessidades e interesses dos mesmos.

Contrastando com a realidade da minha prática, as cooperantes tinham consciência e apoiavam, a importância das histórias e dos valores nas suas salas de aula, mas não utilizavam com muita frequência as histórias 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 A UTILIZAÇÃO DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE VALORES

Nesta parte 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.

Esta segunda parte do relatório está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, é feita uma caracterização dos dois contextos escolares onde as práticas foram desenvolvidas. A caracterização é relativa ao meio, à escola, à sala e às crianças, de forma a contextualizar as tomadas de decisão, tendo estas sido feitas de acordo com os interesses e necessidades do grupo de alunos com quem trabalhava. Ainda neste capítulo são referidos os objetivos, instrumentos e técnicas de avaliação e é feita uma sistematização da intervenção.

Visto que toda a minha Prática Educativa Supervisionada foi realizada na mesma escola, não se justifica fazer uma dupla caracterização do meio e da escola. Deste modo, a caracterização do meio e da escola será feita logo no primeiro contexto, referente à Educação Pré-Escolar.

O segundo capítulo é relativo às estratégias de intervenção implementadas. Neste exponho as várias estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas, tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste capítulo, faço referências teóricas para justificar e compreender aquilo que foi feito.

O terceiro e último capítulo será uma discussão dos resultados acerca da utilização da narração de histórias como estratégia para a educação de valores. Esta reflexão e discussão está claramente relacionada com os resultados das intervenções práticas que efetuei ao longo desta prática educativa.

### **CAPÍTULO 1: Organização Metodológica das Intervenções**

*Aquilo que uma criança inicialmente consegue produzir com a ajuda explícita de alguém mais experiente, passa progressivamente a ser possível sem essa ajuda.*

(Vygotsky, 1988, cit. por Santos, 2013, p. 5)

#### **1.1. Caracterização dos Contextos de Intervenção**

##### **1.1.1. Educação Pré-escolar**

A minha intervenção em contexto de Educação Pré-escolar foi desenvolvida na sala A deste nível de ensino, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

## **Meio**

Tendencialmente, o Meio e o Contexto Social exercem grande influência nas aprendizagens da criança. De acordo com Vygotsky (1988), o homem é fruto de conexões biológicas, históricas e sociais, ou seja, mesmo o comportamento que se julga ser mais individual do ser humano é, de facto, dotado da influência do meio onde está inserido e das interações sociais de quem o rodeia. É, portanto, necessário que o educador conheça o espaço físico que envolve toda a infraestrutura para poder tirar o melhor partido e estabelecer conexões que possibilitem fontes de trabalho ricas em experiências diversificadas, contribuindo, assim, para a construção de aprendizagens significativas no aluno.

A EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba situa-se na escola sede da Unidade Orgânica Escola Básica e Secundária Tomás de Borba, na freguesia de São Pedro, em São Carlos, a dois quilómetros da cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira, sendo esta uma das cinco freguesias urbanas do concelho, com 3,85 km<sup>2</sup> de área e com aproximadamente 3460 habitantes, o que corresponde a uma densidade populacional de 898,7 hab/km<sup>2</sup>.

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 e de que 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. 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 podem enriquecer 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 (2013/2015), 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.

Esta escola possui um núcleo de Educação Especial e Serviços de Psicologia Orientação Profissional. Por ser uma escola de artes, inclui também o Ensino Artístico, com os cursos de dança e música, servindo não só aos alunos desta escola, mas também de outras, que desejam ter formação nestas áreas, uma vez que esta escola engloba o extinto conservatório de ensino artístico da ilha Terceira, sendo esta uma mais-valia para a exploração e desenvolvimento de competências artísticas nos alunos.

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.

Os alunos da Educação Pré-escolar e os do Ensino do 1.º Ciclo podem frequentar, sem restrições, todos os espaços da escola, dos quais se destacam a biblioteca, as instalações desportivas e os laboratórios, desde que devidamente acompanhadas.

No espaço exterior da escola, que é muito 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, uma vez que os espaços exteriores não têm cobertura adequada.

O facto de existir uma grande diversidade de turmas, de anos escolares e mesmo de ciclos de ensino diferenciados, permite que possamos estar presentes em alguns espetáculos apresentados por essas mesmas turmas.

## **Sala**

Para uma boa organização a nível de sala, Loughlin e Suina (1995, p. 25) dizem-nos, “el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de la estructura básica del entorno de

aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de los materiales y organización para propósitos especiales.”

### ➤ **Organização do espaço**

Relativamente ao espaço e segundo o Ministério da Educação (1997, p. 38) é necessária “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permitindo que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.”

Assim, a sala ocupada pela turma em causa apresenta um espaço satisfatório de 49 m<sup>2</sup> para o número de crianças que a frequentam, que é 12.

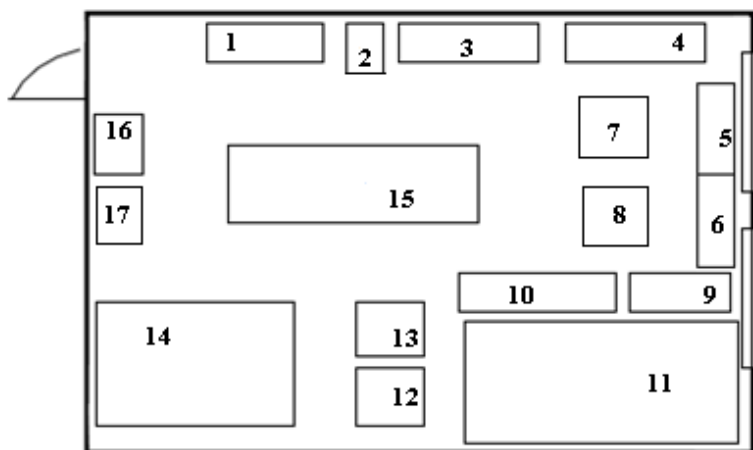


Figura 1 – Planta da sala A de Educação Pré-Escolar. EBS Tomás de Borba (sem escala)

Legenda:

- |                           |                                       |  |
|---------------------------|---------------------------------------|--|
| 1- Smartboard;            | 8- Mesa de Apoio;                     | 15- Mesa de apoio a atividades de grupo;           |
| 2- Material de escrita;   | 9- Jogos;                             | 16- Expressão plástica;                            |
| 3- Quadro;                | 10- Biblioteca;                       | 17- Móvel com gavetas para arrumação de trabalhos. |
| 4- Mesa com computador;   | 11- Manta;                            |  |
| 5- Matemática;            | 12- Jogos de encaixe de grande porte; |  |
| 6- Conhecimento do Mundo; | 13- Garagem;                          |  |
| 7- Mesa de Apoio;         | 14- Casinha;                          |  |

A sala está dividida por áreas, não sendo descurada a disposição dos materiais e do mobiliário, de forma a facilitar o acesso às mesmas. Como a sala é organizada por áreas, cada uma delas apresenta-se 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. Cada uma destas áreas apresenta material adequado ao desenvolvimento de atividades.

No centro da sala encontra-se uma grande mesa retangular, onde se realiza grande parte dos trabalhos orientados e ainda atividades autónomas relacionadas com a área de expressão plástica e não só. Existem ainda outras duas mesas mais pequenas que servem de apoio durante o tempo de atividades autónomas à área da escrita, à área da matemática, à área do conhecimento do mundo e à área dos jogos.

A disposição da sala ajudava a promover a educação de valores, na medida em que os alunos podiam cooperar entre si, mesmo estando em áreas diferentes.

Todas estas as áreas serviram de apoio para as intervenções, não só no fornecimento de materiais, como também na dinamização de atividades.

A área do Conhecimento do Mundo é constituída pelos elementos 6 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 5 e 7. Na perpendicular, encontra-se a área da abordagem à escrita, constituída pelos elementos 2, 3, 4, 7 e 8. 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 que exigem uma maior concentração por parte das crianças.

A área de expressão plástica é composta pelos elementos 15 e 16. 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. Por fim, o elemento 17 diz respeito ao móvel com gavetas onde os alunos guardam os seus trabalhos.

### ➤ **Organização do tempo**

Relativamente ao funcionamento do jardim-de-infância, o horário de funcionamento inicia-se às 9.00 e termina às 15.00. No entanto, nesta escola, existe um período de prolongamento até às 16.00, 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 (10.30-11.00) e outro para a hora do almoço (12.00 -13.30).

Pode dizer-se em relação à rotina que “[...] uma rotina [...] é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (ME/DEB, 1997, p. 40). Portanto, em termos de rotinas, esta sala apresenta rotinas: semanais - todas as segundas e quartas-feiras, o tempo da tarde destina-se à aula de educação física; às terças-feiras, após o almoço, há uma aula de inglês; às quintas-feiras, o tempo da tarde destina-se a fazer uma experiência ou receita, procedendo-se depois ao registo da mesma; todas as sextas-feiras, o tempo da tarde destina-se ao conselho de turma – e rotinas diárias – acolhimento, atividades autónomas, distribuição do leite, servindo também para as crianças lancharem; de certa forma, 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. No horário (tabela 1) existe um tempo de 90 minutos para inglês, sendo este lecionado por professor externo.

	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>9.00</b>	Acolhimento  Exp.Musical  Tempo de trabalho autónomo	Acolhimento  Atividades de matemática  Tempo de trabalho autónomo	Acolhimento  Atividades competências linguísticas  Tempo de trabalho autónomo	Acolhimento  Exp.Musical  Tempo de trabalho autónomo	Acolhimento  História Exp. Dramática  Tempo de trabalho autónomo
<b>10.30</b>	<b>Recreio</b>				
<b>11.00</b>	Atividades de competências linguísticas	Projetos	Atividades de Matemática	Projetos	Exp.Plástica
<b>12.00</b>	<b>Almoço</b>				

<b>13.30/ 15.00</b>	Exp. Motora	Inglês	Exp. motora	Experiência/ Culinária  Registo	Conselho de turma  Gráfico das atividades do PIT
-------------------------	-------------	--------	-------------	--	---

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

### **Crianças**

A turma é composta por 12 crianças, 7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Somente 2 crianças têm 3 anos de idade, 5 têm 5 anos de idade e as restantes 5 crianças já atingiram os 6 anos de idade. Deste grupo, só 4 crianças estão a frequentar o ensino do pré-escolar pela primeira vez; segundo informações dadas pela educadora cooperante, tiveram uma boa receção por parte dos colegas o que ajudou muito na sua adaptação a um novo ambiente.

Relativamente ao nível de desenvolvimento das crianças, apesar das diferentes idades, todas elas revelam competências dentro do que é esperado para a sua idade. Neste grupo, duas crianças do sexo masculino apresentam dificuldades em concentração, uma delas revela comportamentos típicos do Síndrome de Asperger, e tem vindo a ser avaliada pelos Serviços de Apoio e Psicologia da Escola; a outra criança apenas apresenta uma maior concentração nas atividades do seu interesse, o que é muito próprio, interesse esse que está relacionado com antiguidades e com a história. Contudo, este grupo de crianças revela ter uma boa capacidade de cooperação, autonomia e socialização para com os seus colegas e também para com os adultos.

Na Área de Formação Pessoal e Social, ao nível da autoestima algumas crianças, ainda se sentem inseguras em participar em grande grupo; acontece particularmente com apenas uma criança em que lhe é pedido algo, e ela referir que não sabe, revelando medo de errar. Na parte da autonomia, o grupo encontra-se num nível esperado para a sua idade, todos arrumam os materiais e conseguem fazer os recados que lhes são pedidos; apenas dois alunos, um do sexo feminino e um do sexo masculino, distraem-se um pouco, conversando com os colegas do lado, tendo assim que se chamar à atenção.

Ao nível da cooperação, socialização e identidade, o grupo em geral demonstra ter os conhecimentos básicos da sua identidade, têm uma boa capacidade de cooperar e socializar; verifica-se em alguns momentos alguma dificuldade de interação por parte de uma criança,

mas conversando e aplicando algumas estratégias ela consegue interagir e socializar com os restantes colegas.

Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Motora, relativamente aos movimentos fundamentais, na parte da manipulação, existem algumas crianças com dificuldades no lançamento das bolas, tiro ao alvo, driblar; alguns perdem muito facilmente a bola, são as crianças com 3 anos de idade, o que é normal, pois ainda estão a desenvolver a habilidade motora básica de agarrar e lançar, mas algumas crianças de 5 anos ainda perdem facilmente a bola no dribble. No equilíbrio, todas as crianças, mesmo as mais novas querem realizar os exercícios de equilíbrio de um estado mais avançado; todas as crianças de 5 e 6 anos conseguem equilibrar-se no banco sueco, olhando em frente. Na cambalhota para trás, todas as crianças conseguem realizar corretamente, à exceção de duas crianças que realizam com alguma dificuldade.

Relativamente à locomoção, o grupo todo é capaz de andar, correr, saltar, saltar a pés juntos, na ponta dos pés, nos calcanhares, nos lados, rastejar em várias direções e em diferentes velocidades.

As crianças de 3 anos de idade realizam os mesmos exercícios, mas com um grau de exigência menor. Por vezes a criança de 3 anos, do sexo masculino, abandona a aula de expressão motora, desistindo da realização dos exercícios.

Por último, na motricidade fina, todas as crianças com idades dos 5 e 6 anos de idade conseguem segurar o lápis e o pincel de forma correta; nos recortes, verifica-se que alguns ainda necessitam de melhorar. As crianças de 3 anos de idade revelam alguma dificuldade em pegar no pincel e no lápis em tríade.

No domínio da Expressão Dramática, dentro do jogo simbólico, relativamente à área da casinha, é uma área mais procurada pelas meninas, embora também existam meninos que procuram este espaço; já aconteceu procurarem este espaço fingindo ser o seu restaurante e pensei que seria interessante existir um caderno de apreciações aqui nesta área; expliquei à criança na altura que naquele caderno as pessoas podiam deixar o seu parecer sobre o serviço do restaurante e também sobre a comida, desta forma estamos proporcionando às crianças mais um momento de iniciação à escrita. Quanto à área das construções/garagem, é do interesse de todas as crianças.

No jogo dramático, todo o grupo, à exceção da criança de 3 anos do sexo masculino, revela uma curiosidade e entusiasmo em participar; depois de conhecerem suficientemente uma história são capazes de dramatizá-la, reproduzindo as falas da sua personagem e

utilizando adereços para caracterizar a sua personagem. Apenas duas crianças que revelam ainda alguma timidez nesta área de jogo dramático.

Relativamente ao domínio da Expressão Plástica, é uma das melhores formas de as crianças se exprimirem. Na representação bidimensional, as crianças de 5 e 6 anos conseguem representar acontecimentos, histórias e vivências de forma reconhecível. As dificuldades que apresentam são relativas à proporcionalidade das figuras. Na representação tridimensional, as crianças preocupam-se em dar forma às suas produções

No domínio da Expressão Musical, as crianças gostam de cantar em grande grupo, mas têm dificuldade em cantar individualmente. Verifica-se que todas têm uma boa capacidade de memorização das canções, bem como da reprodução dos gestos associados às mesmas. As crianças de 5 e 6 anos já conseguem nomear corretamente diferentes instrumentos musicais e também reconhecem o som que produzem.

Na dança, as crianças inicialmente revelavam alguma timidez, no entanto já ultrapassaram essa dificuldade, pois conseguem divertir-se e reproduzir e seguir as indicações/movimentos do adulto.

Na Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é de notar que as crianças quando entram na Educação Pré-Escolar já possuem bases de comunicação que trazem do seu meio familiar e devemos aproveitar para trabalhar com as crianças esta área através das suas experiências. Relativamente à linguagem descritiva, todas as crianças conseguem dialogar em grupo, partilhar as suas experiências e vivências pessoais; a maioria consegue distinguir os opostos de palavras que lhes são conhecidas; conseguem ainda, na sua maioria, expressar as suas ideias e opiniões, havendo apenas 3 crianças que apresentam alguma dificuldade na argumentação.

Na linguagem oral compreensiva, as crianças têm a capacidade de compreender e interpretar as histórias e as explicações dadas por nós, adultos. Ao nível da consciência fonológica, todos os alunos de 5 e 6 anos conseguem criar e identificar rimas, fazem a divisão silábica das palavras. As dificuldades que se verificam em algumas crianças estão relacionadas com a identificação e associação de palavras que se iniciam com o mesmo som.

Na abordagem à escrita é muito importante que o educador proporcione às crianças o contato com a escrita e a observação da mesma, dando assim a oportunidade à criança de relacionar e perceber a forma da escrita. Neste grupo de crianças todas elas reconhecem o nome escrito dos colegas e conseguem distinguir as letras dos números à exceção de uma que reconhece o seu nome, mas não consegue distinguir números de letras; 4 crianças já escrevem

silabicamente, as restantes fazem tentativa de escrita. As crianças de 3 anos conseguem distinguir imagens de texto, reproduzem garatujas do seu nome, e percebem a funcionalidade da escrita.

Na Área da Matemática, todo o grupo é capaz de agrupar objetos, tendo em conta vários critérios, como a forma, cor e dimensão; as crianças de 3 anos são capazes de identificar um intruso num conjunto. Na parte da geometria, todas as crianças têm o conhecimento das principais formas geométricas, também conseguem seriar objetos por ordem de grandeza e todas elas contam memoristicamente até 20, à exceção das crianças de 3 anos. Através da rotina diária, as crianças conseguem perceber que existem vários momentos do dia, dando-lhes a noção de tempo.

A Área do Conhecimento do Mundo é uma área que possibilita à criança conhecer e explorar tudo o que a rodeia. Nos saberes físicos, as crianças distinguem os diferentes estados do tempo atmosférico, associando-o às imagens corretas do quadro do tempo. A maioria consegue ainda nomear as estações do ano e caracterizá-las.

Relativamente aos saberes sociais, reconhecem algumas profissões e conseguem associar as suas funções; conhecem os meios de transporte e os principais eventos festivos. Nos saberes científicos, as crianças revelam bastante curiosidade e desejo de aprender e conhecer, gostam de observar os processos e experimentar. Por fim, nos saberes biológicos, as crianças conseguem nomear partes do corpo externas, são capazes de diferenciar e identificar os órgãos dos sentidos e quais as suas funções. Nas plantas também referem as suas principais características, conseguem distinguir os animais selvagens dos animais domésticos, referenciando as características da sua alimentação e habitat. Relativamente à alimentação, o grupo tem conhecimentos de alimentação saudável e alimentação não saudável.

### **1.1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A minha intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida na sala do 2.º ano A da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

Como foi referido anteriormente, não será feita a caracterização do meio, nem da escola, uma vez que a prática educativa de ambos os níveis de ensino foi feita na mesma escola. Será feita apenas a caracterização da sala e das crianças.

## **Sala**

### **➤ Organização do espaço**

A sala ocupada pela turma em causa apresenta um espaço satisfatório de 49 m<sup>2</sup> para o número de crianças que a frequentam, 15 alunos.

O espaço está dividido por áreas, não sendo descurada a disposição dos materiais e do mobiliário, de forma a facilitar o acesso às diferentes áreas.

Como a sala é organizada por áreas, cada área apresenta-se devidamente identificada. As áreas disponíveis na sala são: área da leitura e da escrita, área da matemática, área da expressão plástica e das ciências. Cada uma destas áreas apresenta material adequado ao desenvolvimento de atividades que promovem a construção de novos conhecimentos, assim como a sistematização de conteúdos que já foram abordados. Todos os espaços podem ser utilizados por todos. Não existe limite de alunos, embora os espaços dedicados a estas áreas sejam mais utilizados no momento de trabalho de estudo autónomo (T.E.A.).

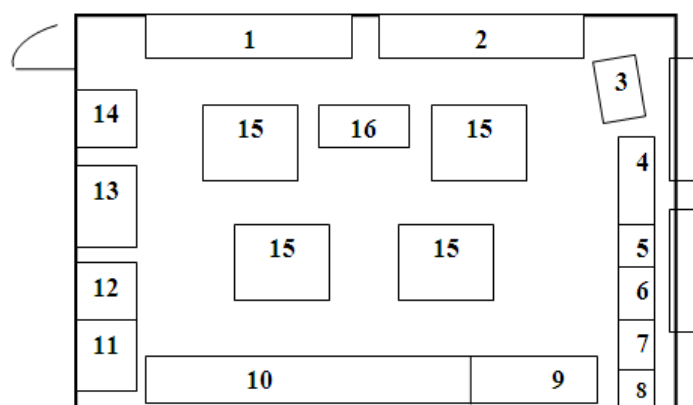


Figura 2 - Planta da sala do 2º ano A do 1.º Ciclo de Ensino Básico, EBS Tomás de Borba  
(sem escala)

Legenda:

- |   |   |                               |
|---|---|-------------------------------|
| <b>1-</b> Smartboard                                  | <b>7-</b> Cavalete (diário de turma)                          | <b>12-</b> Armário de apoio   |
| <b>2-</b> Quadro de giz                               | <b>8-</b> Armário (área da expressão plástica e das ciências) | <b>13-</b> Área da matemática |
| <b>3-</b> Secretária                                  | <b>9-</b> Computadores  | <b>14-</b> Cabides            |
| <b>4-</b> Móvel de arrumação dos materiais dos alunos | <b>10-</b> Mesa de apoio trabalho de estudo autónomo          | <b>15-</b> Mesas de trabalho  |
| <b>5-</b> Área da escrita e da leitura                | <b>11-</b> Estante arrumação (professor)                      | <b>16-</b> Mesa de apoio      |
| <b>6-</b> Estante (biblioteca)                        |   |                               |

O elemento 1 e 2 correspondem ao *smartboard* e quadro de giz, que servem de suporte e apoio para as diversas atividades que são desenvolvidas. O elemento 3 diz respeito à secretária da professora, esta também serve de apoio muitas vezes para o T.E.A. Os diferentes

materiais escolares – como, por exemplo manuais, cadernos de diários, plano individuais de trabalho, entre outros – encontram-se organizados em cima de um móvel, elemento 4. Cada aluno possui uma gaveta nesse móvel onde pode arrumar todo seu material escolar que não é utilizado diariamente, canetas de feltros, lápis de cor, cola, entre outros. Ainda nessa gaveta podem guardar alguns trabalhos que ficaram por terminar ou os materiais relativos aos projetos em estudo. Relativamente à língua portuguesa, os elementos 5 e 6 complementam esta área, que contém diversos ficheiros que estão organizados por conteúdos e podem ser utilizados pelos alunos no momento de T.E.A. A biblioteca, elemento 6, está apetrechada de livros que são utilizados frequentemente pelos alunos para momentos de leitura e de construção de histórias. A professora também recorre à biblioteca como recurso para algumas atividades.

O elemento 7 é o diário de turma que é composto por três colunas: gostei, não gostei e quero saber. Ao longo da semana os alunos podem registar nessas colunas algo de que gostaram, ou não, ou algo que queiram saber. O elemento 8 corresponde à área da expressão plástica e das ciências, esta área tem um armário que contém diversos materiais: godés, pinceis, tintas, plasticina, cartolinas, entre outros. O elemento 9 corresponde aos computadores. Estes servem de apoio aos alunos para pesquisas no âmbito da realização de projetos e também para estes reescreverem os seus textos. Os elementos 10 e 16 são mesas que servem de apoio ao momento de T.E.A. e onde se encontram alguns ficheiros e sugestões de atividades para os alunos realizarem. Os elementos 11 e 12 são dedicados à organização do professor, é nestes espaços que está a maior parte dos instrumentos de trabalho utilizados pelo mesmo. O elemento 13 é composto por diversos materiais de apoio – como ábacos, dados, material multibásico, entre outros – que servem de apoio para diversas atividades de matemática e não só. Os cabides, elemento 14, servem de arrumação das lancheiras e peças de roupa exterior dos alunos. Por fim, os elementos 15 constituem a área central da sala, ou seja as mesas que acomodam os grupos de alunos. Inicialmente as mesas da sala estavam dispostas em “U”, mas com o passar do tempo foi necessário realizar uma alteração na disposição das mesmas, passando assim a ter quatro grupos de mesas, porque desta forma possibilita-se uma maior cooperação entre os alunos, bem como uma maior mobilidade do professor, permitindo assim uma maior aproximação do professor ao aluno, podendo este circular entre os grupos e dar o devido apoio aos mesmos.

### ➤ **Organização do tempo**

Relativamente à gestão do tempo da agenda semanal, o horário de funcionamento inicia-se às 9h00 e termina às 15h00, à exceção da segunda-feira e da quarta-feira, que terminam às 15h45. Desde a entrada até ao momento da saída existem dois intervalos, um que ocorre a meio da manhã (10h30-11h00) e outro para a hora do almoço (12h30 -13h30). A turma em causa segue um horário regular.

Nesta sala existem algumas rotinas diárias, tais como: registo da data, elaboração e avaliação do plano do dia e apresentação de produções. Todas as manhãs realiza-se o preenchimento do plano do dia, onde se definem as atividades ou conteúdos que serão trabalhados ao longo do mesmo; no final de cada dia realiza-se a avaliação deste mesmo plano, verificando o que foi concluído, ou o que ficou por terminar, para que se possa finalizar no dia seguinte. Este balanço é muito importante e requer poucos minutos.

Relativamente à rotina do “Ler, mostrar e contar”, os alunos quando chegam à sala já sabem o que tem que fazer. Segundo as regras previamente negociadas, apenas se podem inscrever três alunos por dia. Os mesmos têm a oportunidade de apresentar, lendo, mostrando ou contando, algo aos colegas. Estes trabalhos, na maioria das vezes, são produções escritas dos alunos, desenhos ou objetos significativos ou a partilha de uma experiência vivida. O importante é que, de um modo geral, se trata de qualquer coisa que é significativa para o aluno que apresenta, bem como para os colegas, pois as experiências que são partilhadas podem ser integradas no desenvolvimento do currículo. Na apresentação de produções os alunos têm em conta os aspetos positivos e negativos referenciados pelos colegas e pelas professoras no momento de auto e heteroavaliação, de modo a melhorarem as suas apresentações.

Às segundas-feiras de manhã, há a realização do conselho de cooperação que é destinado à negociação e planificação do trabalho da semana. Este momento é operacionalizado com o preenchimento da grelha do plano individual de trabalho (PIT) e preenchimento do mapa de responsabilidades.

Estes instrumentos permitem uma progressiva construção da autonomia dos alunos. O plano individual de trabalho corresponde a uma grelha em que os alunos assinalam as atividades a desenvolver de forma autónoma e tendo em conta as indicações da auto e heteroavaliação realizada no final da semana anterior. Relativamente ao mapa de responsabilidades, este corresponde a uma listagem negociada em função das necessidades da turma e para as quais os alunos se inscrevem individualmente. As responsabilidades traduzem-se na execução de um conjunto de tarefas, previamente definidas, e através das

quais os alunos contribuem para o bom funcionamento dos trabalhos e organização da vida do grupo.

No horário (tabela 2) estão ainda contemplados dois tempos, um de 45 minutos e outro de 90 minutos para educação-física, e dois tempos, de 45 minutos cada, para inglês, sendo estes lecionados por professores externos. Apenas o tempo de 45 minutos de educação física é lecionado pela professora da sala.

<b>Horas</b>	<b>Dias</b>	<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
<b>9:00</b>	<b>9:15</b>	Plano do dia Apresentação de Produções	Plano do dia Apresentação de Produções	Plano do dia Apresentação de Produções	Plano do dia Apresentação de Produções	Inglês
<b>9:15</b>	<b>9:45</b>	Português	Matemática	Português	Matemática	
<b>9:45</b>	<b>10:30</b>					Português
<b>10:30</b>	<b>11:00</b>	<b>Recreio</b>				
<b>11:00</b>	<b>11:45</b>	Matemática	Português	Matemática	Educação Física	Matemática
<b>11:45</b>	<b>12:30</b>	Inglês				T.E.A.
<b>12:30</b>	<b>13:30</b>	<b>Almoço</b>				
<b>13:30</b>	<b>14:15</b>	Estudo do Meio	T.E.A.	T.E.A.	Português	Reunião de Conselho de Cooperação
<b>14:15</b>	<b>15:00</b>	T.E.A.	Expressões	Estudo do Meio	T.E.A.	
<b>15:00</b>	<b>15:45</b>	Educação Física				

Tabela 2 - Horário da sala do 2.º ano A do 1.º Ciclo de Ensino Básico, EBS Tomás de Borba

### **Crianças**

A turma é composta por quinze alunos, seis do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

Deste grupo, três alunos estão a integrar esta turma pela primeira vez, tiveram uma boa receção por parte dos colegas o que ajudou muito na sua adaptação a um novo ambiente e eles próprios se foram adaptando à realidade da sala. Um desses alunos está a repetir o 2º ano. Os outros dois vieram de meios diferentes, onde a estrutura da sala era diferente, mas depressa se apropriaram dos instrumentos que esta sala dispõe e se integraram nas diferentes dinâmicas de trabalho.

Este é um grupo heterogéneo. Alguns alunos têm mais facilidade do que outros a nível de ensino-aprendizagem. Existem ainda dois alunos com necessidades educativas especiais, estes não têm um trabalho diferenciado, porque sempre conseguiram acompanhar os colegas, embora às vezes necessitem de mais apoio e tempo para a execução das suas tarefas e atividades.

Alguns alunos apresentam alguma dificuldade em manter a atenção/ concentração. Os alunos de um modo geral apresentam curiosidade, interesse e empenho pelas diferentes atividades que vão sendo realizadas. Este é um grupo que tem uma grande motivação para a aprendizagem e capacidade de colaboração.

## **1.2. Organização das intervenções**

Antes de dar início a este ponto sobre a organização das intervenções, é indispensável destacar o facto de, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as intervenções terem ocorrido em salas de aula onde é promovida a metodologia do Movimento Escola Moderna (MEM), a qual apresenta características muito próprias que, evidentemente, distinguem as rotinas, os processos e o trabalho realizado.

O objetivo principal desta metodologia de ensino é desenvolver a autonomia das crianças no processo de aprendizagem e a cooperação entre professores.

Este modelo difere de outros pelo facto de possuir diversas características próprias, das quais se destacam:

- 1)** A participação ativa dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem;
- 2)** Tempos destinados ao Conselho de Cooperação Educativa (CCE) e ao Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.);
- 3)** Uso de instrumentos de trabalho como: Plano Individual de Trabalho (PIT), Diário de Turma e ficheiros para as diferentes áreas curriculares;
- 4)** Uso do trabalho por projeto.

Esta é uma metodologia de cooperação educativa em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades.

As intervenções pedagógicas distribuíram-se em dois semestres. De março a junho de 2014 decorreu o estágio no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I, na sala A, de educação pré-escolar, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. Numa primeira fase estive em período de observação (do grupo, da forma de trabalho da educadora cooperante, das rotinas, da estrutura da sala), passando, posteriormente, para uma segunda fase em que comecei a intervir. É de referir que nesta sala estava presente mais uma estagiária. No final desta prática cada uma de nós fez um total de seis semanas de trabalho.

A Prática Educativa Supervisionada II decorreu de setembro a dezembro de 2014 e foi realizada na sala do 2.º ano A, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. Esta intervenção decorreu à semelhança da anterior, com as mesmas duas fases e com a presença da mesma colega de estágio. No final desta prática cada uma de nós fez um total de seis semanas de trabalho.

### **1.3. Objetivos**

Todo a prática educativa foi encaminhada para um objetivo geral e outros mais específicos. Assim, este trabalho tem como objetivo geral utilizar a narração de histórias como estratégia para abordar a educação de valores e usar a narração de histórias para abordar todo o currículo. Tendo em conta este objetivo geral tracei um conjunto de objetivos específicos que me ajudaram a estruturar a minha prática educativa, quer na Educação Pré-escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo eles:

- Identificar valores através da audição de histórias e atividades subsequentes;
- Desenvolver a compreensão dos valores na elaboração de histórias;
- Conhecer diferentes valores;
- Identificar nas vivências dos alunos necessidades de educação para os valores;
- Caracterizar práticas das educadoras/professoras relativamente à educação de valores.

Este estudo permitiu perceber se as histórias são uma mais-valia para a educação de valores e de outros conteúdos do currículo.

### **1.4. Técnicas e Instrumentos de Avaliação e Sistematização da Intervenção**

As diferentes técnicas e instrumentos de avaliação tornam-se elementares porque permitem uma mais convicta análise dos dados recolhidos. Validando esta ideia, Ponte (2002)

salienta que “em qualquer dos casos, com dados quantitativos ou qualitativos, o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p. 15).

Por conseguinte, serão apresentados e descritos as técnicas e instrumentos que foram selecionados para serem utilizados neste trabalho. As técnicas utilizadas foram: observação participante e análise documental. No que toca aos instrumentos empregues, utilizou-se: diário de bordo, registos fotográficos e gravação em vídeo.

Especificando as técnicas utilizadas temos: a observação participante e a análise documental. Posteriormente foi feita uma pequena abordagem a estas duas técnicas utilizadas.

**Observação participante.** Segundo Tuckman (2000, p. 508), “os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que neles participam”; sendo assim, é importante que o investigador seja um participante ativo no assunto da investigação.

**Análise documental.** A análise documental ou arquivista consiste na visualização de documentos já existentes, por exemplo, os projetos curriculares de turma dos cooperantes, os projetos educativos de escola, etc. Segundo Afonso (2005, p. 88), esta técnica “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes”. Esses documentos podem ser classificados por diferentes naturezas, no entanto, utilizou-se apenas os documentos oficiais.

Relativamente aos instrumentos de recolha de informação temos: o diário de bordo, os registos fotográficos e a gravação em vídeo. Posteriormente foi também feita uma pequena abordagem a estes instrumentos de recolha de informação.

**Diário de bordo.** Também designado de notas de campo, é o suporte onde foram anotadas as informações que se julgavam ser importantes, para uma posterior análise. O diário de bordo não tem que ter um aspeto agradável, porque serve como rascunho, onde se registam tópicos, ideias, sugestões, que não têm que ser claras e completas. Para Bogdan e Biklen (2003, p. 150), “as notas de campo [são] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados”.

**Registos fotográficos.** Este instrumento é fundamental para analisar os trabalhos dos alunos, pois são registos que se mantêm para lá do que, muitas vezes, a memória conserva. Como refere Máximo-Esteves (cit. por Alves 2010, p. 48-49), as fotografias

tem “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas”.

**Gravação em vídeo.** Este instrumento é muito utilizado para analisar os trabalhos que se pretende, pois, segundo Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p. 136), permitindo assim ao observador dar atenção aos mínimos detalhes.

Quero salientar que todas estas técnicas e instrumentos foram utilizados ao longo de toda a minha prática. A observação participante e a análise documental foram fundamentais para preparar toda a minha prática, como também foram importantes para conhecer os grupos de alunos e as dinâmicas destes. Relativamente ao diário de bordo, registos fotográficos e gravação em vídeo, estes foram cruciais na elaboração deste relatório de estágio, porque permitiram recordar muitos momentos passados.

## **CAPÍTULO 2: Estratégias de Intervenção Implementadas**

*O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.*  
(Freire, 1974, cit. por Santos, 2013, p. 31)

Neste capítulo pretende-se particularizar quais as atividades que foram realizadas aquando das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, isto é, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da narração de histórias para educação de valores. Deste modo, para os diferentes níveis de ensino serão exploradas, individualmente, as atividades que foram realizadas.

### **2.1. Educação Pré-escolar**

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada I, na sala A, de educação pré-escolar, na Escola Básica e Secundária Tomás de Borba realizei seis semanas de intervenção, que decorreram entre os meses de março e junho, como já foi referido, e durante as quais tive a possibilidade de conduzir todo o trabalho realizado com os alunos.

Ao longo destas semanas foram realizadas diversas atividades e todas elas tiveram como base a narração de uma história. Tentei sempre direcionar as referidas histórias para educação de valores e ainda com base nestas desenvolver outras áreas de conteúdo. Assim, em todas as

minhas planificações no início da semana surgia uma história, a qual contextualizava e ligava os diversos 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 recapitular o conteúdo da mesma. Para além disso, as histórias apresentadas nas minhas semanas de intervenção serviram também de motivação para as restantes aprendizagens. Durante todas as semanas houve a preocupação de trabalhar diferentes valores a partir de diferentes histórias. As histórias, para além de servirem para trabalhar diferentes valores, serviam para abordar diferentes conteúdos do currículo. Apenas na última semana, que foi composta por três dias de trabalho, não houve a narração de nenhuma história.

Quero salientar que a prática educativa, como já foi referido, foi composta por seis semanas, mas a análise da sexta semana não aparece mencionada porque ocorreu de forma diferente das restantes e assim achei que 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. Esta foi uma semana composta por três dias, devido a um feriado nacional e outro feriado regional; para além disso, durante os três dias úteis disponíveis foram realizadas algumas atividades da escola, relacionadas com o final de ano letivo, e os alunos realizaram duas visitas de estudo: uma à base aérea, a fim de conhecerem algumas das instituições que constituem esta base, e outra ao Monte Brasil, com o fim de realizar um piquenique.

As histórias que serviram de ferramenta para a educação de valores e de integração das aprendizagens dos alunos, na Educação Pré-Escolar, foram: “O coelhinho que não era de Páscoa”, “A Minha Mãe”, “O Rato Renato diz mentiras”, “Que Grande Abóbora Mimi” e “A Salvação da Velha Macieira”.

De seguida passarei a descrever e analisar cada uma das atividades implementadas.

#### **2.1.1. “O coelhinho que não era de Páscoa”**

Durante a primeira semana de intervenção, que decorreu entre 31 de março e 4 de abril de 2014, foi explorada uma história, “O coelhinho que não era de Páscoa”. O objetivo desta intervenção era introduzir o tema da Páscoa porque este período de intervenção coincidia com a semana que antecedia às férias da Páscoa, por isso a escolha desta história, que englobava elementos referentes à época festiva em causa.

Através desta história foi possível trabalhar conteúdos programáticos relativos ao

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, área de formação pessoal e social, expressão plástica, musical, dramática e motora (Figura 3).

O primeiro momento da primeira intervenção consistiu na apresentação da história aos alunos, utilizando para tal um diaporama onde os alunos conseguiam ver todas as imagens e o que ia sendo contado. Todas as histórias, à exceção de duas, foram apresentadas em diaporama, porque deste modo todos os alunos tem acesso às imagens da história, bem como ao que está escrito junto às imagens. Podem assim associar o que está escrito àquilo que se lê e fala. Para completar, Rocha, Sousa & Rocha (2009, p. 33) afirmam 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”.



Figura 3 - Material de apoio à apresentação da história " O coelhinho que não era de Páscoa

Na área de formação social e pessoal foi possível trabalhar a cooperação, a diferença e a tradição. Através do diálogo acerca da história os alunos identificaram que o coelhinho era diferente dos irmãos e de todos os outros coelhos porque queria ter uma profissão diferente, não queria distribuir os ovos, queria sim fazer os ovos de Páscoa. Através desta situação da história, os alunos conseguiram estabelecer relações com outras situações do quotidiano. Além disso, os alunos verificaram que o coelhinho teve ajuda de todos os amigos e que todos trabalharam para o mesmo. Os diversos momentos da história, vividos pelo coelhinho, fizeram os alunos recordar alguns momentos que eles próprios vivenciaram, e algumas situações específicas da história ajudaram a que os alunos percebessem melhor que ser diferente não significa ser pior, que devemos ajudar sempre os outros e que trabalhar em conjunto é bem mais fácil e divertido.

Ao longo da história surgiram alguns elementos relacionados com a Páscoa (coelho e os ovos); com base nisso perguntei se algum dos alunos sabia o significado desta festa e destes

símbolos. Para quase todos os meninos da sala, Páscoa era receber amêndoas e ovos de chocolate. Como já previa que as respostas não fugissem muitas destas, mostrei um pequeno vídeo, apropriado para a idade, no qual os meninos puderam verificar que a Páscoa significa vida, que os coelhos representam a reprodução e os ovos uma vida que vai nascer. Para todos os alunos foi uma novidade, foi uma descoberta para eles saberem o que simbolizavam os ovos e o coelho da Páscoa.

Utilizando o coelho como elemento de ligação, foi possível explorar uma lengalenga “Coelho Alberto”, através da qual se concretizaram objetivos como identificar rimas, respeitar as regras de entoação e ritmo e fazer segmentação da cadeia fonética. Relacionado com os objetivos anteriores foi também explorada uma música, “Coelhinho da Páscoa que trazes para mim”, que era acompanhada de gestos. Com essa música foi possível fazer contagens e identificar algumas cores.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foi possível desenvolver atividades diretamente relacionadas com a história. Depois de a ouvirem, os alunos tiveram a oportunidade de proceder ao reconto da mesma através da ordenação de cartões que ilustravam os principais episódios. Os alunos tiveram a oportunidade de fazer a divisão silábica de algumas palavras, com o auxílio das mãos. Esta é uma atividade que a educadora cooperante já realizava anteriormente com os alunos.

A narração da história permitiu explorar também conteúdos relativos ao domínio da matemática, como sejam a divisão de amêndoas pelos meninos, para colocar dentro da lembrança para os pais, para que todos fiquem com o mesmo número de amêndoas. Outra atividade desenvolvida relacionada com este domínio foi a resolução de problemas diretamente relacionados com a história: o coelhinho levava 4 ovos na cesta, mas quando chegou a casa só tinha 2. Quantos ele perdeu pelo caminho? O coelhinho está a distribuir ovos de chocolate. Ele tinha no cesto 8 ovos, distribuiu 3. Quantos ovos lhe restaram? O coelhinho está a distribuir cestos para os ovos. Mas não há cestos para todos os amiguinhos: são 8 e ele só tem 4. Como pode ele resolver o problema? O coelhinho sai de junto do cesto e apareceu 1 ovo, se ele sair de junto do cesto 3 vezes. Quantos ovos aparecerão?

Para resolver os problemas enunciados, os alunos a pares utilizaram diferentes estratégias, desenho, contagem direta utilizando os recursos a 3D, e até mesmo utilizando as imagens que acompanhavam os problemas. A ligação que existiu entre a história e os problemas fez com que as crianças refletissem sobre a pertinência da resolução dos mesmos. Estes problemas foram posteriormente colocados numa caixa já existente na área da

matemática e poderão ser novamente resolvidos pelos alunos no tempo de trabalho autónomo. Estes desafios contribuíram para uma aprendizagem mais contextualizada, uma vez que os alunos tinham noção de que estavam a resolver problemas relativos a uma determinada história que já haviam ouvido e conheciam na íntegra, porque estes desafios continham escrita pictográfica. Através destes desafios 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.

Com base na história foi possível trabalhar a expressão físico-motora, através de uma caça aos ovos da Páscoa. Os ovos eram de cartolina e foram escondidos pelo parque da escola sem que as crianças vissem. Depois, reuni todos os alunos e pedi que fossem todos à procura dos ovos; à medida que fossem encontrando os ovos, iam-nos colocando dentro de uma cesta. Durante a caça aos ovos foram sendo dadas algumas indicações “estão perto”, “estão longe”, “procurem ali atrás”, “procurem ali à frente”, enfim orientação espacial, conteúdo de matemática.

Como toda a semana se trabalhou o coelho da Páscoa, foi durante esta semana que também se construiu uma lembrança para os alunos levarem para os pais, sendo que esta foi também articulada com a história que serviu de instrumento de integração ao longo da semana. Em conjunto, decidimos fazer um coelho da Páscoa recheado com amêndoas para poder partilhar com os pais. Assim, os alunos construíram e exploraram todos os pormenores do coelho. A partir da exploração da história, foi possível construir uma lembrança simbólica para os pais. Esta surgiu de uma forma contextualizada tendo os alunos percebido o seu significado. Deste modo, os alunos vão partilhar com os pais as amêndoas e o coelho da Páscoa (figura 4) que elaboraram, em cooperação com os colegas e educadoras.



Figura 4 – Lembrança para os pais, coelhos da Páscoa

### 2.1.2. “A Minha Mãe”

Na segunda semana de intervenção, a história contada foi “A Minha Mãe”. Esta semana decorreu de 28 de abril a 2 de maio de 2014. Esta semana de intervenção serviu de preparação para os festejos do Dia da Mãe por isso tive como principal objetivo explorar com os alunos as várias dimensões que este dia contempla, bem como contextualizar a sua celebração. Uma vez que nesta sala não existia nenhuma criança com ausência da mãe, decidi explorar uma história que falasse diretamente da Mãe e daquilo que ela representa para os filhos. A história foi apresentada em diaporama, os alunos podiam ver as imagens e o que estava escrito ao mesmo tempo que eu ia lendo (figura 5).

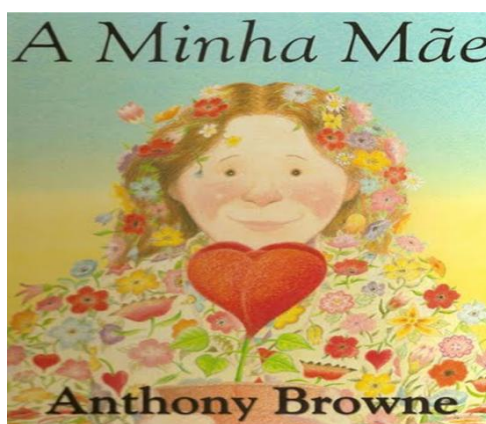


Figura 5 - Material de apoio à apresentação da história "A Minha Mãe "

Uma vez que a história falava diretamente da Mãe, estive a explorar com os alunos os elementos desta história. Os alunos foram questionados sobre “a minha mãe é...” e surgiram várias respostas: “a minha mãe é tudo”, “a minha é a mais linda” e “ a minha é do tamanho do mundo”. Procedi deste modo à clarificação do conceito mãe e do valor que ela representa para os alunos. Enfim, todos eles tinham algo diferente a dizer da sua mãe, percebendo eles depois que as mães eram diferentes umas das outras e que cada um deles via a sua de maneira diferente. Esta história permitiu que os alunos percebessem que nos estávamos a aproximar do Dia da Mãe e que iríamos fazer algo para lhe oferecer. Juntar a apresentação e exploração da história à elaboração da prenda do Dia da Mãe tornou tudo muito mais significativo para os alunos. Para além de servir de contextualização para a temática do dia da Mãe, esta história permitiu abordar conteúdos de várias áreas, como o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática, da formação pessoal e social, da expressão plástica e motora.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi possível desenvolver atividades diretamente relacionadas com a história. Depois de a ouvirem, os alunos tiveram a oportunidade de proceder ao reconto da mesma através da oralidade. No geral, este trabalho de reconto foi muito importante porque, permitiu, principalmente, aos alunos mais envergonhados, participarem e se expressarem, acabando por se desinibirem. Outro aspeto trabalhado com os alunos foi a questão das rimas, uma vez que ao longo da história existiam sons que se repetiam; foi então pedido para eles identificarem quais os sons que se repetiam. Ainda relacionado com as rimas, cada aluno teve que dizer o nome da sua mãe e depois encontrar alguma palavra que rimasse com o nome desta. Esta foi uma atividade que despertou muito interesse nos alunos, na medida em que descobriram que há palavras que têm muitas outras palavras que rimam, como por exemplo: Ana; e outras que é difícil de encontrar outras palavras para rimar, como por exemplo: Inês. No dia seguinte, procedeu-se à elaboração de uma listagem de palavras iniciadas com a consoante “M”.

Na área de formação pessoal e social foi possível trabalhar a questão da família, da diferença e da estima. Este aspeto foi trabalhado através da exploração da história e com a elaboração de um postal para a mãe em que os alunos identificaram que cada mãe é diferente, mas que para cada uma é especial e única. Para além disso, durante esta semana de intervenção, em conjunto com as crianças, organizei um momento de culinária, que contou com a presença de uma mãe, este momento surge como instrumento de integração complementar. Esta atividade serviu para estimular a participação das famílias no processo educativo e para que os alunos entendessem que os pais também são importantes como transmissores de conhecimentos. Uma vez que existe na agenda semanal um momento dedicado à culinária ou experiência, achamos que seria perfeito trazer uma mãe para complementar este momento.

Foi no momento dedicado à culinária, presente na agenda semanal, que tivemos o prazer de receber uma mãe. Logo a seguir ao almoço, esta mãe veio ensinar-nos a fazer um bolo de iogurte.

Os alunos com esta atividade aprenderam como se organiza uma receita, como é que esta deve ser lida e ainda a fazer medições. Para além disso, os alunos pediram para realizar mais atividades relacionadas com as receitas, porque para além de terem a oportunidade de fazer medições, têm a oportunidade de confeccionar a receita e posteriormente, o prazer, de comer o produto final resultante da receita.

Esta atividade revelou ser muito importante para os alunos, para as famílias e para a escola enquanto instituição. Sem dúvida que é essencial chamar os pais à escola e a participar nas aprendizagens dos seus filhos. De acordo com Marques (cit. por Abreu, 2012, p. 2) “Quando os pais e os professores colaboram mutuamente, as escolas ganham porque se aproximam das comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhoram o aproveitamento escolar e os pais ficam mais bem informados, acerca da educação e da escola”. Confirma-se que a presença dos pais na escola é favorável para todos os envolventes do processo educativo.

A este propósito, Diogo (cit. por Abreu, 2012, p. 2) adianta que “o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva”. Neste sentido, é fundamental o apoio das famílias e da comunidade envolvente, porque a escola sozinha não consegue derrotar a batalha do insucesso educativo.

Tanto a escola como a família contribuem para a formação do aluno enquanto cidadão, por isso Davies (cit. por Abreu 2012, p. 17) afirma que “existem muitas vantagens num trabalho com os pais, com o envolvimento dos pais podemos: ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática”.

Com a interação escola-família conseguimos elevar a qualidade da educação ao seu expoente máximo, não só em termos pedagógicos, mas também em termos afetivos.

A narração da história “A Minha Mãe” possibilitou também a exploração de conteúdos referentes ao domínio da matemática, mais propriamente a identificação de figuras geométricas nas imagens da história contada e a resolução de problemas indiretamente relacionados com a história: Na história a mãe cozinheira tinha 7 bolos. Quantos bolos faltam para que todos os meninos da nossa sala tenham, pelo menos, um bolo? Cada menino da nossa sala tem uma mãe, quantas mães existem, no total, na nossa sala?

Para resolver os problemas enunciados, os alunos (aos pares) utilizaram diferentes estratégias, desde o desenho até à contagem direta. A ligação que existiu entre a história e os problemas fez com que as crianças refletissem sobre a pertinência da resolução dos mesmos. Estes problemas foram posteriormente colocados numa caixa já existente na área da matemática e poderão ser novamente resolvidos pelos alunos no tempo de trabalho autónomo. Estes desafios contribuíram para uma aprendizagem mais contextualizada, uma vez que os alunos tinham noção de que estavam a resolver problemas relativos a uma determinada história que já haviam ouvido e conheciam na íntegra, porque estes desafios continham escrita

pictográfica. Através destes desafios em si, 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. Como os alunos já haviam realizado na semana anterior um atividade idêntica, foi notório que estes já estavam mais à vontade ao realizar estes desafios de matemática, e já tinham em mente algumas estratégias utilizadas anteriormente.

A expressão físico-motora também foi trabalhada com base no tema da semana, a Mãe. Realizei com os alunos um jogo conhecido “Mamã dá licença”, um dos alunos foi escolhido para desempenhar o papel de mãe, enquanto os restantes foram os filhos. A mãe dava ordens relativamente aos passos que os filhos deveriam dar – “passos de gigante”, deverão ser passos muito largos; se forem “à canguru”, são executados com os pés juntos, entre outros - o jogo terminou quando um filho chega junto da mãe, passando depois o filho a ser mãe e a mãe a ser filho.

Como toda a semana se falou na Mãe e da preparação para o dia da Mãe, foi durante esta semana que construímos a prenda para a Mãe, 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 todas as mães eram cozinheiras e visto que uma delas veio à nossa sala confeccionar uma receita, decidimos decorar uma colher de pau, que depois serviria para pendurar outros utensílios de cozinha (figura 6), trabalhando assim a expressão plástica. A partir da exploração do elemento principal da história ouvida, foi possível construir uma prenda para o dia da Mãe, que acabou por surgir de uma forma contextualizada, tendo os alunos percebido a sua utilidade e tendo-se empenhado na elaboração desta porque, afinal de contas, era para uma pessoa muito importante para eles, a mãe.

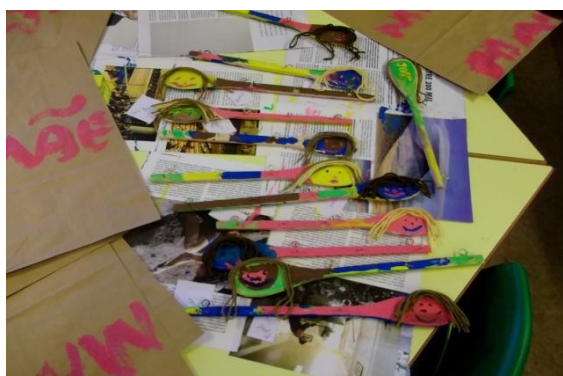


Figura 6 – Prenda para a mãe

### 2.1.3. “O Rato Renato diz mentiras”

A história que conduziu a terceira semana de intervenção, que decorreu de 5 a 9 de maio de 2014, foi “O Rato Renato diz mentiras”.

Através desta história foi possível explorar diferentes áreas do saber: área de formação pessoal e social, domínio da matemática, expressão plástica e dramática e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Figura 7).

À semelhança do que aconteceu nas outras intervenções, a apresentação da história foi o primeiro momento de interação com os alunos. Saliento que esta foi uma das histórias que foi apresentada através de um livro. Antes dos alunos ouvirem a história, foi feita uma pré-leitura. Foi pedido que observassem a capa do livro e que identificassem o título, posteriormente foi pedido que formulassem hipóteses sobre o tema da história. Uma vez que nesta sala já existiam alguns alunos que conseguiam ler e entender o que estava escrito, facilmente conseguiram desvendar o tema da história.



Figura 7 - Material de apoio à apresentação da história "O Rato Renato diz mentiras"

Depois dos alunos ouvirem a história, participaram na exploração da mesma, sendo observados aspetos relativos ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, tal como aconteceu nas outras histórias. Fez-se uma interpretação da história e o reconto da mesma. À semelhança do que já aconteceu, foi pedido para os alunos fazerem a divisão silábica das palavras. Respeitante ao domínio da matemática, fez-se a contagem das personagens e ordenação de determinados elementos que surgiram na história de forma gradual.

Relacionado com o domínio da matemática, e à semelhança do que aconteceu com as outras histórias, foram criados problemas acompanhados de imagens para facilitar a resolução dos mesmos: O rato Renato tinha cinco brinquedos à sua volta, mas a mãe escondeu-lhe três, com quantos brinquedos ele ficou? O rato Renato tinha no total 10 brinquedos, mas ele deu 4

brinquedos, com quantos ficou? Como já sabemos, o Renato tem 10 brinquedos. O rato Renato estava a brincar com os seus amiguinhos, que no total eram 5, deu a cada um deles 1 brinquedo, com quantos ainda ficou? Estes problemas fizeram com que os alunos, para além de utilizarem diferentes estratégias na sua resolução, utilizassem o raciocínio lógico para resolver os problemas e o explicitassem. Permitiram ainda a resolução de operações (adição e subtração), como também a sua explicitação. A resolução destes problemas procedeu-se à semelhança das anteriores e os alunos mostraram que já se sentiam à vontade ao realizar estes problemas, levando menos tempo na resolução destes, comparativamente às outras vezes.

Após a apresentação da história, a primeira atividade desenvolvida com as crianças foi relacionada com a expressão plástica. Esta atividade consistiu em os alunos fazerem um desenho livre sobre a história, ou reproduzirem através do desenho uma parte da história. Esta atividade permitiu aos alunos expressarem aquilo que retiveram da história. Todos estes desenhos tiveram em comum, como já era de esperar, a presença do rato Renato.

Com base nesta história, a área da formação pessoal e social também foi trabalhada. Depois da leitura da história, que aborda a dicotomia mentira/verdade, ocorreu uma exploração em que os alunos 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 pequeno debate sobre a mentira e a verdade, durante o qual os alunos explicitaram a sua opinião sobre o que é ser mentiroso/sincero e descreveram situações que mostravam este sentido, exemplo disso foi um aluno que disse “o meu amigo João disse-me que tinha três carros do Faísca, quando fui a casa dele descobri que afinal ele só tinha um [...] fiquei triste por ele me ter mentido”.

Outra atividade que esteve indiretamente relacionada com a história contada foi um dominó de palavras, ou seja, foi distribuído a cada aluno o mesmo número de peças de dominó, de um dos lados da peça tinha a letra inicial de um animal, e do outro lado da peça tinha a imagem de um animal, mas a letra não correspondia à imagem, por isso de entre as peças há que encontrar a peça correspondente.

Inicialmente, um jogou uma peça qualquer, para dar início ao dominó, e os outros estavam atentos, porque conforme a peça de dominó jogada os outros alunos tinham que fazer corresponder o lado que tem a imagem à letra que define essa mesma imagem, e o lado que tem a letra corresponder a respetiva imagem e assim sucessivamente. Antes de iniciar este dominó, foi necessário visualizar todas as peças, para identificarmos o animal que estava em

cada e quais as iniciais de cada um desses animais. É de salientar que todos estes alunos já conheciam as letras do alfabeto e já as identificavam.

Indiretamente relacionada com a história contada realizou-se também a dramatização de uma história com fantoches, “A história da Carochinha”. Esta história é bem conhecida pelos alunos da sala. Apesar de esta história não estar diretamente relacionada com a história narrada existem alguns aspetos em comum, como as personagens da história serem animais e ainda o fato de umas das personagens principais ser um rato.

A história da Carochinha foi lembrada e foi feito um reconto rápido desta com a participação dos alunos. De seguida foi distribuída a cada aluno uma personagem, ficando cada aluno encarregue de desempenhar o papel dessa mesma personagem, através do fantoche. Esta dramatização de fantoches foi feita no fantocheiro que se encontra na sala. Nem todos os alunos participaram, ou seja, alguns alunos serviram de público, enquanto os outros representavam, depois inverteram-se os papéis. Esta atividade permitiu alcançar objetivos relativos à área de expressão dramática, como: explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características, e explorar a emissão sonora fazendo variar a entoação. Esta atividade permitiu também avaliar a compreensão dos alunos em relação à história pois, embora eu funcionasse como narrador, eram os próprios alunos que se posicionavam no espaço, sendo que através desta encenação foi possível verificar que os alunos conheciam bem o enredo e a dinâmica da história.

#### **2.1.4. “Que Grande Abóbora Mimi”**

Antes de iniciar a quarta semana de intervenção, que decorreu de 19 a 23 de maio de 2014, e através de conversas com a educadora cooperante e com a minha colega de prática (Cátia Resendes), decidimos realizar, em cooperação, um festival de saladas para angariar fundos para a compra de uma carpete nova para a sala, visto que a que lá se encontrava estava em mau estado. Neste sentido, seria necessário ter a colaboração dos alunos, que tanto ambicionavam uma carpete nova, como também o apoio, ajuda e participação dos pais. Para poder dar a sugestão aos alunos sobre este festival, e podermos assim avançar com ele, achei que encontrar uma história que de certa forma estivesse relacionada com legumes e saladas seria uma boa estratégia. Sendo assim, a escolha da história que conduziu a quarta semana de intervenção baseou-se neste critério, pelo que a minha escolha recaiu em “Que Grande Abóbora Mimi” (Figura 8).

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

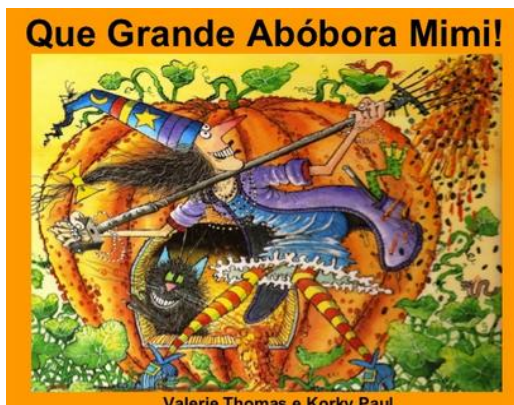


Figura 8 - Material de apoio à apresentação da história "Que Grande Abóbora Mimi"

A semana iniciou-se com a história "Que Grande Abóbora Mimi" e, tal como já aconteceu anteriormente, houve um momento de pré-leitura, em que os alunos tiveram que identificar o título do livro. Após a leitura foi feito o reconto da história, como também algumas questões sobre momentos desta. No final desta exploração inicial, foi possível aliciar, de certo modo, os alunos para a realização do festival de saladas. O facto de este festival ser para a angariação de fundos para a nova carpete foi muito motivante para os alunos.

Foi sugerido pela educadora cooperante que seleccionasse algumas frases da história e que pedisse aos alunos que as colocassem na forma negativa. Quando propus esta atividade aos alunos, logo de imediato me disseram que para fazer isto bastava utilizar a partícula “não”. Esta atividade correu muito bem, os alunos compreenderam o uso das frases na negativa. No momento após a história foi possível trabalhar objetivos como: predizer o tema da história através do título e das ilustrações, narrar ações de forma encadeada e utilizar o “não” em frases.

Durante a exploração da história foi possível trabalhar a área de formação pessoal e social. Depois da leitura da história, que aborda a partilha, ocorreu uma exploração em que os alunos tinham que se colocar no lugar da personagem e descrever de que forma reagiriam à situação que ocorreu na história. Através da exploração da história surgiu também um debate sobre o que era a partilha, durante o qual os alunos explicitaram a sua opinião e descreveram situações que mostravam sentido da partilha. Esta atividade mostrou ser possível articular uma história com um festival de saladas a realizar posteriormente. É importante fazer uma

reflexão em relação à abordagem feita na área de formação pessoal e social, pois, como já foi referido, o valor explorado partiu do enredo apresentado na história "Que Grande Abóbora Mimi", e este vai ser transportado para o festival de saladas, porque os alunos em conjunto com os pais vão poder partilhar as saladas com os convidados como também as respetivas receitas, que vão ser elaboradas pelos alunos com a ajuda dos pais. Esta temática foi bem evidente no desenrolar da história e foi enriquecedor para os alunos.

Após a apresentação da história, foi desenvolvida com os alunos uma atividade relacionada com a roda dos alimentos. As crianças tiveram oportunidade de ver uma roda dos alimentos, contar os grupos e ainda localizar cada um dos alimentos que haviam encontrado na história ouvida (batatas, cenouras, ervilhas, feijão, nabos, tomates, abóbora). Através desta atividade foram concretizados objetivos referentes à área de conhecimento do mundo, 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. Com base nesta roda dos alimentos foi sugerido aos alunos para construirmos uma roda destas para podermos afixar na nossa sala, trabalhando assim também a expressão plástica. Pedi aos alunos para recortarem dos diversos panfletos do hipermercado "Continente" alimentos que tínhamos visto que faziam parte da roda dos alimentos. A roda dos alimentos já se encontrava desenhada numa folha de cartolina e os alunos tiveram a oportunidade de colar na roda dos alimentos os recortes dos alimentos fazendo-os corresponder ao respetivo grupo da roda. Foi escrito numa folha o nome de cada grupo da roda e pedido posteriormente a alguns dos alunos para escreverem o nome de cada um desses grupos junto ao mesmo. Através da construção desta roda dos alimentos os alunos chegaram à conclusão, que as fatias maiores da roda são aquelas que eles deveriam consumir em maiores quantidades, e que as fatias mais pequenas são aquelas, cujo os alimentos devem ser consumidos em menores quantidades. Para além disso, perceberam que a água estava no centro da roda, porque deve ser sempre consumida.

Ainda relacionado com a história e o festival de saladas a realizar, fizemos a exploração de uma canção "Comer bem ou comer mal". Os alunos puderam experimentar alguns instrumentos musicais presentes na sala e com estes acompanhar o batimento da pulsação da canção e ainda o ritmo desta. Esta atividade foi muito empolgante, pois os alunos tiveram a oportunidade de ter contacto com os diversos instrumentos, como ainda a oportunidade de experimentar a potencialidade sonora destes.

### 2.1.5. “A Salvação da Velha Macieira”

Na semana que decorreu de 2 a 6 de junho de 2014 aconteceu a quinta semana de intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta semana de intervenção serviu para comemorar o Dia Mundial do Ambiente, bem como o Dia da Criança. Tendo selecionado as comemorações do primeiro dia referido como principais para esta semana de intervenção, tive como principal objetivo explorar com os alunos algumas dimensões que este dia contempla, mais propriamente a reciclagem e a separação do lixo. Assim, procurei contar uma história que de certa forma se relacionasse com o meio ambiente, tendo a escolha recaído sobre “A Salvação da Velha Macieira” (Biblioteca de Valores) (figura 9).



Figura 9 - Material de apoio à apresentação da história "A Salvação da Velha Macieira"

À semelhança do que aconteceu nas outras intervenções, a apresentação da história foi o primeiro momento de interação com os alunos. Saliento que esta foi outra das histórias que foi apresentada através de um livro.

A partir desta história foi possível trabalhar diferentes áreas do saber, como sejam a área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, expressão plástica e motora, domínio da matemática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como sempre, foi trabalhado no momento de exploração da história. Os alunos fizeram o reconto da mesma, apropriaram-se de novos vocábulos (macieira, caminho-de-ferro) e desenvolveram competências relacionadas com a compreensão daquilo que ouviram. Ainda relacionado com este domínio, os alunos trabalharam a divisão silábica de algumas palavras, o que para eles é sempre muito entusiasmante, porque já têm alguma facilidade em fazer esta atividade,

Durante o momento da exploração do conto trabalhou-se a da área de formação pessoal e social, tal como em todas as outras histórias. Os valores que foram trabalhados e que estavam relacionados com a história foram: o ambientalismo, a abertura de espírito e o trabalho em conjunto. Os alunos revelaram-se bastante críticos e reflexivos em relação ao comportamento dos adultos e das crianças, dando a sua opinião e até mesmo tirando conclusões pertinentes para os seus comportamentos futuros, pois quando confrontados com a questão “O que aprenderam com esta história?”, os alunos deram respostas como: “Os adultos nem sempre pensam bem”, “Pode haver sempre solução para os problemas”, “Não se deve desistir das coisas”, “Devemos cuidar do ambiente e das árvores” e “Nós, crianças, também temos boas ideias”.

Noutro momento subsequente à história, foi pedido aos alunos para realizarem o desenho da história. Foram surgindo desenhos muito interessantes e que demonstravam a compreensão dos alunos em relação ao que haviam ouvido, pois todos eles representaram a velha macieira e as crianças à volta desta.

Visto que no decorrer desta semana se comemorava o Dia Mundial do Ambiente, e em articulação com a história contada, foi mostrado aos alunos um pequeno vídeo sobre reciclagem. Com base neste vídeo surgiu um debate sobre o que era a reciclagem, o porquê de termos de a fazer, quais as cores dos contentores e o que devemos colocar em cada um deles. Com estas questões surgiram resposta como: “Reciclar é separar o lixo”, “Reciclagem é transformar as coisas velhas em coisa novas”, “Fazemos reciclagem para proteger o ambiente”. Aproveitando estas questões construímos um cartaz, onde foram desenhados os diversos contentores do lixo, depois estes foram pintados das respetivas cores e por fim os alunos tiveram oportunidade de fazer a própria separação do lixo, ou seja, cada aluno tinha um objeto que lhe foi dado e tinha que prender esse objeto no contentor correto. Este cartaz foi depois colocado na sala à vista de todos para não se esquecessem de fazer a separação do lixo. Foi muito interessante perceber que através desta atividade os alunos tinham percebido como se deve separar o lixo, porque todos os alunos prenderam os objetos que lhes foram dados no contentor correto. Dando continuidade a esta atividade, e para que os alunos pudessem continuar a fazer esta separação, foram colocadas na sala quatro caixas identificadas (vidrão, papelão, plástico e lixo doméstico), para que assim o lixo da sala pudesse ser separado corretamente. Trabalharam-se assim conteúdos relativos à da área de conhecimento do mundo, como cuidados com a preservação do meio ambiente, para manter a sala limpa e arrumada e não deitar lixo para o chão.

No momento da expressão físico motora realizou-se um jogo também relacionado com a separação do lixo. Foi colocado ‘lixo’ disperso pelo ginásio; primeiro, os alunos tiveram que contar a quantidade de coisas que estavam pelo chão e depois foi pedido para estes recolherem o lixo e colocá-lo no respetivo contentor. Mais uma vez verifiquei que os alunos tinham percebido como deve ser separado e se comprovou, que através da narração de uma história é possível desenvolver ao longo da semana a integração curricular.

### **2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática Educativa Supervisionada II aconteceu na sala do 2.º ano A, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica e Secundária Tomás de Borba. Como também já foi referido realizei seis semanas de intervenção, que decorreram entre os meses de setembro e dezembro, e durante as quais tive a possibilidade de conduzir todo o trabalho realizado com os alunos.

Ao longo destas semanas foram realizadas diferentes atividades. Ao contrário do que aconteceu na Educação Pré-Escolar, nem todas estas atividades tiveram como base a narração de uma história, mas tentei sempre direcioná-las para educação de valores e ainda com base nestas desenvolver outras áreas de conteúdo. Assim, em três das minhas planificações, no início da semana surgia uma história, a qual contextualizava e ligava os diversos conteúdos abordados ao longo da semana. Para além disso, as histórias apresentadas nas minhas semanas de intervenção serviram também de motivação para restantes aprendizagens, mas não intensamente como na Educação Pré-Escolar. Durante todas as semanas houve a preocupação de trabalhar diferentes valores a partir de diferentes histórias, que serviam também para abordar diferentes conteúdos do currículo. À semelhança do que aconteceu na Educação Pré-Escolar, a última semana, ou seja, sexta semana de intervenção, funcionou de forma diferente das restantes porque durante esta semana houve a correção das fichas de avaliação realizadas pelos alunos e a preparação do convívio a realizar com os pais. Apesar de não trabalhar diretamente a educação dos valores, nem o *storytelling*, estes estiveram inerentes às atividades realizadas ao longo desta semana.

Nas duas outras semanas em que não trabalhei a educação de valores através da narração de histórias, foram implementados dois materiais para os alunos a partir deles construírem as suas próprias histórias, uma vez que esta era uma atividade constante nesta sala e que dava muito gozo aos alunos. Existia a possibilidade destas histórias serem elaboradas a pares ou individualmente.

Estes alunos do 2.º ano já tinham facilidade em ler e em escrever, eles próprios contavam histórias, sendo que muitas delas elas escritas por eles próprios. As histórias que eles escreviam na sua maioria estavam relacionadas com os valores, como por exemplo “A amizade da baleia azul e da foca” (anexo I). Como os alunos tinham por hábito apresentar o que escreviam, nós aproveitávamos e refletíamos sobre essas histórias e aspetos destas, às vezes surgiam alguns temas interessantes que depois eram debatidos ou trabalhados noutra momento da agenda semanal, geralmente no T.E.A. Estas apresentações, na sua maioria, eram feitas num momento da agenda semanal “Ler, mostrar e contar”, rotina desta sala. Os alunos, neste momento, têm a oportunidade de apresentar, lendo, mostrando ou contando, algo aos colegas. Estes trabalhos, na maioria das vezes, são produções escritas dos alunos, leituras de livros da biblioteca, ou pessoais, desenhos ou objetos significativos ou a partilha de uma experiência vivida. O importante é que, de um modo geral, se trata de qualquer coisa que é significativa para o aluno que apresenta. Na apresentação de produções, os alunos têm em conta os aspetos positivos e negativos, referenciados pelos colegas e pelas professoras, no momento de auto e heteroavaliação, de modo a melhorarem as suas apresentações.

Quero referir que no 1.º Ciclo se tornou difícil desenvolver um trabalho como desenvolvi na Educação Pré-Escolar, ou seja, a partir da narração de uma história desenvolver de forma integrada diversas atividades para as diferentes áreas curriculares, mas esforcei-me para conseguir englobar as diversas áreas curriculares de uma forma integrada.

As histórias que serviram de ferramenta para a educação de valores e de integração das aprendizagens dos alunos, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram: “Ou isto ou aquilo”, “Quem tirou os meus morangos” e “A zanga dos amiguinhos Toc-Toc”. Os instrumentos criados por mim para os alunos foram: “Dado com Valores” e “Cartões com História”.

Passarei a descrever, de seguida, as atividades desenvolvidas de uma forma individual e pormenorizada.

### **2.2.1. Dado com Valores**

Entre os dias 29 de setembro e 3 de outubro de 2014 decorreu a primeira semana de intervenção.

Nesta semana foi introduzida uma ferramenta de trabalho denominada de Dado com Valores (figura 10). Esta ferramenta de trabalho foi construída por mim. A partir desta era possível os alunos escreverem histórias relacionadas com valores, ou seja, em cada face do dado existia uma imagem, e nessa imagem estavam inerentes valores. Os alunos lançavam o

dado, e conforme a face que saísse o aluno tinha que escrever uma história com base no que se passava na imagem (figura 11).



Figura 10 – Ferramenta de trabalho  
“Dado com valores”



Figura 11 – Produção de uma história  
utilizando o “Dado com valores”

Este dado como se pode ver na figura 10, tem a forma de um cubo o que permitiu, também, trabalhar conteúdos de matemática como as figuras e os sólidos geométricos.

A quando da apresentação deste “Dado com valores” aos alunos, estes foram questionados sobre qual seria a utilização deste na sala de aula e as respostas foram quase todas iguais, ou seja, “Para utilizar na matemática”. Aproveitando o facto de terem referido a matemática, coloquei algumas questões: Qual é a forma geométrica dos lados deste dado? Quais as formas geométricas que vocês conhecem? Sabem como se chama este sólido geométrico? E qual é a diferença entre uma forma geométrica e um sólido geométrico?

A verdade é que os alunos já tinham muitos conhecimentos acerca deste conteúdo, conseguindo assim responder às questões que foram colocadas e surpreendendo-me, uma vez que os sólidos geométricos são conteúdo a trabalhar e adquirir ao longo deste 2.º ano de escolaridade.

Antes de dizer aos alunos para que iria servir aquele instrumento de trabalho, estivemos a analisar as imagens que compunham cada uma das faces do dado, e através desta análise, verificou-se que cada aluno tem ideias diferentes dos demais. Já nessa altura alguns dos alunos disseram que se podiam construir histórias ou textos com base nas imagens presentes no dado, que essas imagens davam ideias para eles poderem construir os seus próprios textos.

Através da utilização deste instrumento, surgiram histórias interessantes e em quase todas elas se falava em valores, porque em cada imagem estavam presentes algumas atitudes reveladoras de valores. Os alunos evidenciaram à-vontade em construir histórias através deste

dado. Este instrumento foi colocado na área da escrita e da leitura, passando a ser utilizado nos momentos de T.E.A. e consistia na produção de histórias partindo sempre deste dado. Esta atividade para além de promover desenvolvimento da linguagem pela narração de história, também contribuiu para o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, uma vez que os levou à clarificação e reflexão sobre os seus próprios valores.

Estas histórias eram sempre escritas pelos alunos no seu caderno de escrita de textos e poderiam ser construídas a pares ou individualmente. Alguns alunos apresentaram as histórias que construíram no tempo da agenda semanal dedicado à apresentação de produções.

As histórias criadas pelos alunos eram interessantes e quase todas elas faziam sentido, ou seja, existia um fio condutor que ligava toda a história.

### 2.2.2. “Ou isto ou aquilo”

O poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, foi introduzido na semana de 20 a 24 de outubro de 2014 servindo assim para abordar a poesia.

A poesia também deve ser lida para os alunos porque, segundo Valim (cit. por Rocha, Sousa & Rocha, 2009, p. 48), “A leitura deste tipo de texto promove o desenvolvimento pleno da linguagem, à medida que capacita os leitores à compreensão de textos conotativos e simbólicos.” E ainda Rocha, Sousa & Rocha (2009, p. 47) afirmam que a poesia “encanta as crianças que lêem ou ouvem esse tipo de texto, tornando o momento da leitura muito divertido”.

Através deste poema foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo e abordar os objetivos propostos pelos programas em relação ao português, às expressões, mais concretamente expressão plástica e expressão musical, e ainda cidadania.

Este poema, “Ou isto ou aquilo”, foi contado logo no início da semana. O poema não foi lido por mim, foi apresentado aos alunos através de uma gravação áudio (figura 12). Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de abrir o seu manual e ter acesso ao poema. Foi pedido, primeiramente, que fizessem uma leitura silenciosa, depois eu li o poema em voz alta para todos ouvirem e, por fim, pedi, aleatoriamente para os alunos lerem uma estrofe do poema. Com base neste poema, que faz parte das obras literárias que devem ser estudadas no 2.º ano do 1.º Ciclo, foi pedido para os alunos indicarem quais as características que distinguem este texto, poema, dos outros tipos de textos. Os alunos conseguiram sem grandes dificuldades identificar essas diferenças. Ainda fizemos um levantamento de expressões que se repetiam ao longo do poema.

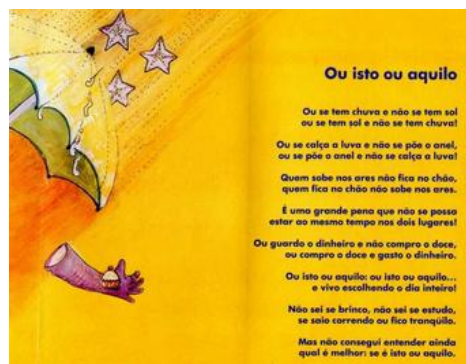


Figura 12 - Material de apoio à apresentação do poema “Ou isto ou aquilo”

Logo após explorar o poema houve um momento de expressão musical, momento este relacionado com o poema “Ou isto ou aquilo”, uma vez que existe a versão deste poema cantada pelo grupo musical “Clã”. Esta versão foi ouvida pelos alunos, que após a terem ouvido a cantaram e acompanharam com gestos. Foi muito fácil para os alunos acompanharem a música e os movimentos e foi, de certa forma, uma novidade ouvir um poema trabalhado ser reproduzido através de uma música, dando assim ainda mais sentido ao poema.

Noutro momento, os alunos ouviram novamente a música e receberam, numa folha de papel A5, uma estrofe do poema, tendo os alunos que representar essa mesma estrofe em desenho. Como o poema era composto por oito estrofes e existiam no total 15 alunos, houve estrofes repetidas entre alunos, o que foi fantástico, porque o desenho que cada um fez é único e tem pormenores diferentes dos outros, porque cada qual o interpretou à sua maneira. Isto permitiu que no momento de analisarmos os desenhos estabelecêssemos uma comparação entre os diversos elementos do desenho, verificando como cada aluno havia interpretado a estrofe do poema. Com esta atividade foi possível verificar que estes alunos eram capazes de desenhar a partir de orientações específicas e com pormenores muito relevantes.

A nível da cidadania, o facto de existir no poema a indecisão entre o isto, ou aquilo, permitiu que discutíssemos situações do dia-a-dia em que isso nos acontecesse. Os alunos demonstraram ter percebido o poema através das hipóteses que referiram relativas ao dia-a-dia, como por exemplo: ou se tem frio e não se tem calor, ou se tem calor e não se tem frio; ou se está distraído e não se está atento, ou se está atento e não se está distraído. Posso dizer que de certa forma, os alunos foram capazes de expressar a sua opinião em relação ao assunto em causa.

No final questioneei os alunos sobre o que haviam aprendido com este poema, surgindo respostas como: “Não podemos ter duas coisas ao mesmo tempo”, “Temos que decidir entre uma coisa ou outra”, “As escolhas não são só para os adultos, nós também temos que fazer escolhas”. Estas respostas são reveladoras e mostram que os alunos desde pequenos estão conscientes daquilo que devem ou não fazer.

### 2.2.3. “Quem tirou os meus morangos?”

A história “Quem tirou os meus morangos” (Biblioteca de Valores) foi trabalhada na semana de 27 a 31 de outubro de 2014, servindo assim para introduzir, de certa forma, o Pão por Deus, tradição da nossa ilha.

Utilizando esta história foi possível trabalhar algumas áreas de conteúdo: o português, as expressões, mais especificamente, a expressão plástica e a expressão musical, e ainda a cidadania.

Esta história “Quem tirou os meus morangos” foi contada no início da semana, e foi apresentada através do livro (Figura 13).



Figura 13 - Material de apoio à apresentação da história “Quem tirou os meus morangos”

Antes de iniciar a leitura da história, mostrei o livro aos alunos para estes identificarem o título do texto e darem sugestões acerca do que este iria falar; para além disso foi pedido para identificarem a capa, contracapa e a lombada do livro. O resumo da história foi feito através da ordenação de uma sequência de cartões relacionados com a mesma. O resultado final desta atividade é que os alunos perceberam a sequência da história, bem como os momentos mais importantes desta. Com base na ordenação destes cartões conseguia-se entender os momentos que marcaram a história.

A cidadania foi também trabalhada através desta história, uma vez que esta abordava o egoísmo e a partilha. Foi sugerido aos alunos para se colocarem no papel do dono dos morangos e descrever de que forma reagiriam à situação que se passou na história. Surgiu assim um pequeno debate sobre o que era o egoísmo e a partilha, durante o qual os alunos explicitaram a sua opinião e descreveram situações que mostravam sentido do egoísmo e da partilha. Foi interessante verificar que os alunos facilmente perceberam que sendo-se egoísta não se consegue partilhar. Esta temática foi bem evidente no desenrolar da história e foi enriquecedora para os alunos.

Aproveitando esta história sobre egoísmo e partilha falou-se da aproximação do Pão por Deus, e porque é que esta festividade se relacionava com a história “Quem tirou os meus morangos”. Como nesta turma existia um aluno de outra cultura, foi interessante ver como os outros alunos lhe explicaram o que era o Pão por Deus. O mais interessante foi este aluno no final da semana trazer rebuçados e um doce tradicional da sua cultura para partilhar com todos. Sem dúvida que este aluno, tal como os outros, entenderam o sentido da história, bem como a relação que existia com esta tradição terceirense, o Pão por Deus.

Relacionado com este dia tradicional, e trabalhando a expressão musical, fizemos a exploração de uma canção “Pão por Deus”. Os alunos tiveram a oportunidade de cantar esta música utilizando diferentes ritmos e timbres. Foi notório a descontração dos alunos, bem como o entusiasmo destes.

Ainda relacionado com a tradição do Pão por Deus, foi pedido para os alunos fazerem um desenho relacionado com esta temática. Algo interessante que verifiquei foi que alguns alunos nos desenhos fizeram morangos em vez de rebuçados. Alguns alunos relacionaram a história ouvida com a temática em questão.

Com a tradição do Pão por Deus vem intrínseca a tradição das sacas de Pão por Deus. Para tal, foram convidadas a mãe e a avó de uma aluna, sendo esta última costureira, para nos explicar como se fazem as sacas de Pão por Deus.

A presença da família é, sempre, sem dúvida nenhuma, muito importante e estimulante para os alunos. Esta mãe e esta avó trouxeram alguns materiais de costureira, permitindo assim aos alunos manusear uma máquina de costura, tecidos e ainda tirem a oportunidade de colocar tecido em volta de uma manequim que estas senhoras trouxeram, criando assim com o tecido uma peça de roupa. Por fim, esta mãe e esta avó mostraram uma saca de Pão por Deus e deram uma breve explicação de como estas se fazem e para que servem. No final, as duas senhoras ofereceram duas sacas à turma.

A maior parte do grupo já tinha visto sacas de pão por Deus e já sabia qual a sua utilidade. Para os alunos poderem comparar a saca que esta mãe e esta avó levaram, também eu levei algumas sacas para os alunos poderem tocar e ver como estas são e ver quais as diferenças que existiam. Os alunos puderam constatar que umas eram feitas de retalhos, e que as outras eram feitas apenas com um tipo de tecido.

Comprova-se, assim, que através da narração de uma história é possível desenvolver a integração curricular, como trabalhar um tema, relacionado com a tradição de uma ilha.

#### **2.2.4. “A zanga dos amiguinhos Toc-Toc”**

A história que conduziu a quarta semana de intervenção, que decorreu de 17 a 21 de novembro de 2014, foi-me dada pela professora da sala com fim de trabalhar o texto narrativo, a história foi “A zanga dos amiguinhos Toc-Toc”, adaptada de Odília Machado (anexo II).

Utilizando a história como instrumento de integração foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo: o português, a cidadania e a expressão dramática.

Esta história foi projetada no *smartboard* e a cada aluno foi dada uma folha A5 com o texto. Primeiramente os alunos fizeram uma leitura silenciosa da história, depois fiz eu uma leitura desta para que todos a ouvissem e, por fim, foi pedido para os alunos, aleatoriamente, lerem conforme as indicações que eu ia dando, ou seja, aluno A, lê o primeiro parágrafo, aluno D, lê o segundo parágrafo e assim se foi procedendo. Logo a seguir às leituras e exploração oral da história, partimos para as questões do português.

Foi pedido aos alunos para identificarem a introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois de identificarem as diferentes partes do texto, analisamos quais os elementos que devem constituir cada uma dessas partes. Foi elaborado um pequeno esquema para facilitar a compreensão por parte dos alunos, de forma a estes saberem quais os elementos que devem existir em cada uma das partes do texto por forma a construírem textos e histórias com mais sentido e lógica.

Para os alunos colocarem em prática o esquema elaborado, em grande grupo construímos um texto. Os alunos foram dando ideias e algumas sugestões e desta forma conseguiram perceber como devemos construir um texto narrativo, que era o objetivo a trabalhar. Ainda foi possível os alunos verificarem que o que se aprende não deve ser esquecido e que deve ser utilizado sempre que achamos que é conveniente.

Como a história trabalhada era de fácil dramatização, os alunos, com alguns adereços existentes na sala, realizaram essa atividade. Um dos alunos ia lendo o texto, enquanto, os outros que eram personagens iam representando o que ia sendo lido e os restantes assistiam. Posteriormente, foi dada a todos a oportunidade de fazerem a dramatização.

Por fim, foi possível com esta história trabalhar a cidadania, discutindo algumas situações que ocorreram ao longo desta. Os alunos foram, assim, questionados sobre determinadas atitudes de algumas das personagens, tinham que dizer se concordavam ou não com essas atitudes e porquê. Os alunos tinham de se colocar no lugar de um dos personagens e descrever de que forma reagiriam a uma determinada situação. Foi interessante perceber que alguns alunos conseguem ser convictos nas suas justificações e opiniões, não as alterando só porque o colega não concorda, ou seja, não se deixam influenciar pelas respostas dos seus pares.

#### **2.2.5. Cartões com História**

Na semana de 24 a 28 de novembro de 2014, correspondente à quinta semana de intervenção, e à semelhança da primeira semana, foi introduzida uma nova ferramenta de trabalho designada Cartões com História. Esta foi uma ferramenta de trabalho construída por mim e pela minha colega de estágio, uma vez que achamos que iria ser útil para os alunos e que ambas a poderiam utilizar depois neste relatório de estágio.

Foram usados diversos agregados de cartões cada um com a sua finalidade, ou seja, um determinado conjunto de cartões possuía diferentes inícios de histórias, outro conjunto representava várias personagens, outro a missão que a personagem escolhida ia realizar, o local onde esta ação se iria desenrolar, e, por fim, diferentes finais de histórias. Devo aqui salientar que estes cartões foram construídos com ajuda dos alunos, pois antes de os construir levei os alunos à biblioteca da escola a fim de verem uma exposição de livros referentes ao plano nacional de leitura; posteriormente, pedi para os alunos anotarem no seu diário de bordo diferentes inícios de história, diferentes personagens, locais distintos onde as histórias se passavam, bem como a missão das personagens e a forma como acabavam as histórias. Com base no que os alunos registaram e no que eles já sabiam, em conjunto analisámos e construímos um cartaz; a partir desse cartaz construíram-se estes cartões.

Depois dos cartões construídos os alunos realizaram uma pequena atividade, que consistia no seguinte, eles tinham ao seu dispor os vários conjuntos de cartões, virados para baixo, e, aleatoriamente, retiravam um cartão de cada categoria, por uma determinada ordem

(inícios de histórias, personagens, locais, missões e finais); após retirar todos os cartões, com eles construíam a sua própria história.

No decorrer desta atividade surgiram histórias interessantes, e em muitas delas os valores estavam presentes, também porque na categoria das missões estavam inerentes alguns valores. Os alunos demonstraram à-vontade na realização desta atividade, talvez por ser algo a que estão habituadas a fazer desde o ano letivo transato.

Esta atividade passou depois a ser realizada nos tempos de T.E.A. e resumia-se à produção de imensas histórias partindo sempre deste conjunto de cartões, estas histórias eram sempre escritas pelos alunos no caderno e poderiam ser construídas a pares ou individualmente. Os alunos iam retirando, aleatoriamente, um cartão de cada conjunto e, aos poucos, tinham que encontrar uma ligação entre estes, por mais estranha que esta parecesse, fazendo-a de forma criativa e produzindo uma história com coerência.

Relativamente às histórias criadas pelos alunos, foi visível que estes já estavam habituados a trabalhar a produção de histórias. Nas histórias que surgiram foi visível que os alunos não se limitavam apenas a ligar os cartões, mas que existia a preocupação em criar acontecimentos adicionais. Apesar de nessas histórias existirem alguns erros a nível ortográfico, estas eram perceptíveis (anexo).

Evidenciando os conteúdos das histórias, é de destacar que foram construídas com alguma coerência, mostrando um fio condutor que lhes dava sentido e, também, finalizadas de uma forma coerente.

### **CAPÍTULO 3: Apresentação de Resultados**

*Tornamo-nos responsáveis por aquilo que cativamos*  
(Antoine de Saint- Exupéry)

Esta frase de Antoine de Saint- Exupéry expressa o que senti quando terminei a minha prática. Assim, depois de expostas as tensões práticas deste relatório de estágio é importante fazer uma análise e reflexão que confronte os resultados práticos obtidos com o quadro teórico apresentado na Parte I – “A utilização da Narração de Histórias para destacar a Educação de Valores” e com os objetivos apresentados na parte II deste relatório.

A utilização do *storytelling* como estratégia de abordagem de valores e de conteúdos curriculares assume-se como o principal objetivo deste relatório, o qual considero que, em

termos gerais, foi atingido, porque alguns dos conteúdos curriculares apontados para trabalhar no decorrer das minhas intervenções foram estudados e observados através de histórias, que lhes davam sentido, tornando as aprendizagens mais significantes para os alunos. Foi também traçado um conjunto de objetivos específicos que me ajudaram a estruturar a minha prática educativa. Em primeiro lugar, identificar valores através da audição de histórias e atividades subsequentes, foi um objetivo que se concretizou com as explorações das histórias e posteriores diálogos acerca destas, onde muitas vezes foi pedido para os alunos se colocarem no lugar de uma personagem e dizerem como teriam agido, ou então o que haviam aprendido com aquela história. Outro dos objetivos a atingir era desenvolver a compreensão dos valores na elaboração de histórias e considero-o bem-sucedido. Podemos constatar isso no anexo I a partir da história criada por um aluno. Embora na Educação Pré-Escolar os alunos não tenham produzido histórias, estes reconheciam e compreendiam os valores que estavam presentes nas histórias contadas. Verificava isso através dos diálogos que ocorriam após a leitura da história. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, como foram construídas duas ferramentas para auxiliar os alunos na escrita de textos, fica claro que os alunos nas suas histórias escreveram e desenvolveram determinados valores (anexo III). O terceiro objetivo consistia em conhecer diferentes valores. A concretização deste dependeu das histórias tratadas. De um modo geral, posso dizer que este objetivo foi atingido e que tentei que cada história tratasse um valor diferente.

Foram trabalhadas histórias que abordavam mais do que um valor, como por exemplo: “A Salvação da Velha Macieira”, que permitiu trabalhar o ambientalismo, a abertura de espírito e o trabalho em conjunto; já a história “Quem tirou os meus Morangos”, possibilitou que se falasse do egoísmo e do zelo.

Outro dos meus objetivos era identificar nas vivências dos alunos necessidades de educação para os valores; relativamente a este objetivo tentei estar atenta às interações dos alunos, aos registos que estes faziam no diário de turma e aos conclhos de cooperação educativa (C.C.E.) para que as histórias escolhidas fossem ao encontro dessas necessidades. Na verdade, nem todas as vezes foi possível relacionar as histórias com as necessidades dos alunos relativamente a determinados valores, mas quando surgia oportunidade falava com os alunos sobre determinados acontecimentos ou ações que aconteciam por necessidade de educação para os valores; o C.C.E. serviu muitas vezes para este fim. A história “ O Rato Renato diz mentiras” veio ao encontro das necessidades dos alunos, uma vez que existia um aluno que gostava de dizer umas mentirinhas aos colegas. Decidi trabalhar uma história com a

dicotomia mentira/verdade, para que o aluno em questão pudesse identificar-se com a personagem e assim repensar as suas ações. Outro dos meus objetivos era caracterizar práticas das educadoras/professoras relativamente à educação de valores e considero que o mesmo não foi atingido na sua totalidade, visto que não realizei nem inquéritos, nem entrevistas para fazer essa caracterização, embora através dos diálogos que tive e das observações que pude fazer.

Notei que nas salas MEM os valores são mais trabalhados, pelo facto de existir na agenda semanal um momento, também este semanal, dedicado ao C.C.E. onde se tratam assuntos relacionados com as atitudes e valores. Por isso, posso dizer que nas salas onde estive a intervir existia por parte da educadora/professora a preocupação de educar para os valores.

Relativamente à concretização dos objetivos, quero acrescentar que para mim no 1.º Ciclo tornou-se difícil desenvolver um trabalho como desenvolvi na Educação Pré-Escolar, ou seja, a partir da narração de uma história desenvolver de forma integrada diversas atividades para as diferentes áreas curriculares. Acho que se deveu ao facto de no 1.º Ciclo não ter conseguido articular os conteúdos curriculares programados com as histórias trabalhadas. Não fiquei totalmente satisfeita com o trabalho que desenvolvi, porque sei que o poderia ter feito de forma diferente e mais integrada, mas certamente que no futuro saberei como agir, não me deixando pressionar pelo currículo. Por isso, admito que às vezes possa ser difícil encontrar a história certa para abordar determinados conteúdos; contudo, quando isso acontece mas os alunos compreendem melhor porque acaba tudo por surgir de uma forma natural e encadeada, fazendo tudo mais sentido para eles.

Relativamente ao processo de integração curricular desenvolvido ao longo desta prática educativa, no meu ponto de vista foi bem-sucedido, pois na maior parte das intervenções consegui relacionar as várias áreas de conteúdo em torno da história, ou de um tema que surgia com base na história. O facto de em todas as semanas ter tentado utilizar uma história, ou o tema desta (exceto nas semanas já acima referenciadas) para abordar diferentes áreas, permitiu-me verificar que as aprendizagens tiveram mais significado para os alunos e ocorreram de uma forma construtiva e consciente. A transversalidade de uma história, ou o tema desta, “possibilita o criar e o manter de relações entre as diferentes áreas do currículo, contribuindo para uma aprendizagem significativa” (Pereira, 2010, p. 57).

A história “O Coelho que não era de Páscoa” é um exemplo de como foi possível desenvolver integração curricular, ou seja, com a temática da Páscoa e dos coelhos,

trabalhou-se na matemática a resolução de problemas e a orientação espacial, na expressão plástica procedeu-se à elaboração da lembrança para os pais, na expressão motora realizou-se a caça aos ovos de Páscoa, na expressão musical e dramática explorou-se a lengalenga “Coelho Alberto” e a música “Coelhinho da Páscoa que trazes para mim”, acompanhada de gestos. Ainda com esta história foi possível trabalhar na área da formação pessoal e social a diferença e a cooperação e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita o reconto da história. Toda esta semana foi desenvolvida a partir de uma única temática, tendo todas as aprendizagens sido feitas com significado e coerência para os alunos.

Ao trabalhar em planeamento com a minha colega de estágio fui descobrindo a significação e utilização das aprendizagens que ocorriam com as histórias, noutros contextos. A minha colega dava seguimento aos conteúdos, trabalhando-os de outras formas; os alunos mostravam-se capazes de integrar nas novas atividades as aprendizagens que haviam feito através de algumas histórias. Posso referir como exemplo o caso da alimentação, trabalhada na educação pré-escolar, em que se trabalhou a roda dos alimentos de forma articulada com a história “Que Grande Abóbora Mimi”; os alunos, quando mais tarde foram confrontadas com outro tipo de atividades que estavam relacionadas com esta temática, foram capazes de colocar em prática o que já sabiam e adaptar às novas atividades. Por exemplo, quando a minha colega desenvolveu uma atividade que implicava o reconhecimento de alimentos saudáveis e outros menos saudáveis, os alunos demonstraram à vontade na realização da mesma, pois já sabiam quais os alimentos que deviam ingerir em maiores porções e os que deviam ingerir em menores porções, isto fez com que a atividade fosse fácil de concretizar.

De um modo geral, a integração não se limitou apenas aos conteúdos, mas baseou-se também nas experiências e vivências sociais por parte dos alunos, realçando assim o autêntico sentido da integração curricular, porque a partir das histórias e das temáticas destas foi possível integrar as diversas áreas do saber, envolvendo situações reais e do dia-a-dia. Com a exploração da história “A Minha Mãe”, foi possível envolver situações reais e do quotidiano, como também integrar as diversas áreas do saber. A realidade da comemoração do dia da mãe possibilitou, que ao longo de toda a semana fosse possível trabalhar de uma forma integrada e significativa. Com esta temática trabalhou-se diversas áreas, como a formação pessoal e social (família e estima), a linguagem oral e abordagem à escrita (reconto, rimas e listagem de palavras com a letra M), a matemática (resolução de problemas), a expressão motora (jogos) e a expressão plástica (elaboração da prenda para a mãe). Como a temática da semana era a Mãe, tivemos o privilégio de ter a presença de uma mãe, que realizou connosco uma receita. É

de referir que esta mãe nos seus tempos livres tem um blogue de culinária, relacionando assim com as vivências sociais dos alunos. Segundo Beane (cit. por Alonso, 2002)

quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo. (p. 63)

As temáticas que surgiram a partir das histórias, como também as próprias histórias, foram, de certa forma, impostas por mim, uma vez que fui eu que as escolhi. Eu contava as histórias e explorava-as com os alunos, mas a temática que surgia, na maior parte das vezes, era escolhida por mim, embora em algumas histórias a temática fosse evidente e fosse revelada pelos alunos. Considero que poderia ter feito a seleção das histórias ou dos temas de forma diferente, de maneira a tornar as aprendizagens ainda mais significativas e atrativas para os alunos.

Importa aqui referir que tanto os alunos da Educação Pré-Escolar, como os do 1.º Ciclo do Ensino Básico estavam habituados a ouvir histórias. Esta já era uma atividade frequente nestas salas de aulas, de certa forma não foi novidade para os alunos, mas estes mostraram-se sempre muito interessados. O facto de aparecerem outras atividades associadas a essas histórias permitiu um maior envolvimento dos alunos porque foi algo a que eles não estavam habituados; assim, os alunos foram sendo cativados pelas atividades que se geravam em torno da história. As atividades geradas em torno das histórias estiveram, quase, sempre relacionadas com jogos, músicas, lengalengas, diálogos sobre a história e clarificação de valores, resolução de problemas, recontos da história e atividades de expressão plástica (como os desenhos e prendas para os pais e mãe).

Nas salas onde realizei a minha prática, pôde-se constatar que o momento de contar histórias era um momento de calma, onde os alunos se mostravam concentrados e atentos. Desta forma, estes momentos serviram para estabelecer uma ligação entre todos, visto que após estes momentos tínhamos oportunidade de partilhar fantasias, ideias, opiniões, etc. Neste sentido, foi surgindo a ideia de envolver os pais, para estes partilharem connosco algo que soubessem fazer. As histórias permitiram, assim, trazer a comunidade exterior para dentro da nossa sala de aula. Em ambas as salas foi possível organizar momentos, de certa forma relacionados com as histórias, para trazer os pais. No pré-escolar, foi possível organizar um momento de culinária com a presença de uma mãe, associando esta atividade ao Dia da Mãe.

Assim, convidámos uma mãe que tem um blogue de receitas para vir partilhar connosco uma delas.

Quanto ao 1.º Ciclo, também foi possível preparar um momento em que contássemos com a presença da comunidade exterior. Esse momento contou com a presença de uma mãe e de uma avó, que nos vieram ensinar a fazer sacas de pão por Deus. Este momento, para além de estar relacionado com uma tradição da nossa ilha, encontrou-se, de certa forma, relacionado com a história apresentada nessa mesma semana. Neste sentido, Abreu (2012) reforça o envolvimento dos pais na escola dizendo que

é fulcral a comunicação entre casa/escola - escola/casa, ou seja, é importante existir uma grande cooperação ao nível do corpo docente e da comunidade escolar para que desta forma possa haver um trabalho de equipa que só trará benefícios para a criança, sendo um fator decisivo para o sucesso na aprendizagem. (p. 22)

A escola deve ter sempre presente que a família tem um papel decisivo e essencial na educação do aluno.

Neste sentido de comunidade está também associada outra dimensão das histórias, a dimensão axiológica, relativa aos valores e às atitudes. Sempre tentei dar destaque e abranger esta dimensão em todas as histórias narradas, como também nos instrumentos construídos.

Torna-se importante frisar que durante toda a minha prática as histórias mostraram ser uma valiosa ajuda, pois auxiliaram na transmissão de conceções mais abstratas aos alunos. Essas conceções mostraram-se relacionadas com a estima, partilha, justiça, igualdade, respeito pelo outro e pela natureza, entre outros. Como após a narração das histórias refletíamos sobre elas, acabávamos sempre por discutir e analisar pormenores relativos a estas questões dos valores. Visto que estas conceções surgiam de forma contextualizada com a história, não foi necessário recorrer a exemplos, porque as histórias sempre realçaram de uma forma precisa e esclarecedora aquilo que deveria ser transmitido às crianças. Com a história “A Salvação da Velha Macieira” os alunos chegaram facilmente à questão que se deve preservar o meio ambiente. Posteriormente, quando lhes perguntei “O que aprenderam com esta história?”, um aluno respondeu: “Devemos cuidar do ambiente e das árvores”, demonstrando assim aquilo que se pretendia, que é a valorização do meio ambiente.

Relativamente ao 1.º Ciclo, com a história “Quem tirou os meus morangos” surge o tema da partilha e do egoísmo. Os alunos foram convidados a se colocar no papel do dono dos morangos e a descrever de que forma reagiriam à situação que se passou na história, de onde

surgiram respostas interessantes, sendo que uma delas foi: “Eu teria logo partilhado os morangos com os meus amigos e ficaria feliz por fazer isso”. Mostra assim a percepção e o entendimento que os alunos tiveram da história. Ao mesmo tempo que os leva a clarificar e a refletir sobre os seus valores e tomadas de posição perante situações idênticas. Considero importante levar os alunos a refletir e a colocarem-se no lugar de determinadas personagens porque, a meu ver, inicia-se um processo de formação enquanto indivíduos e enquanto membros de uma sociedade com princípios e valores. Algo a valorizar é o facto de os alunos justificarem, refletirem e criticarem determinadas atitudes que constataram na história, porque desta forma estão a construir o seu processo de identidade de uma forma mais contextualizada e coerente.

Respeitante às aprendizagens realizadas pelos alunos através da narração de histórias para educação de valores e do currículo, com base nas explicações feitas no capítulo anterior, verifica-se que estas aconteceram e com sucesso. Mais uma vez a narração de histórias mostrou ser uma importante ferramenta de aprendizagem para diferentes domínios. Tanto no pré-escolar, como no 1.º Ciclo, todas as histórias narradas possibilitaram a abordagem de diferentes conteúdos programáticos, trabalhando assim diferentes áreas e domínios.

O *storytelling* mostrou ser uma estratégia que permite trabalhar todas as áreas e domínios. Não ocorreu trabalhar todas estas áreas e domínios com base numa única história, mas sei que é possível; acredito que, no futuro, serei capaz de englobar e trabalhar todas essas áreas e domínios a partir da narração de uma única história.

Com o *storytelling* é possível educar para os valores. Com a história “O Rato Renato diz mentiras” trabalhou-se a dicotomia da verdade/mentira. Um aluno que gostava de dizer mentiras aos restantes colegas conseguiu identificar-se com a personagem da história e verificar que as suas ações com os colegas nem sempre eram as mais corretas. Este aluno conseguiu ver na ficção refletidas algumas das suas ações. Desde este momento que o aluno mudou a sua ação e muitas vezes dizia: “não quero ser como o Rato Renato”. O aluno foi capaz de fazer associações e relações da história com factos do seu quotidiano. Com a história “A Salvação da Velha Macieira” foram trabalhados valores como o ambientalismo, a abertura de espírito e o trabalho em conjunto. Existia um aluno que gostava sempre de fazer tudo sozinho, não deixando os restantes participarem e depois queixava-se que tinha pouco tempo para brincar. Com esta história quis que esse aluno percebesse, que era mais fácil e rápido trabalhar em conjunto. Para o fazer perceber isso, tentei identificá-lo com o personagem da história. Aos poucos ele foi verificando, que realmente fazer as coisas sozinho nem sempre

tinha muito interesse, e que devia pedir ajuda aos colegas e fazer os trabalhos em conjunto com eles, porque torna-se mais interessante. Na última semana de trabalho foi realizado um piquenique ao ar livre, e houve um aluno que chamou atenção para não colocarmos o lixo no chão, porque o ambiente ia ficar triste e poluído. Ficou claro que os alunos tinham percebido a história, e que o diálogo sobre a clarificação de valores inerentes à história foi esclarecedor e enriquecedor. Os alunos começam, assim, a reconhecer e a interpretar a sua experiência da vida real.

As atividades desenvolvidas a partir da narração das histórias possibilitaram o desenvolvimento de algumas capacidades dos alunos em termos de leitura e de escrita, da matemática, do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social, da cidadania, e ainda a nível de todas as expressões. Na Educação Pré-Escolar, a nível de leitura e de escrita foi possível os alunos fazerem a distinção entre letra, palavra, frase e texto, como também o reconto das histórias de forma encadeada. A nível da matemática as histórias mostraram ser ferramentas de trabalho valiosíssimas, principalmente na resolução de problemas, pois com a história foi possível criar problemas de forma contextualizada, excitando os alunos e levando-os a descobrir as soluções. A partir das histórias “O Coelho que não era de Páscoa”, “A Minha Mãe” e “O Rato Renato diz mentiras”, foi possível criar problemas de forma contextualizada, levando posteriormente os alunos à resolução destes. A nível do 1.º Ciclo a narração de histórias e os instrumentos criados incentivaram os alunos a escrever ainda mais histórias, daí que o *storytelling* também tenha servido como fonte de inspiração e criatividade para os alunos nas suas atividades.

Durante as doze semanas de intervenção que corresponderam ao meu estágio, foi de certa forma possível corresponder às expectativas e aos objetivos estabelecidos pelo currículo para as diferentes áreas do saber, sendo isso feito através da narração de histórias, as quais permitiam desenvolver uma temática e integrar as aprendizagens. No entanto, quero realçar que deveria ter considerado no processo de integração curricular a matemática e o conhecimento do mundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas as histórias e as suas temáticas tornaram difícil a exploração desse domínio e área. No que diz respeito às aulas de expressão físico-motora do 1.º Ciclo, estas eram realizadas por uma professora externa, não sendo possível a minha intervenção.

Foram realizadas diversas atividades, mas existiam muitas outras que gostaria de ter também realizado. Gostaria também de ter desenvolvido as práticas de outra forma, principalmente a nível do 1.º Ciclo, porque acho que deveria ter feito muitas mais atividades e

organizado o trabalho de forma diferente, mas devido à escassez do tempo e à adequação de conteúdos não foi possível. Teria sido interessante explorar histórias sugeridas pelos alunos, como também histórias, contos ou lendas tradicionais e/ou populares. Gostaria de ter integrado mais elementos da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, porque sem dúvida que são uma mais-valia para os educadores/professores, como também para os alunos que se sentem entusiasmados e motivados com a presença dos familiares.

Deve-se aqui engrandecer alguns sucessos que foram marcantes e que surgiram com base na narração de histórias. A aplicação desta estratégia não servirá apenas para a realização de aprendizagens, pois a narração de histórias possibilita a dinamização de algumas atividades dinâmicas na sala de aula, nem sempre relacionadas com as histórias, mas de certa forma articuladas com a sua temática. Na minha prática de Educação Pré-Escolar, foi possível, através da história “A Minha Mãe”, organizar um momento que contou com a presença de uma mãe, como já referi anteriormente. A história “Que Grande Abobora Mimi” serviu de ponte para o festival de saladas, que se realizou com o apoio de toda a comunidade envolvente. Este festival possibilitou a angariação de fundos, para a compra da nova manta para a sala de aula e contou com a presença e colaboração de todos os alunos e familiares. No 1.º Ciclo, o poema “Ou isto ou aquilo” serviu para a apresentação que os alunos realizaram aos seus pais, no final do período. Transversalmente à história “Quem tirou os meus morangos” organizou-se um momento, no qual uma mãe e uma avó nos enriqueceram com o seu trabalho, relacionado com a nossa tradição do Pão por Deus.

Importa realçar que as histórias sempre foram aceites pelos alunos, bem como pelos pais e educadora e professora cooperante, que desde sempre manifestaram o seu apoio.

Para finalizar, torna-se importante frisar que, de facto, a narração de histórias permite o envolvimento de vários intervenientes, como também possibilita a educação para os valores e abordagem de diversos conteúdos programáticos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem surja de forma natural e integrada.

## Conclusão

Este relatório de estágio teve como principal intenção organizar, estruturar e apoiar o que aconteceu ao longo da prática educativa, mais propriamente, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além de refletir a prática pedagógica desenvolvida, analisa o papel da narração de histórias na educação de valores.

A Prática Supervisionada I e II constituem uma fase fundamental para a natureza de qualquer futuro profissional no mundo da educação e é, sem dúvida, um abre-portas para a realidade que é o mundo da educação.

Por isso, chegando ao final, é elementar refletir de forma construtiva e consciente sobre tudo aquilo que se passou ao longo de todo este percurso e a forma como isso influenciou a minha prática e particularmente as aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Relativamente aos objetivos, posso dizer que, de um modo geral, foram atingidos de uma forma aceitável, quer para mim, quer para os alunos. O objetivo geral foi alcançado na sua íntegra, fazendo com que os objetivos específicos fossem também, de certa forma, conseguidos através das várias atividades realizadas.

A narração de histórias foi, sem dúvida, uma estratégia que possibilitou tratar diversos conteúdos curriculares e principalmente, os valores. Para além disso, revelou ser uma estratégia com a qual os alunos se identificavam e divertiam, porque de acordo com Abramovich (cit. por Silva, 2011),

[...] ler histórias para crianças, sempre, sempre [...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram) [...]. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...]. (p. 17)

Esta citação demonstra o verdadeiro sentido das histórias para os alunos e durante a minha prática pude constatar isso mesmo. Com base nessa citação pode-se justificar o afincado

de usar narração de histórias como estratégia pedagógica, pois tem muitos aspetos positivos e consistentes.

A narração de histórias permite que se trabalhe todas as áreas de conteúdo de forma articulada e integrada e ainda enaltece a educação de valores, tudo isto faz com que as aprendizagens ocorram de uma forma lógica e contextualizada e façam sentido para os alunos, possibilitando que estes posteriormente as convertam noutros contextos, sejam eles escolares ou não. Nesta linha de pensamento Beane (2003) afirma que

este género de aprendizagem implica ter experiências construtivas e reflexivas, que não só alargam e aprofundam o entendimento actual 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. 94)

Estas experiências de aprendizagem serão, certamente, inesquecíveis para os alunos e não surgirão perguntas como: Por que tenho de saber isto? Isso vai-me servir para quê? Tudo fará mais sentido para os alunos porque surge de forma contextualizada.

A narração de histórias mostrou ser uma enorme ajuda pois, para além de divertir os alunos, desenvolver competências cognitivas e de oralidade e estimular a curiosidade, ainda dá oportunidade de concretizar alguns dos valores que se considera serem aceitáveis e oportunos transmitir ao aluno. Esta é ainda importante na construção da identidade, do conhecimento, na formação do carácter, além de oferecer ao aluno a possibilidade de explorar o seu 'eu' interior proporcionando uma compreensão de si próprio e do mundo.

Segundo Oliveira (cit. por Silva, 2011, p. 35), a narração de histórias não é uma ajuda só para os alunos, mas também para os professores porque “por meio desta o professor terá maiores possibilidades metodológicas para alfabetizar e até mesmo ensinar conteúdos específicos a seus alunos”. A narração de histórias permite ao professor trabalhar com variedade, fazendo desse um momento diferenciado para o aluno, que aprenderá sem que se sinta obrigado ao estudo, pois esse é o sentimento que, geralmente, surge quando se é proposto uma atividade ou tarefa na sala de aula.

Posso dizer que a educação de valores deve ser sempre trabalhada nas escolas, porque os alunos sentem falta de falarem e de serem confrontados com debates sobre valores, que lhes atribuam significado, e com a narração de uma história, devidamente escolhida conforme as necessidades dos alunos, é possível trabalhar esta questão.

Quero salientar que na introdução deste relatório mencionei que acreditava que a narração das histórias enquanto estratégia pedagógica fosse um importante portador de

motivação para o meu futuro, enquanto profissional de educação. De facto, após todo este percurso em que tive a possibilidade de colocar em prática esta estratégia em contextos práticos e de analisar e argumentar os resultados, com base na fundamentação teórica, posso afirmar que esta será, sem dúvida alguma, uma estratégia a utilizar enquanto profissional da educação, visto que permite trabalhar diversas áreas de conteúdo e ainda fazer com que os alunos aprendam de forma integrada e significativa, mas também de forma divertida e entusiasmante.

Terminando, quero, deixar no ar algumas questões para o leitor refletir: Como é que o educador/professor vai conseguir explorar conceitos abstratos, como os valores, se não recorrer a situações com as quais os alunos se identifiquem, como é o caso das histórias? Para além da narração de histórias, existirá mais alguma estratégia tão integradora e facilitadora da educação de valores?

Espero que este relatório de estágio contribua para que os profissionais da educação não contem uma história apenas por contar ou porque tem uma moral engraçada, mas que escolham uma história adequada às necessidades e interesses dos seus alunos e que a explorem de uma forma correta, de acordo com o desenvolvimento dos seus alunos.

Concluindo, todo este percurso em que a narração de histórias serviu como estratégia pedagógica para educação de valores ajudou-me a crescer e a formar a minha identidade enquanto profissional e a observar com consideração, atenção e maravilha as histórias que, afinal, têm tanto para explorar.

## Referências Bibliográficas

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), (p. 215 - 230).

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

Alonso, M. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino*. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – O contributo do projeto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 3, (p. 62 - 88).

Alonso, L. e Sousa, F. (2013). *Integração e Relevância Curricular*. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (p. 53 - 72). Coimbra: Edições Almedina.

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. Acedido a 31 de Janeiro de 2015, disponível em <http://www.edu.azores.gov.pt/>

Alves, A. C. F. S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Acedido a 23 de fevereiro de 2015, disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3436/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>

Alves, Rubem (1994), *A Alegria de Ensinar*, São Paulo, Poética Editora.

Barbosa, C. & Santos, L. (2009). Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. *Face* *vv*, 3, (p. 23 - 33).

Beane, J. (2003). Integração Curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3 (2), (p. 91 - 110).

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*, Caderno de Apoio - 1.º Ciclo, Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Castro, J. e Rodrigues, M. (2009). Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Damião, H. e Festas, I. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Dinis, R. (2010). *Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: Lógicas de Gestão Colegial em duas Escolas Básicas Integradas dos Açores*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Figueiredo, J. (2014). *Digital Storytelling no eLearning: estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa.

Fonseca, J. (2003). *A educação de valores: concepções e práticas das educadoras*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.

Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação? *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, (p. 107 – 127).

Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Godinho, J, e Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de- Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Loughlin, C. E. & Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Machado, O., Valadão, F., Monteiro, M. & Lourenço, V. (2013). *Promovendo a Relevância do Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (p. 101 - 114). Coimbra: Edições Almedina.

Martins, M. (coord.) et al (2009). *Despertar para a Ciência – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Mendes, M. e Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME/DEB (2004). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico* (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

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.

Pinheiro, A. (2013). *As Histórias como Estratégia Pedagógica*. Relatório de Estágio Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 1 - 25). Lisboa: APM.

Quintana, José Maria. (2002). *Teoria da Educação: conceção antinómica da educação*. 1º Ed. Asa.

Reboul, Olivier. (1971). *La Philosophie de l'éducation*. (traduzido por Olga Pombo). Paris: Puf, (p. 11 - 32). Acedido a 15 de março de 2015, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf>

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Rocha, A., Sousa, I. & Rocha, M. (2009). *Era uma vez... A arte de contar histórias*. FEST: Faculdade de Educação Santa Teresinha.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2004). *Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento?* *Revista do GEDEI*, n.6. Porto, Porto Editora. (p. 61 - 71).

Roldão, M. & Gaspar, I. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, R. (2013). *A Emergência da Leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. Mestrado em Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Serra, Célia Maria Almeida Matos (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade*. Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Braga.

Silva, I. (2011). *A Contação de História e sua contribuição para o processo de Ensino e Aprendizagem*. Monografia de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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.

Vygotsky (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

**Webgrafia:**

<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/> (acedido em 09 de fevereiro de 2015)

Meyer, C. (2011). As histórias infantis e os seus valores educacionais [em linha]. Educa já! Acedido em 27 de janeiro de 2015 em <http://educaja.com.br/2011/12/as-historias-infantis-e-seus-valores-educacionais.html>

**Documentos consultados:**

Projeto educativo de escola.

Projeto curricular de escola.

PCT da educadora e professora cooperante.

## Anexos

### Anexo I - História de um aluno “A amizade da baleia azul e da foca”

Era uma vez uma foca que encontrou uma baleia azul. A foca viu um peixe grande e quis logo comê-lo, mas a baleia azul também queria comer o peixe, então, lutaram para ver quem conseguia ficar com o peixe.

Devido à luta o peixe acabou por fugir aproveitando a oportunidade, a foca e a baleia ficaram arrependidas de terem brigado, porque sempre foram amigas e ainda por cima afugentaram o peixe, por isso decidiram ir à procura de outros peixes e algas.

A foca encontrou um cardume de peixes e a baleia várias algas e as duas se deliciaram com aquela refeição e ficaram sempre amigas.

### Anexo II – “A zanga dos amiguinhos Toc-Toc”

Há cerca de uma semana atrás, num dia solarengo, a Xana Toc Toc saiu da sua casinha cor-de-rosa para brincar com os seus amiguinhos Toc Toc, no parque da Aldeia Colorida.

Pelo caminho, a Xana Toc Toc encontrou um vizinho, que a convidou para ir até à piscina. Como adorava nadar, aceitou o convite e seguiu-o até à sua habitação.

Entretanto, os amiguinhos Toc Toc, que esperavam por ela, decidiram ir até à casinha cor-de-rosa e aperceberam-se de que a sua amiga não estava em casa. Foram até a casa do vizinho. Bateram à porta e zangaram-se com a Xana Toc Toc.

No final, a Xana Toc Toc pediu desculpa e foram todos brincar, porque o vizinho explicou o que tinha acontecido e também se desculpou, com muita delicadeza.

### Anexo III – História de um aluno “A ratinha do campo e a ratinha da cidade”

Era uma vez uma ratinha do campo e uma ratinha da cidade.

As duas eram muito, muito amigas e combinaram que um dia a ratinha da cidade ia passar um dia ao campo, visitar a sua amiga e esta ia depois, passar o dia à cidade.

Quando a ratinha do campo chegou à cidade a amiga levou-a a passear, e ela viu que existia passareiras e semáforos e que os outros ratinhos ajudavam os mais velhos atravessar a rua.

Passado um tempo a ratinha da cidade foi visitar a ratinha do campo. E ela viu que no campo não existia passareiras nem semáforos.

Elas decidiram ir passear e a ratinha da cidade colocou no chão o papel de um bombom, a ratinha do campo disse que não se coloca nada para o chão, porque se poluí o ambiente.

As ratinhas perceberam que tinham aprendido coisas que não sabiam em lugares diferentes.