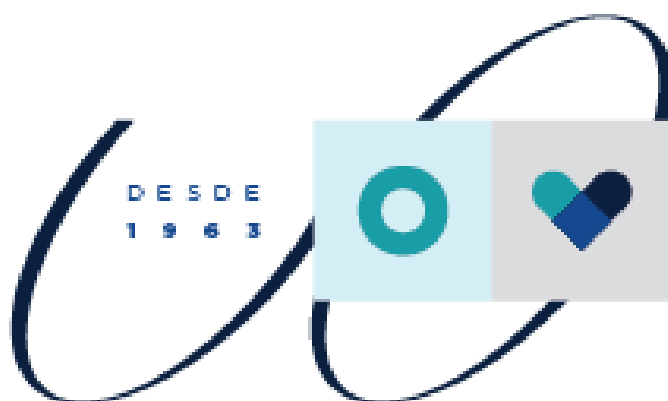


**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



**A IMPORTÂNCIA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS PARA
O DESENVOLVIMENTO AFETIVO DAS CRIANÇAS
NUMA SALA DE TRÊ ANOS**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Nome: Raquel Sofia Soares Andrade

Orientação: Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

2014/2015

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo evidenciar o processo de construção da profissionalização realizado no estágio de Educação pré-escolar.

Dessa forma, este documento faz uma reflexão da prática vivenciada, sustentada por um enquadramento teórico que aqui também se apresenta. Da prática realizada, surgiu uma problemática que neste documento se explora: Qual a importância do contador de histórias para o desenvolvimento afetivo numa sala de três anos. Numa primeira fase do estágio profissionalizante, foi necessário conquistar o grupo, conhecer as crianças e ir criando laços afetivos através da narração de histórias. Ficou claro, ao longo do tempo, que através da narração de histórias e da figura do contador de histórias as crianças se desenvolviam afetivamente. Defende-se aqui, também neste relatório, que as características do contador de histórias são muito importantes e influenciam o desenvolvimento afetivo do grupo de crianças da sala dos três anos.

PALAVRAS-CHAVE: contador de histórias, afetividade

ABSTRACT

This report aims to highlight the professionalism of the construction process carried out in pre-school education stage.

Thus, this document is a reflection of lived practice, supported by a theoretical framework that here also presents itself. The practice performed, an issue that is explored in this document arose: How important is the storyteller for the affective development in a three-year room. In a first phase of work experience, it was necessary to win the group, it was necessary to know the kids and go creating emotional bonds through storytelling. It became clear over time that through storytelling and the figure of the storyteller that children were developing emotionally. It is argued here also in this report, that the characteristics of storytelling are very important and influence the emotional development of the area of the group of children of three years.

KEYWORDS: affective development, storyteller, affectivity

AGRADECIMENTOS

Terminada esta fase tão importante e marcante da minha vida, não poderia deixar nunca de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram e estiveram ao meu lado nesta caminhada muitas vezes difícil. A todas essas pessoas uma palavra não chega, mas aqui é só o que posso colocar, por isso a todos um muito OBRIGADA!

Primeiro, quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão, as pessoas mais importantes da minha vida, só com a vossa ajuda e paciência é que poderia ter conquistado o que conquistei, ser a mulher que sou. Contudo, quero deixar uma palavra muito especial à minha mãe, a minha melhor amiga, a minha conselheira, sem ti nada disto seria possível, nunca me deixaste desistir e sempre me deste força, quando tudo parecia perdido, quando me encontravas desanimada. A ti nenhum agradecimento será suficiente para expressar a minha gratidão e amor.

Às minhas amigas e colegas de curso, Diana Santos, Sara Pimenta, Susana Amaral, Joana Alexandra, Sandra Estevão, Sofia Pinho, Sílvia Coelho, um muito obrigada por todo o apoio, amizade e paciência que tiveram comigo.

Aos meus amigos de longa data, agradeço por estarem sempre ao meu lado como sempre, como todos estes anos, e é um orgulho poder partilhar este momento com vocês.

À Doutora Marta Santos, amiga muito especial, que foi incansável e tanto me apoiou durante todo este processo.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Mestre Ivone Neves, não só pela orientação e partilha de saberes, mas também pela ajuda ao longo de todo este percurso profissionalizante.

Agradeço também ao centro de estágio, Educadora Cooperante, e aos meus meninos, pela forma como me receberam e me conduziram ao longo

destes meses no estágio profissional. Pelas aprendizagens, pelo carinho, por todos os momentos que passámos juntos.

Ao meu namorado, André Marques, obrigada por me teres aturado durante este caminho, por me teres ajudado e me dares força sempre que precisei.

À minha restante família e amigos, que para mim são como família, um muito obrigada por tudo.

E por fim, agradeço também a todos aqueles que não foram aqui referidos por qualquer esquecimento meu. Sem toda esta ajuda seria muito difícil ultrapassar com sucesso este momento tão ansiado e marcante da minha vida.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1 Breve Enquadramento da Educação de Infância em Portugal.....	11
1.2 A afetividade e a cognição- perspetiva Histórica	12
1.3 A Afetividade / Afetos – Abordagem Concetual	14
1.3.1 O desenvolvimento afetivo da criança.....	14
1.4 Os afetos e a narração de histórias.....	16
1.5 Os Contadores de histórias nas nossas vidas	19
1.6 O educador como Contador de Histórias.....	21
1.7 Outros Estudos desenvolvidos na área	22
1.8 Referentes Pedagógicos que sustentaram a intervenção educativa	23
1.8.1 High/Scope	24
1.8.2 Reggio Emília	25
1.8.3 Movimento da Escola Moderna	26
1.8.4 Metodologia de trabalho de Projeto	27
CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	29
2.1 Opções Metodológicas.....	29
2.2 Pertinência do Tema	30
2.3 Instrumentos	31
2.3.1 Entrevista	31
2.3.2 Entrevista- Conversa	32
2.4 Sujeitos de estudo.....	33
2.5 Procedimentos	33
2.6 – Análise e tratamento de dados	34
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL	37
3.1 - Caracterização da Instituição	37
3.1.1 Projeto Educativo	38
3.1.2 Regulamento Interno	39

3.1.3 Plano Anual de Atividades	40
3.2 - Caracterização das famílias e das crianças	41
3.2.1 – Caracterização das famílias	41
3.2.2 – Caracterização das crianças	42
3.3 Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade.....	47
CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA.....	54

ÍNDICE ANEXOS

Anexo I Gráficos

Gráfico I – Género

Gráfico II- Composição do Agregado Familiar

Gráfico III- Número de Irmãos

Gráfico IV- Habilitações Literárias dos pais

Gráfico V- Meses de aniversário das crianças

Gráfico VI- Concelhos de Residência

Tabela I- Idades dos Pais

Anexo II Registo de Incidente Crítico 1

Anexo III Registo de Incidente Crítico 2

Anexo IV Registo de Incidente Crítico 3

Anexo V Registo de Incidente Crítico 4

Anexo VI Registo Fotográfico 1

Anexo VII Registo Fotográfico 2

Anexo VIII Registo Fotográfico 3

Anexo IX Registo Fotográfico 4

Anexo X Guião Entrevista Educadora Cooperante

Anexo XI Guião da Entrevista às Crianças

Anexo XII Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Anexo XIII Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora

Anexo XIV Transcrição da entrevistas às crianças

Anexo XV Descrição do Projeto “ Para onde vai o sol à noite?”

Anexo XVI Avaliação do Projeto “ Para onde vai o sol à noite?”

Anexo XVII Descrição da atividade significativa 1

Anexo XVIII Descrição da Atividade significativa 2

Anexo XIX Descrição da Atividade significativa 3

Anexo XX Reflexão Medos e Expectativas

Anexo XXI Reflexão Sentimentos

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar- Perfil I, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Foi proposto um estágio com intervenção na valência de Jardim de Infância, no ano letivo 2014/1015, numa sala de três anos, sob a orientação da professora Mestre Ivone Neves, docente na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este estágio decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos, no distrito do Porto.

Neste relatório são expostas as experiências vividas durante o estágio de intervenção que teve como principal objetivo observar e vivenciar a realidade dos profissionais de educação da primeira etapa da educação básica, a educação de infância.

Nesse sentido a prática profissionalizante teve como grandes finalidades: o entendimento do funcionamento da Instituição em causa, honrando sempre os seus ideários e valores; a integração na equipa pedagógica da instituição; a utilização de forma integrada os conhecimentos indispensáveis para a execução da intervenção educativa, empregando estratégias e métodos de promoção do desenvolvimento das crianças, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e significativa, e utilizando conhecimentos tanto das unidades curriculares de mestrado como de licenciatura; a compreensão do processo de planificação em conjunto com o processo de avaliação e reflexão da prática pedagógica ; a participação e promoção de atividades de envolvimento parental e da comunidade; assim como, um trabalho de investigação, tendo como pertinência uma problemática emergente da prática pedagógica em estágio.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Breve Enquadramento da Educação de Infância em Portugal

“ A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Dec. Lei Quadro nº 57/97 de 10 de fevereiro, artigo 2)

Com a implantação da primeira República surge em Portugal a educação pré-escolar inserida no sistema público. Apesar deste surgimento, em 1937 a educação voltou a desaparecer em Portugal “ (...) a percentagem de crianças que frequentava não justificava os custos e porque se pensava ser dever das mães ficarem em casa para cuidar dos filhos.” (Ministério da Educação, 2000:180)

Só após a queda da ditadura de Salazar, em 1974, é que o Ministério da Educação voltou a assumir a responsabilidade pela educação pré-escolar, mas só em 1978 é que são criados os primeiros jardins-de-infância oficiais do Ministério da Educação. Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 1 de Outubro) é que finalmente a educação Pré-Escolar é enquadrada no sistema educativo. Mais tarde, e após um período de grande instabilidade, surge um grande e importante impulso legislativo, em 1997, com uma lei que vem definir o que é a educação pré-escolar e as suas particularidades, como a sua organização, gestão financeira, etc., esta lei chama-se lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro). Também ainda neste ano, é publicado outro documento de grande relevância para a educação pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que vieram ajudar e apoiar o educador na sua prática pedagógica.

“Pretende-se que as orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação Pré-Escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e

dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas.” (Vasconcelos in Ministério da Educação: 1997:9)

1.2 A afetividade e a cognição- perspectiva Histórica

Questionamo-nos frequentemente se a afetividade será indissociável da cognição e parece-me difícil encontrar resposta para este problema. Tentamos sempre pensar que o nosso lado racional se sobrepõe ao afetivo, ou seja, que a cognição se sobrepõe às nossas emoções.

Vários autores têm-se debruçado sobre esta problemática. Para Piaget (1954) “ (...) sem a afetividade, a inteligência não pode funcionar. E, se ela não funciona, não se desenvolverá (...)” (Chalon- Blanc, 1997: 52).

Piaget (1954) vem afirmar que tanto a afetividade como a cognição, são importantes, são ambas necessárias, e não funcionam uma sem a outra. Por exemplo “ Se o homem fosse o automóvel, a afectividade seria o combustível e a inteligência o motor.” (Idem: 52) . Para este autor, estes dois conceitos são simultâneos e não podemos passar sem uma ou outra na nossa vida, não faz, então, sentido pensar qual é a mais importante ou qual delas precede e condiciona a outra,

“ (...) há que insistir uma vez mais no facto de as construções afectiva e cognitiva serem simultâneas. Não temos de nos perguntar qual delas precede e condiciona a outra (...) todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afectivos. Os dois aspectos são constantemente complementares” (Piaget in Chalon- Blanc, 1997:59)

Vygotsky (1993) veio também debruçar-se sobre esta problemática, influenciado pelo filósofo Espinosa. Em sua opinião não faz sentido a fragmentação da razão e da afetividade, “ Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo- volitiva” (Arantes, 2003:18)

Para Vygotsky, quem separa o pensamento do afeto não consegue explicar as causas do próprio pensamento ,

“ Quem separa desde o começo o pensamento do afecto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afecto , nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afectivo (...).” (Vygotsky in Arantes, 2003: 18)

Damásio (1995), é outro autor que se tem debruçando sobre esta problemática que vem tentando ser resolvida ao longo dos tempos. Este autor baseia a sua teoria primeiramente no erro de descartes e na separação que este faz entre o corpo e a alma,

“como sabemos que Descartes via o acto de pensar como uma actividade separada do corpo, esta afirmação celebra a separação da mente, a coisa pensante do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas.” (Damásio ,1995:254)

Damásio, na sua obra, opõe-se à teoria de Descartes não apoiando a separação do corpo e da alma, do racional do afetivo. Para este autor “curiosamente essa interligação ,do corpo com a mente, a razão, o sentimento, a emoção, ocorre de forma intensa (...)” (Damásio, 1995:138)

Atendendo ao que defendem os autores citados acima (cf.Piaget, Vygotsky e António Damásio), afetividade e cognição, ou razão, nas palavras de Vygotsky, complementarizam-se. Aliás, apoiando-nos também no que defende António Damásio, que se opõe à separação do corpo e da alma, penso que a interligação existente entre o nosso corpo e a nossa mente ou razão nos permite demonstrar as alegrias, tristezas e os medos, revelando assim as emoções que sentimos em determinados momentos as quais podem ser suscitadas pela narração de uma história.

1.3 A Afetividade / Afetos – Abordagem Concetual

A afetividade surge-nos como um conceito dispare de difícil compreensão, sendo vista muitas vezes como um conceito polissémico. Cabe-nos agora definir então este termo. A afetividade é um termo que deriva da palavra afetivo e afeto “ Chama-se afectividade a uma das dimensões do psiquismo cujos fenómenos são já objectos das primeiras meditações que acabariam por dar identidade à Psicologia no seio da Filosofia” (Rodrigues, Teixeira & Gomes 1989:13)

No dicionário de língua portuguesa , afetividade é “ a qualidade do que é afectivo; é uma função geral, sob a qual se colocam os fenómenos afectivos.” (www.priberam.pt consultado a 21 de Junho de 2015)

Piaget também se debruçou sobre este conceito e tentou defini-lo. Para ele a afetividade é “ uma energética indispensável à emergência e ao desenvolvimento do comportamento” (Chalon- Blanc, 1997: 52)

Tal como refere este autor a afetividade é então indispensável para o desenvolvimento do comportamento , mas não só, a afetividade é algo que contribui para o bem-estar da pessoa, é fundamental para a felicidade, contribui, em suma, para a formação de pessoas confiantes e seguras. O papel da afetividade é tão importante para a nossa vida que influencia a nossa memória, as nossas ações e os nossos pensamentos.

Concluindo, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

1.3.1 O desenvolvimento afetivo da criança

“O medo e a ira de um cão são mais fortes e expressivos que a ira de um (ser humano) selvagem; esses mesmos sentimentos são mais impulsivos em um

selvagem que em uma criança , e na criança, são mais fortes que no adulto.” (Vygotsky in Amorim, 2003: 13)

A afetividade é cada vez mais uma preocupação no desenvolvimento integral da criança. Quando nascemos, necessitamos imediatamente de um cuidador, de alguém que nos ajude, que cuide de nós. Desde que nascemos, precisamos de amor, de carinho de atenção, ou seja , necessitamos de muito afeto. O primeiro laço afetivo que a criança cria é com a sua mãe, cria um vínculo com ela, o seu primeiro cuidador, vínculo esse que se estabelece ainda dentro do ventre materno.

Tendo em conta os estádios do desenvolvimento de Piaget, até à idade de saída do pré-escolar, contexto em evidência neste relatório de estágio profissionalizante, iremos fazer um breve apanhado do desenvolvimento afetivo da criança.

O primeiro estágio referido por Piaget é o sensório- motor “ Durante esse estágio, do nascimento até aproximadamente os 2 anos, os bebés aprendem sobre si mesmos e sobre o seu mundo por meio da actividade sensorial e motora em desenvolvimento. “ (Papalia, Olds & Feldman, 2009:185)

Segundo Papalia, Olds e Feldman suportado em Mary Bateson dos 0 aos 3 meses os bebés começam a mostrar interesse e curiosidade e sorriem muito facilmente. Dos 3 aos 6 meses, o bebé já demonstra, quando fica zangado , revelando já um despertar social. Dos 6 aos 9 meses, já conseguem expressar emoções como a alegria, medo , raiva e surpresa. Dos 9 aos 12 meses, as crianças ficam preocupadas com o seu cuidador, evidenciam também já os seus humores e já se conseguem perceber as gradações dos seus sentimentos. Dos 12 aos 24 meses, as crianças ficam mais confiantes e já se tentam afirmar, e demonstram emoções como a empatia o ciúme e o embaraço.

No estágio pré-operatório, “ (...) vai aproximadamente dos 2 aos 7 anos, é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico , ou a capacidade de representação (...)” (Idem, 2009: 269)

Quanto ao desenvolvimento afetivo neste estágio, as crianças começam a ficar ansiosas e ter a sentimentos em relação à separação dos pais. Também aqui, aparecem sentimentos como o respeito, a vergonha a culpa ou o orgulho, sendo também aqui que o egocentrismo está muito presente.

1.4 Os afetos e a narração de histórias

“ (...) Todo o mundo tinha um conto de fada favorito na infância, que fazia soar um acorde emocional . Uma jovem se lembrou da sua mãe lendo Cinderela na hora de dormir, e em sua insistência para que a mãe repetisse a sequência com a fada madrinha, antes de apagar as luzes. Havia algo naquele vestido em ouro e prata e nas jóias que era simplesmente irresistível” (Cashdan in Cavalcanti, 2005: 35)

A narração de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem memória, tal como nos diz Cavalcanti (2005), “ (...) contar histórias é algo que se perde nas noites dos tempos. É uma atitude tão antiga quanto o próprio homem, que para ter domínio da natureza e dos fenômenos que o circundava criava histórias que explicassem a realidade.”

Essa arte de contar histórias, remonta então à época em que surge a vida humana, ou seja, há milhões de anos. Contar histórias, é uma prática presente na cultura humana desde os primeiros tempos, desde que nascemos até à nossa morte que esta prática está presente nas nossas vidas.

Albuquerque (2000:13) defende que,

“(...) contar histórias – e ouvir histórias – constitui uma actividade que se perde no princípio dos tempos. Desde sempre que as culturas conhecidas viam com carinho especial essa figura carismática, “o contador de histórias”, cuja função era fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica e, subtilmente sem eles o sentirem, transmitir-lhe valores culturais. Assim, desempenhava um papel duplo: entreter e instruir; ou melhor, divertir sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos, interligada ao prazer da efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia.”

As histórias são a maneira mais significativa que o género humano encontrou para exprimir experiências únicas, pois é através do simbólico que

nos transcendemos e projetamos os nossos anseios e angústias, vivemos coisas inimagináveis e fantásticas, evidenciando muitas vezes verdades ou experiências que a razão não consegue muitas vezes sequer explicar. A verdade é que o homem sempre teve necessidade de expressar os seus desejos mais íntimos e as histórias foram criadas com esse mesmo propósito. Através de uma história, compartilhamos sentimentos de alegria, euforia, amor ou ódio e raiva, “ A transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. (...) encontram nas personagens imaginárias que povoam a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia.” (Traça, 1992:28)

É através de uma história que partilhamos uma mensagem que se perpetua no tempo, Inês Sim-Sim diz-nos isso mesmo,

“ Ao contrário da comunicação oral, que nos prende ao “aqui e agora”, a linguagem escrita liberta a mensagem das restrições do tempo e do lugar. Lemos o que os outros escreveram na mesma sala em que nos encontramos ou em lugares distantes; lemos o que acabou de ser escrito ou o que foi escrito há séculos . Escrevemos para “ aprisionar” a nossa própria voz e dar possibilidade , através da leitura , à sua “ libertação” posterior , realizada por nós ou por outros. Através da leitura do registo escrito, recuperamos o que foi dito , pensado e sentido por nós próprios, ou por outros distantes no tempo e no espaço.” (Sim-Sim,2006:7)

As histórias sempre acompanharam a vida do homem em sociedade, durante muito tempo. As histórias foram a única fonte de obtenção e transmissão do conhecimento, sendo através da sua narração possível ficar a conhecer o que nos rodeia , conhecer o mundo, “ Ouvir uma narrativa, deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras, foi durante séculos uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades (...)” (Traça, 1992: 42)

A narração de histórias detém um papel muito importante na nossa vida. Todos nós nos lembramos das nossas mães, avós, professores e educadoras a lerem histórias de encantar que nos faziam sonhar com todo um mundo encantando e único, em que a fantasia perdurava. Quem não sonhou com princesas e príncipes encantados, piratas assustadores, fadas com varinhas mágicas que transformavam abóboras em carruagens magnificas?

Quem teve a emoção e oportunidade de ter ao seu lado pessoas amadas que lhes dirigiam a palavra para contar histórias, entende a força do vínculo criado por estes momentos. São momentos tão especiais que ficarão para sempre guardados na nossa arca da memória: o cheiro das páginas usadas vezes sem conta, as cores vivas das ilustrações, a emoção da palavra “Era uma vez...”, tudo isto nos marcou, tudo isto gera emoções. Era uma vez... A expressão “Era uma vez...” remete os ouvintes/ as crianças e até mesmo os contadores de histórias para o tempo certo. O tempo do antes, o tempo do nunca, e o tempo do para sempre. Esta expressão Era uma vez... que inicia os contos estabelece a relação primeira entre o contador de histórias e crianças ouvintes. É o primeiro elo de afeto que se poderá criar, a primeira ligação entre o contador e a criança que o ouve.

Será então possível que através da narração de histórias, dos contos de fadas consigamos criar afetos?

“ Apresentamos (...) narrativas como espaço de excelência para uma leitura carregada de “ afeto”, portanto de humanidade. (...) é convivência, espaço vivo de nossos fantasmas, presença viva do outro em nós.” (Cavalcanti, 2005: 19)

Ao dirigirmos a palavra ao outro podemos estar a criar uma ligação, podemos estar a prender o outro a nós, dirigimos o olhar e o sorriso, e poderemos até criar uma sensação de segurança e conforto naquele momento. Mais simples ainda é que na narração de histórias, quando questionamos algo que escutamos, quando encontramos semelhanças com as personagens e partilhamos isso, podemos estar a revelar interesses e estamos a partilhar, denotando assim que poderá ter havido afetividade entre o momento da narração e da audição, e entre o contador de histórias e o ouvinte, como nos diz Santos (2003),

“Podemos então fazer ponte entre o desenvolvimento do pensamento e da imaginação e as histórias na medida em que o conto é uma narrativa dos valores culturais, é um espaço moralizante como tal organizador das angústias e dos medos decorrentes dos desejos mais arcaicos, pelos quais as explicações racionais não encontram eco e onde o imaginário tem o poder de promover o desenvolvimento e a maturidade (...)” (Santos in Dantas, 2010:24)

Ramos & Vadillo (2007) vão também de encontro ao referido em cima, e dizendo-nos que através da palavra e do seu valor é possível alcançar as emoções das crianças e desenvolver a inteligência emocional. Para estes dois autores, as histórias ajudam a desenvolver a fantasia, a imaginação que se expande e promove o conhecimento do mundo.

1.5 Os Contadores de histórias nas nossas vidas

“ Ah, pudesse eu voltar à minha infância! Minha velha Aia! Conta-me essa história ,

Que principiava, tenho-a na memória, “Era uma vez...” (António Nobre, 1862 Só)

Sempre nos lembramos da leitura de histórias na nossa vida, desde que nascemos até ao momento da nossa morte. Vamos lendo e ouvindo histórias que nos vão marcando o caminho e as vidas. As histórias fazem parte importante da nossa vida, pautam as nossas emoções e vontades, e criam laços de partilha únicos, laços de partilha e afetos com os outros ou com nós próprios, a melhor demonstração disso ,

“ é o facto de muitas vezes , a criança a que lêem à noite, antes de adormecer , pedir para ficar sozinha, só mais um bocadinho , com o livro entre os joelhos afastados, vendo-o, refazendo o que o seu papá ou a sua mamã acabaram de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas.” (Morais 164: 1997)

Tal como nos diz Morais, as histórias marcam as nossas vidas com palavras mágicas, contadas por pessoas importantes na nossa vida, o que torna esse momento ainda mais único e especial. Mas será que todos os que nos contaram histórias em crianças nos ficaram marcados para sempre? Será que é necessário ter um dom para ser um bom contador de histórias?

Cavalcanti (2002) diz-nos que “ O leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido pelo momento da “ contação” desde que o processo seja bem conduzido (...)” ou seja, nem toda a narração de histórias pode envolver uma criança com magia e encanto e criar laços de afeto entre o contador de

histórias e as crianças, para isso acontecer é necessário que todo o processo seja bem conduzido, é necessário acima de tudo que o contador de histórias tenha o poder da palavra, que sinta prazer, que tenha paixão, entrega, pois sem isso perde-se o encanto e magia, “ Para que contar uma história à criança seja o mais eficaz possível, tem de ser uma coisa interpessoal, modelada pelos que tomam parte nisso.” (Bettelheim, 1984: 192)

Atualmente, vimos a assistir cada vez mais a uma redescoberta do contador de histórias. Durante muito tempo perdeu-se a importância pela figura do contador de histórias, vemos agora essa importância a ser recuperada.

Então, quem é este contador de histórias? Que características deve ter?

Tal como nos diz Pierre-Jakez Hélias,

“ Um contador não é só o que transmite os contos, é antes do mais o que os encontra, que é fulminado pela inspiração por um incidente sem significado para os outros, o que é capaz de transformar em epopeia a mínima aventura, um poeta, enfim, um homem de imaginação que não se deixa iludir pelas aparências e que não toma a realidade comum por dinheiro contado.” (Hélias in Traça, 1991:133)

Na opinião de Pierre-Jakez Hélias, ser um contador de histórias é mais do que saber ler algumas palavras, é preciso ser criativo, imaginativo, audaz. Também Cavalcanti (2002) nos aponta este mesmo caminho, “(...) o bom contador de história é alguém que possui potencial inato para fazer da palavra o canto mágico das narrativas. Não são todas as pessoas que nascem para contar histórias e comover, envolver e emocionar os ouvintes.” (Cavalcanti, 2002:73) . Pegando nesta última frase da autora, percebemos que nem todos possuímos a magia e o poder para ser um bom contador de histórias. Mas afinal o que é ser um bom contador de histórias? Que características é que este deve ter?

Maria Emília Traça (1991) , aponta algumas características para se ser um bom contador “ Contar histórias é uma arte, tal como compor música ou pintar um quadro, e admiramo-la quando é bem feita.” (Traça, 1991: 137)

Para esta autora o contador deve ter algumas qualidades, deve cumprir algumas regras: conhecer bem a história que se vai contar, cuidar dos aspetos

materiais, logísticos, e do ambiente como a luz da sala, o barulho, a sua posição face ao grupo, o não escolher histórias muito longas quando se trata de grupos de crianças. Assim, para esta autora

“ o autodomínio, a serenidade, a descontração jogando ao mesmo tempo com uma grande vivacidade comunicativa, a sintonia com os ouvintes, podem traduzir-se num encantamento feito de sedução e atracção em que comungam contador e auditório.” (Traça, 1991: 140)

Cavalcanti (2002), vem também de encontro ao referido anteriormente, apontando algumas características para se ser um bom contador de histórias e tal como Maria Emília Traça, refere que um bom contador deve conhecer o texto em profundidade, ou seja, é necessário que o contador o estude, o analise, o leia várias vezes antes de o contar ao grupo. Outro dos aspetos salientados é a sensibilização do grupo para o momento da escuta e, por último, o contador deve criar uma ambiência, convidando para entrar no mundo do “faz-de-conta”.

1.6 O educador como Contador de Histórias

“(…) é na escola que o resgate do contador de histórias tem surgido com mais força, visto que cada vez mais o espaço escolar tem sido utilizado para a experiência lúdica e afetiva. Assim, muitos professores têm-se tornado contadores de história.” (Cavalcanti,2002:73)

Sendo que a bibliografia existente relativamente a este tema é escassa, recorreremos a um texto de Cavalcanti que nos diz, que a escola é cada vez mais um espaço utilizado para contar histórias e em que o ressurgimento do contador de histórias e a sua importância tem ganho cada vez mais relevância. O educador é o contador mais privilegiado no espaço escola, apesar de poderem ser convidados outros contadores para esse espaço. Ele é, sem dúvida, o mais favorecido, aquele que ao longo do ano mais histórias conta. Cabe então ao educador, trabalhar e crescer enquanto contador de histórias e aperfeiçoar as suas características a esse nível. O educador, dado ter o poder da palavra, e de forma a transmitir o mundo do faz de conta deve conhecer muito bem o texto, deve preparar todo o ambiente, como a luz e dar muita

importância, à forma como o grupo se vai sentar. Ele, o educador, deve poder ver todas as crianças de modo a não perder nenhuma no momento da narração, deve ser expressivo e criativo, e acima de tudo demonstrar um prazer enorme no ato da leitura e da narração de histórias mágicas e únicas.

1.7 Outros Estudos desenvolvidos na área

Existem outros estudos sobre esta temática. Assim, uma dissertação de mestrado da Universidade Aberta, do ano de 2014, da autora Ana Margarida Luciano , dá a sua perspetiva sobre a importância dos contadores de histórias e das suas características, indo de encontro aos pontos anteriores deste documento. Este estudo chega então à conclusão, através de um inquérito realizado que,

“ Pudemos concluir que certas representações atuais sobre o contador de histórias (no presente caso circunscritas a um grupo de educadores e professores, portanto sem pretensões de generalizações) coincidem em muitos aspetos com as visões que encontramos na ficção literária. Assim, parece ser unânime, tanto nas figurações literárias como nas conceções dos nossos inquiridos, a valorização do ato de contar, enquanto fonte de satisfação e de enriquecimento.” (Luciano, 2014:5)

Um estudo, dissertação de mestrado da Universidade do Minho de 2013, da autora Mariana Freire de Andrade Romana Ribeiro , vem também debruçar-se sobre os contadores de histórias e os seus vários perfis, e a importância destes para o desenvolvimento integral da criança,

“A atividade baseia-se no despertar do contador de histórias que natural e necessariamente há em cada ser humano e incita à partilha social, à socialização. Promove a partilha mútua de experiências e, sequencialmente, da cultura que transporta cada pessoa. “ (Ribeiro, 2013: 82)

Estes dois estudos vieram contribuir para compreender melhor o perfil dos contadores de histórias e a sua importância. Ambos ressaltam a importância desta figura, confirmando o que é referido no ponto anterior do presente relatório. De salientar que não foram encontrados estudos sobre a importância dos contadores de histórias no desenvolvimento afetivo das

crianças, tendo-se encontrado apenas estudos sobre os contadores e os seus perfis.

1.8 Referentes Pedagógicos que sustentaram a intervenção educativa

Em Educação pré-escolar e em qualquer sala de Jardim-de-Infância é fundamental dar resposta aos interesses e necessidades educativas de cada criança, sendo que para isso é necessário reconhecer e utilizar determinadas estratégias. Ao longo de todo o estágio profissionalizante e ao longo de todo o trabalho desenvolvido, este foi planeado, concretizado e avaliado pela equipa pedagógica sempre em estreita cooperação e colaboração. Ao longo deste ano, foram usados diversos registos de observação tendo em conta o que se pretendia observar, como, por exemplo, registos de incidentes críticos, listas de verificação, amostragem de acontecimentos, etc. Através destes registos foi possível a observação de informações significativas para a prática pedagógica e para a construção do presente relatório. Também outros documentos fundamentais como, as orientações curriculares e as metas de aprendizagem previstas pelo Ministério da Educação, foram instrumentos auxiliares ao longo do ano na descrição e fundamentação da prática.

Importa referir que para além destes instrumentos de observação e destes documentos fundamentais, a equipa pedagógica apoiou-se em alguns modelos pedagógicos que se interligam em vários pontos e são fundamentais. Numa sala de jardim de infância podemos trabalhar seguindo mais do que um modelo, interligando todos para uma melhor ação e para o melhor desenvolvimento do grupo e das suas características particulares. A instituição em que o estágio profissionalizante foi realizado, adota esta ideia de que numa sala se pode trabalhar interligando vários modelos, do MEM ao High/Scope, passando pelo Regio Emília e Trabalho de Projeto, todos estiverem presentes durante o trabalho realizado na sala e foram utilizados pela equipa pedagógica da sala.

1.8.1 High/Scope

O Modelo Curricular High-Scope é um paradigma construtivista, onde se valoriza a aprendizagem pela ação “ (...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação (...)” (Hohmann & Weikart, 2009: 1)

Apoiado nas teorias de Jean Piaget, o High/scope vê a criança como um ser ativo, que planeia e avalia o seu trabalho. Neste modelo, a criança é o agente principal da sua aprendizagem. Ela é considerada como um ser autónomo, que é levado a resolver os seus problemas e conflitos, a ser independente, a seguir os seus próprios caminhos. O papel do adulto neste modelo não passa por traçar esse caminho pela criança, mas sim apoia-la no caminho que escolhe “ o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (Idem, 2009:1)

A rotina diária do modelo High Scope oferece às crianças uma série de acontecimentos sequenciais que elas próprias podem seguir e compreender. Ao mesmo tempo ajuda os adultos a organizar o tempo juntamente com as crianças, de modo a proporcionar situações de aprendizagem ativa. Uma rotina diária consistente concede à criança tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões e resolver “problemas à dimensão das crianças” que vão surgindo. Tal como acontece com todas as rotinas destinadas às crianças, a rotina diária do modelo pedagógico High/Scope consiste em elaborar certas atividades em tempos específicos: tempo para planear, para pôr em prática os seus planos, para participar nas atividades de grupo (grande grupo, pequeno grupo), para brincar no recreio, para comer, para descansar. No que concerne à organização do espaço, as salas adotam uma organização construtivista, havendo diversas áreas de atividade, como a área da casinha, a da expressão plástica, a das construções, entre outras,

sempre encontrando nas áreas também materiais diversificados e de qualidade permitindo que , “ A divisão em áreas permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção dessa pluralidade. (Oliveira-Formosinho, 1998:68).

É fundamental, aqui, o trabalho do educador. Este deve organizar os materiais, colocando etiquetas de identificação tanto nos materiais como nas estantes e mobílias da sala, e fazendo com que estes se mantenham ao alcance da criança. Para além de diversificados, os materiais devem ser também estimulantes e motivadores, de modo a que a criança nutra interesse em manuseá-los e experimenta-los. Ao longo do ano, foi possível observar momentos de planear-fazer-rever em que a criança planeava o seu trabalho e depois avaliava o mesmo. Quanto à organização do espaço, ele estava dividido em áreas com materiais diversificados e de qualidade. E, acima de tudo constatei que o espaço e autonomia que é dada à criança para que ela crie o seu próprio caminho e seja autónoma, é muito importante.

1.8.2 Reggio Emília

“No nosso sistema nós sabemos que é essencial centrar a atenção na criança, mas sabemos que não é suficiente. Nós também consideramos os educadores e as famílias como o centro da educação das crianças(...)” (Malaguzzi in Oliveira-Formosinho, 1998: 101)

Este modelo surge com Loris Malaguzzi. Este é um modelo assente no construtivismo e nas cem linguagens da criança. O trabalho em parceria é em Reggio Emília fundamental, é essencial a cooperação entre a equipa pedagógica os pais e a comunidade. Aqui os pais são vistos como um agente educativo sempre em ligação com a escola, envolvendo-se nas atividades realizadas pelos seus filhos. Aqui a escola é uma continuidade da família e não uma instituição distante.

Ao longo do estágio fui compreendendo, o quanto este aspeto está presente no centro do estágio. Os pais e a comunidade são um agente

educativo fundamental e complementares. A escola é aberta a todos e os pais têm acesso a tudo o que o que vai acontecendo, e até participam em atividades ao longo do ano.

Foi possível observar no espaço aspetos relativos a este modelo na instituição cooperante, particularmente no hall que é um local comum a toda a instituição e onde todas as salas e comunidade educativa têm livre acesso, podendo ser utilizado para as mais variadíssimas atividades e comemorações. Outra das marcas implícitas neste espaço são as paredes de toda a instituição, nomeadamente as das salas que documentam todo o trabalho realizado e o atelier de arte presente também na instituição, “ No atelier e miniatelier onde a criança pode explorar com as mãos e com a mente ela aprende a utilizar diversas técnicas de expressão e exploração dos materiais, educando a sua sensibilidade estética.” (Vecchi in Oliveira-Formosinho, 1998:108)

1.8.3 Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna foi fundado por Sérgio Niza e tem como base a teoria de Freinet. Este é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e que pretende, através da ação dos educadores adotam este modelo, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. Esta gestão é apoiada por inúmeros instrumentos de registo e avaliação, tais como: mapa de presenças, mapa de actividades, mapa de aniversários, mapa de tarefas, comunicações, plano semanal, lista de projectos, diário de parede, assembleias em que as crianças dão voz aos seus interesses, e onde em conjunto com o adulto planificam e avaliam participando em todo o processo de aprendizagem, planificação e avaliação.

No modelo MEM, os agentes educativos das aprendizagens são os adultos e as crianças, que participam na organização da dinâmica da sala. O

quotidiano do grupo está organizado segundo uma perspectiva democrática, na qual a comunicação, negociação e cooperação são fundamentais, neste modelo não existe apenas um caminho mas uma diversidade deles, cada um deve ser negociado, comunicado, dialogado. Definindo cada criança como alguém que capaz de realizar um trabalho autônomo, ao educador cabe acompanhar esse trabalho e evitar que a criança sinta muitas dificuldades. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características de cada criança e garantir o sucesso de todos, o grupo neste modelo é responsável pelo sucesso de cada um, é aqui todos por e um por todos. Todas as crianças são implicadas e responsáveis pelo sucesso de cada um, apoiando os que têm mais facilidades aqueles que têm mais dificuldades, ou os mais velhos ajudando os mais novos.

Importa ainda referir que neste modelo, prevalece a importância do envolvimento entre a instituição, os pais e a comunidade, de modo a que a interação das crianças não seja apenas com os colegas e pessoas da escola, mas também as pessoas do meio, a sociedade em geral, “o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais” (Oliveira-Formosinho, 1998:156)

Este modelo, também, está muito presente na instituição, uma vez que proporciona à criança vivências reais para que esta trabalhe a sua faceta democrática e autônoma e também pelo uso de instrumentos como o mapa de presenças, de aniversário, de regras e pelas assembleias semanais realizadas com todo o grupo na sala.

1.8.4 Metodologia de trabalho de Projeto

“ Uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender (...). A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver a trabalhar com as crianças.” (Katz, in, Helm, Beneke & Cols, 2005:22)

A Metodologia de trabalho de Projeto surge interligada com os outros modelos referidos e pode ser definida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006:3), ou seja, os problemas ou questões levantadas pelas crianças estão na base deste modelo, podemos dizer então que um dos grandes fundamentos desta metodologia é encontrar uma resposta, ou várias, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças, “um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009:102)

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11) o que possibilita um trabalho cooperativo a todos os níveis, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto adotam distintos papéis para encontrar respostas às questões levantadas. Trata-se, assim de uma metodologia assumidamente coletiva que pressupõe uma implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas e questões encontradas.

Quanto ao papel do educador, este passa por ter um papel decisivo e é o principal criador de questões e problemas para que as crianças formulem hipóteses e procurem respostas para as mesmas. O trabalho de projeto expõe quatro fases: numa primeira fase é definido a problemática; posteriormente, na segunda fase, há a planificação e lançamento do trabalho; na terceira fase, passa-se à execução; e, por fim, na quarta fase do trabalho de projeto, o grupo avalia e divulga o que realizou. Esta metodologia opõe-se então à concepção tradicional de educação, transmissora em que todos recebem o mesmo e da mesma forma “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel & Gonçalves, 2010:22).

CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Opções Metodológicas

“a investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo” (Quivy & Campenhoudt, 2008:15)

Ao longo deste ponto, pretende-se evidenciar as metodologias de investigação utilizadas durante o estágio profissionalizante, bem como o tipo de estudo que foi levado a cabo, os sujeitos de estudo, os instrumentos de observação utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. Como educadores e profissionais de educação é essencial que nos questionemos constantemente, que façamos uma reflexão profunda sobre o nosso desempenho, pois tal como nos diz Alarcão o professor deve ter (...) competências para investigar na, sobre e para a acção educativa (...) (Alarcão, 2001:6)

A investigação traça um caminho único, um caminho recheado de etapas e regras que nos levarão a atingir respostas, resultados. É fundamental que o investigador não se disperse durante este caminho e siga estas etapas e regras. Para isso não acontecer, deve, em primeiro lugar, fazer uma reflexão sobre o caminho que irá percorrer, de forma a conseguir algo que o guie, que não o faça perder-se no caminho, algo que o ajude a organizar todo o seu trabalho, toda a sua investigação, pois só desta forma irá evitar perder-se neste sinuoso caminho de descoberta.

Tendo em conta o contexto da investigação em causa numa sala de educação pré-escolar, optou-se por realizar uma investigação de natureza qualitativa, favorecendo uma abordagem interpretativa dos fenómenos em análise, uma vez que o problema consistia em interpretar dados, aprendizagens e relações humanas. Considerando a natureza do estudo, pretende-se compreender a realidade ao contrário de a explicar exhaustivamente “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. (Sousa & Baptista, 2011:56)

Foi então levado a cabo o método do estudo de caso que consiste, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenómenos e o contexto não são claramente evidentes” (Yin,2009:39).

Considero que este foi o método mais indicado para esta investigação, visto que o estudo de caso é realizado de forma intensiva e detalhada de um caso único,

“O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo... um estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social.” (Merriam, 1988:9)

Dessa forma, pretende-se realizar um estudo de caso sustentado na problemática do Contador de histórias e as suas características e o desenvolvimento afetivo numa sala de três anos.

2.2 Pertinência do Tema

O tema do presente relatório surgiu da simultânea emergência de conhecer o grupo e ao mesmo tempo criar uma ligação afetiva com o mesmo de modo a que este me acolhesse e aceitasse como parte integrante da sua equipa pedagógica, da sua sala, e das suas vivências. Querendo chegar a todas as crianças de igual forma respeitando as suas individualidades, seria necessário conseguir uma integração no grupo destas realizando brincadeiras e acima de tudo contando histórias de forma a criar um laço afetivo com as crianças do grupo.

Com este estudo pretende-se analisar a relação entre o desenvolvimento afetivo e a importância do contador de histórias, e verificar de que forma o contador de histórias e as suas características podem contribuir ou não para o desenvolvimento afetivo da criança. A afetividade e o seu desenvolvimento deveria ser a uma preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o carácter e a atividade cognitiva da criança.

2.3 Instrumentos

Para tornar possível este estudo, foi primordial proceder antes de mais à caracterização do grupo e instituição em causa analisando os seus documentos mais importantes,

“ A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994:49)

É também fundamental numa investigação, definir a pergunta de partida de forma a clarificar o que se pretende realmente investigar, a pergunta de partida deste estudo é então : Qual a importância do Contador de histórias para o desenvolvimento afetivo das crianças num grupo de três anos?

De forma a clarificar ainda mais esta investigação, foram criados objetivos que passam acima de tudo por perceber quais as características que um contador de histórias deve ter, e compreender se existe uma relação entre o contador de histórias e o desenvolvimento afetivo das crianças.

Os instrumentos escolhidos então, para dar resposta a esta pergunta, foram entrevistas à educadora e entrevista-conversa a nove crianças do grupo de três anos e ainda observações.

2.3.1 Entrevista

O instrumento desta investigação foi então a entrevista como referido em cima. Tal como nos diz Gómez ,

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. (...)” (Gómez,1999:167)

O autor diz-nos que a entrevista é uma técnica na qual o entrevistador solicita informações de alguém ou até de um grupo para obter dados ou informações sobre um determinado problema. Tal como foi supracitado, foi realizada uma entrevista semidiretiva à educadora cooperante da sala dos três anos, obedecendo a algumas regras a ter durante uma entrevista exploratória. Como Quivy e Campenhoudt nos diz,

“ (...) os principais traços da atitude a adoptar ao longo de uma entrevista exploratória são os seguintes: Fazer o mínimo de perguntas possível; Intervir da forma mais aberta possível; Abster-se de se implicar a si mesmo no conteúdo; Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequado; Gravar as entrevistas.” (1998: 77)

Esta entrevista à educadora tem como objetivo conhecer a importância do contador de histórias e das suas características no desenvolvimento afetivo das crianças da sala dos três anos.

2.3.2 Entrevista- Conversa

Como foi referido anteriormente, foram também realizadas entrevistas a nove crianças. Tendo sido adotada uma entrevista com características distintas da entrevista mencionada no ponto a cima,

“A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.” (Saramago:6)

No que concerne a este instrumento, existem três tipos de entrevistas-conversa, sendo que a escolhida foi a entrevista- conversa relacional pois está ligada com situações de interação privilegiada. Tendo em conta a natureza do estudo, foi decidido por mim aumentar o número de crianças a serem entrevistadas, neste caso nove crianças, pois tal como nos diz Saramago,

“ As entrevistas conversa adaptam-se a um número flexível de entrevistados. A selecção dos interlocutores a entrevistar toma em linha de conta

a natureza das relações estabelecidas entre os mesmos, de modo a que tal factor constitua uma mais valia para o processo da entrevista” (Saramago: 9)

Quanto às entrevistas realizadas às crianças estas tiveram como objetivo conhecer a opinião das mesmas sobre as histórias e o que sentem com as histórias e também o que aprenderam com elas.

2.4 Sujeitos de estudo

Enquadrada a opção metodológica escolhida, torna-se pertinente caracterizar os participantes do estudo. Ele incide sobre uma sala dos três anos, numa IPSS do Porto, com vinte e seis crianças, sendo que dez são do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, tendo sido todas submetidas a observação e um pequeno grupo a observação e entrevistas-conversas. Contribuíram também como elementos deste estudo, a educadora cooperante e a restante equipa pedagógica. Sendo que esta investigação assenta em factos qualitativos, não podemos falar de amostra, mas sim de sujeitos de estudo.

2.5 Procedimentos

No que concerne, aos procedimentos levados a cabo neste estudo, é importante mencionar que o estudo foi desenvolvido por etapas tal como uma investigação deve ser realizada, “ Toda a investigação deve, portanto, responder a alguns princípios estáveis e idênticos , ainda que vários percursos diferentes conduzam ao conhecimento científico.” (Quivy & Campenhoudt 1998: 25)

Primeiramente, começou-se por definir e perceber qual a escolha do tema e a sua pertinência, perceber qual seria a pergunta de partida, bem como definir os objetivos que pretendemos atingir com esta investigação. De

seguida, procedeu-se à revisão de literatura, e num terceiro momento, procedeu-se à escolha dos instrumentos e elaboração do guião dos respetivos instrumentos. Por último, realizou-se o levantamento dos dados obtidos e procedeu-se ao seu tratamento e análise com o intuito obter considerações significativas para responder à questão inicial e aos objetivos definidos.

2.6 – Análise e tratamento de dados

Como já referido nos pontos anteriores, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante da sala dos três anos e uma entrevista-conversa a nove crianças dessa mesma sala. A educadora cooperante revelou ter preocupação com o desenvolvimento afetivo do grupo e com a narração de histórias evidenciando a importância destes dois aspetos no currículo que pratica “Sim, ao longo do ano vou contando histórias , também convido os pais para vir contar histórias à sala. E também têm vindo contadores contar a toda a instituição.” (Anexo XII- Entrevista educadora cooperante)

Nas seguintes categorias , foram abordados aspetos como a importância dos contadores de histórias, quais as suas características e de que modo elas influenciam ou não o desenvolvimento afetivo das crianças. A educadora, quanto à categoria da importância do contador de histórias, diz-nos que essa figura e a atividade que realiza são muito importantes, pela conquista das crianças e pela abordagem de assuntos e temas e até na fomentação de discussões. Quanto à categoria que trata as características do contador de histórias, a educadora cooperante vai de encontro a algumas qualidades referidas no ponto do enquadramento teórico cujos autores são Traça e Cavalcanti. Apesar disso Cavalcanti e Traça referem outras características que não foram mencionadas pela educadora cooperante, como a preparação do ambiente e o conhecimento do livro. Para a educadora, um contador de histórias “ Tem de ser muito expressivo, tem de falar com a cara e com o corpo e deve saber trabalhar a voz, principalmente acho que é isso.” (Anexo XII- Entrevista Educadora Cooperante)

No que concerne à categoria da influência do contador de histórias no desenvolvimento afetivo da criança, a educadora cooperante é da opinião, que o contador de histórias influencia o desenvolvimento afetivo das crianças, na medida em que “(...) contar histórias é um modo de criar relações e isso vai influenciar o desenvolvimento afetivo. (...) aprendem a respeitar o contador e também as opiniões dos outros (...) a falar sobre as emoções, os sentimentos de cada um e também se pode perceber o que cada um gosta, os seus medos, as suas ansiedades, etc.” (Anexo XII- Entrevista educadora cooperante)

Isto vem ao encontro do referido no enquadramento teórico, que através do contador e da relação criada com ele se proporciona o desenvolvimento afetivo das crianças. Por fim, nas últimas categorias, tendo em conta os contadores de histórias que passaram na sala ao longo do ano, a educadora, refere que os contadores que passaram na sala ao longo do ano, influenciaram o desenvolvimento afetivo das crianças do grupo, transmitindo a amizade, trabalhando a diferença, o gostar de nós próprios, a partilha, etc., e também fazendo uma ressalva à importância do livro.

Na categoria das diferentes contadores que passaram na sala ao longo do ano, a educadora diz que “ uns são mais expressivos do que outros (...) as famílias têm tendência a refugiar-se mais no livro, as pessoas ligadas à educação demonstram mais emotividade e expressividade (...). Os contadores profissionais têm um à vontade muito grande e são muito bons. (...) Penso que a mensagem e esse desenvolvimento é melhor conseguido quando há expressividade, emoção na narração, quando o contador conquista o grupo e o deixa preso na história, penso que aí o desenvolvimento afetivo é maior.” (Anexo XII - Entrevista educadora cooperante)

Em suma, aqui a educadora demonstra o que observou durante o ano, referindo que o contador de histórias proporciona desenvolvimento afetivo das crianças na sala mas que, tal como as autoras Traça e Cavalcanti afirmam, é necessário haver certas características para se ser um bom contador de histórias, e a educadora refere que essas qualidades implicam no desenvolvimento afetivo que ocorre na criança.

Quanto às entrevistas das crianças, através das suas respostas, foi possível perceber que elas gostam de ter como contadores de histórias pessoas próximas de si, ou seja, que já tenham um vínculo ou laço afetivo criado, como a mãe, o pai, a educadora cooperante e/ou a estagiária. Foi possível compreender também que gostam muito de ouvir histórias, tal como a educadora cooperante havia também referido na sua entrevista, e se sentem bem e felizes quando acabam de ouvir uma história, demonstrando prazer neste momentos. Por fim, algumas crianças disseram ainda que gostavam que lhes lessem histórias devagar, como o pai que lê muito depressa. Isto vai também de encontro ao referido pela educadora cooperante na sua entrevistas, que muitas vezes os pais se refugiam na história e não demonstram expressividade na leitura, tal como referem as crianças na sua entrevista. Para além disto, na última categoria, o que aprenderem com os contadores de histórias ao longo deste ano, estes dizem que aprenderam a ser amigos, o que pode demonstrar desenvolvimento afetivo das crianças, como referido também pela educadora cooperante na sua entrevista. Também aí é referido o desenvolvimento afetivo ocorrido no grupo, como o respeito pelo o outro, o gostar de si próprio e dos outros.

Para além das entrevistas, foram realizadas também observações que foram registadas, através destes registos é possível perceber que as características do contador de histórias é algo importante e fundamental para a magia do momento, tal como afirma Traça e Cavalcanti. Através das observações foi possível também compreender que os contadores influenciam o desenvolvimento afetivo das crianças do grupo, e que essas características podem influenciar o grau de desenvolvimento afetivo das crianças. (Anexos XVII e XIX – Descrição atividade significativa 1 e 3)

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 - Caracterização da Instituição

O estágio profissionalizante, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

A instituição em causa detém as valências de creche, jardim de infância e ATL, e em 2012 a instituição integra o 1º ciclo nas suas valências. Atualmente a instituição abrange crianças desde os cinco meses até aos dez anos de idade. A IPSS encontra-se situada no distrito do Porto, e encontra-se numa rua movimentada de índole predominantemente residencial e de comércio tradicional. Esta área possui uma boa rede de transportes públicos, como metro, autocarro, camionetas. As crianças que frequentam esta instituição são sobretudo provenientes de famílias com nível socioeconómico médio.

Esta instituição é considerada uma instituição aberta pela envolvimento criada com a comunidade e as famílias,

“(…) a criação de pontes educativas com várias instituições artísticas e culturais, o intercâmbio com as famílias através de vivências diversificadas, dão origem a momentos de prazer e de cumplicidades marcantes e estruturantes para toda a comunidade educativa. (Projeto Educativo, 2012/2015: 7)

A IPSS encontra-se organizada segundo o decreto-lei 115-A/98, os recursos humanos da instituição são, corpo docente (educadores de infância, educadora social, professora de educação musical, professores de 1º ciclo, professor de educação física, atelierista e docentes das atividades extracurriculares) e o corpo não docente (técnicas auxiliares, funcionárias de limpeza e cozinha, administrativas e médica- pediatra), e também uma diretora pedagógica e encarregados de educação.

A instituição tem também uma preocupação sobre o espaços físicos e materiais de modo a promover a qualidade de trabalho tanto das crianças como dos seus colaboradores. A IPSS em causa possui vários documentos essenciais como o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.

3.1.1 Projeto Educativo

Segundo Macedo (1995) ,

“(...) O Projeto Educativo da escola é o cerne da política distinta e original de cada comunidade educativa, define na gestão de tensões positivas , princípios , normas nacionais e objetivos , necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola, a opção por valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se prende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações.”

Tal como evidencia esta citação o Projeto Educativo é um documento único, orientador do processo educativo e uma construção colectiva.

“ O Projeto Educativo de Escola (PEE) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.”

A frase chave deste Projeto Educativo desta instituição é “ Para aprender é preciso viver. Para crescer é preciso aprender a viver a mudança.” Este documento é reformulado de três em três anos e toda a equipa pedagógica participa ativamente nessa construção. A instituição valoriza a educação pela arte “ Defendemos que a mobilização das formas e processos da criação artística e cultural constituem ferramentas imprescindíveis de uma educação “sensível”(...)”

Tem plasmado no projeto educativo os modelos sobre os quais que são utilizados para a aprendizagem das crianças, sendo elas, o MEM, o High Scope, Regio Emilia e o Trabalho de Projeto.

Em suma, o Projeto Educativo desta instituição confere enorme relevância à família como uma parceria indispensável ligada a uma educação centrada na partilha de afetos, responsabilidades e interesses.

“O desafio não é fácil, mas seduz e impõe-nos procedimentos de trabalho contextualizados e fundamentados, que suportados por uma equipa de recursos humanos motivada, por crianças competentes e curiosas, por pais participativos e envolvidos no dia a dia da escola e por uma comunidade educativa e social em permanente contato, serão a alavanca da mudança com sentido social, humano e de futuro.” (Projeto Educativo 2012/2015: 17)

3.1.2 Regulamento Interno

“Este documento visa definir o regime de funcionamento da Instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.” (Regulamento Interno: 6)

O Regulamento Interno desta instituição é formado por sete capítulos: no capítulo I encontra-se descritos os serviços , os objetivos pedagógicos gerais e os destinatários; quanto ao capítulo II, apresenta-nos as normas gerais de funcionamento da instituição como as inscrições e as mensalidades; o capítulo III recai sobre o as atividades extracurriculares; Por fim o capítulo IV aborda sobre a higiene e a saúde; o V sobre a organização das reuniões de pais e atendimentos; o capítulo VI sobre a gestão e administração; e o VII dos direitos e deveres.

“ o documento que define o regime de funcionamento (...) de cada um dos seus órgãos de administração e gestão , das estruturas de orientação e dos serviços administrativos , técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto de lei 75/2008, artigo nº9)

Em suma, o Regulamento Interno Regulamento Interno é um “(...)documento jurídico-administrativo, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Costa, 1994:31)

3.1.3 Plano Anual de Atividades

“ os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos , as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto de lei 75/2008, artigo nº9)

O Plano Anual de Atividades é um documento onde são contempladas as inúmeras atividades que irão acontecendo ao longo do ano letivo. Este documento abarca atividades de índole institucional e outras de carácter comunitário, sendo que algumas terão lugar na instituição, ajudando a estabelecer ou a fortalecer relações existentes entre os seus membros, enquanto outras terão como objetivo consolidar a interação com o exterior e com a comunidade circundante.

Este documento é produzido por toda a equipa docente e mostra a presença de parcerias importantes com a Quinta do Covelo, a Fundação Serralves, a Casa da Música, a Casa da Imagem, Museu Soares dos Reis e isto revela a força e a relevância dada à educação sensível e pela arte, manifestada na multiplicidade de atividades que são propostas neste documento. É importante evidenciar que este documento é flexível e pode ser sujeito a algumas alterações durante o ano letivo , sempre que a equipa docente julgue necessário.

3.2 - Caracterização das famílias e das crianças

3.2.1 – Caracterização das famílias

É no seio familiar que a criança adquire valores e tradições pois a família é o primeiro educador, por isto é fundamental perceber e conhecer cada família.

Para a realização da caracterização tive oportunidade de analisar as fichas das crianças e proceder à construção de gráficos de modo a perceber melhor alguns pontos das famílias, tais como: agregado familiar, número de irmãos, idade dos pais, habilitações literárias dos pais e concelhos de residência.

O agregado familiar é constituído na sua maioria pelos pais e irmão(s), caso existam (Anexo I- Gráfico II). Podemos então concluir, através da análise destes dados, que em média o agregado familiar é constituído por três a quatro pessoas, incluindo a criança. De forma a dar seguimento à análise do agregado familiar, procedeu-se também à análise do número de irmãos das crianças: existem catorze crianças que têm irmãos e onze que são filhos únicos. Devemos ter em atenção este ponto, pois o ter ou não irmãos poderá ser um indicador de que a criança está ou não habituada a relacionar-se com outras crianças. Quanto à idade dos pais (Anexo I- tabela I) verificamos que a maioria dos pais se encontra entre os trinta e cinco e os quarenta anos de idade, ou seja, nasceram na sua maioria na década de setenta.

Analisando as habilitações literárias dos pais (Anexo I- gráfico IV) verificamos que a grande maioria dos pais tem formação superior, principalmente o grau de licenciatura. Este aspeto é também um indicador importante pois dá-nos pistas sobre o nível social e económico do grupo. Quanto ao concelho de residência, a maioria dos pais reside no concelho do Porto, mais concretamente dezasseis famílias (Anexo I- gráfico VI) o que demonstra que a maioria demora pouco tempo em deslocações para a instituição.

Através de conversas informais com a educadora e da observação, é possível constatar que os pais são bastante interessados, compreensivos e estão dispostos a colaborar com a educadora e a instituição sempre que solicitados.

3.2.2 – Caracterização das crianças

Segundo as Orientações para o Pré- Escolar é fundamental que

“a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional da educadora passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando (...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:37)

Desse modo e de forma a perceber melhor o desenvolvimento das crianças, é necessário elaborar uma caracterização do grupo em que estamos inseridos, de modo a acompanhar o seu crescimento e desenvolvimento. Para a concretização da mesma caracterização, tivemos acesso às fichas de informação de cada criança, realizamos registos de observação e efetuamos conversas informais com a equipa pedagógica tendo como objetivo obter mais informações sobre o grupo de crianças em causa.

O grupo em causa é constituído por vinte cinco crianças de três anos, sendo quarenta por cento das crianças do sexo feminino (dez meninas) e sessenta por cento do sexo masculino (quinze meninos). (Anexos I- gráfico I). As idades das crianças variam entre os dois e os três anos de idade, sendo que a maioria das crianças do grupo festeja o seu aniversário no mês de Setembro, Junho e Dezembro. De acordo com a informação recolhida através da equipa pedagógica, conseguimos perceber que a maioria das crianças do

grupo já frequentou a instituição na creche, já estando assim mais familiarizadas com a mesma.

A presente análise do grupo, aborda variados domínios do desenvolvimento global que caracterizam a criança desta faixa etária: Domínio Cognitivo, Psicomotor, domínio da linguagem e sócio-afetivo.

As crianças com três anos encontram-se no período Pré-Escolar, é nesta idade que segundo Papalia, Olds e Felman (2001), o corpo da criança começa a mudar e as suas capacidades motoras e mentais são mais desenvolvidas e as suas personalidades e relações sociais mais complexas.

Desenvolvimento Cognitivo:

O grupo em causa é um grupo heterogéneo, havendo crianças com níveis distintos de desenvolvimento. Nesta idade as crianças passam por constantes as evoluções, a capacidade de memorizar aumenta, o que indica a facilidade das crianças decorarem músicas, poemas, entre outros.

No que toca à matemática este grupo já consegue identificar diferenças e igualdades entre objetos e classificar e também dá muita importância à música, conseguindo já cantar canções simples. Em algumas áreas da sala (cozinha, quarto) podemos observar as crianças a brincar ao faz de conta, onde cada uma assume um papel e distribui tarefas e imita situações da realidade, como uma ida ao supermercado. Aqui as crianças do grupo, conseguem adotar distintos papéis, imitando as referências de cada uma, pais, família, ou a sua realidade envolvente.

No grupo, encontramos já algumas crianças que utilizam palavras relacionadas com o tempo (ontem, hoje, amanhã). “ Amanhã estava bom tempo e fui para a praia com os meus pais.”- mas nem todas as crianças utilizam corretamente estes conceitos temporais. Porém algumas crianças do grupo, já conseguem ter noção de tempo através das atividades que realizam em certos dias da semana : “ Hoje temos ballet!”, “ Hoje trouxe sapatilhas porque tenho

ginástica.” São também ainda capazes de distinguir estados do tempo como “ Hoje está nevoeiro”, “Hoje está sol .” As crianças mais velhas também já conseguem descrever acontecimentos pela sua ordem cronológica , mas algumas crianças mais novas ainda não o conseguem fazer.

Desenvolvimento da Linguagem:

Quanto ao nível da linguagem da criança , com três anos torna-se cada vez mais fluente linguisticamente “ O tipo de palavras que emprega é principalmente o substantivo; os verbos são empregues em menos de metade de metade dos casos (...) A criança utiliza ainda poucos advérbios e ainda muito menos adjectivos (...)” (Rigolet,1998:73)

Consideramos que algumas crianças estão mais desenvolvidas linguisticamente do que outras , principalmente as que já frequentavam a instituição nos anos anteriores, ou seja, a creche.

No período pré-escolar as crianças “já acumulam um vocabulário de mais de 1800 palavras (Spodek & Saracho, 1998:78), tendo aprendido em média 9 palavras novas por dia, desde o ano e meio de idade. Aparentemente as crianças conseguem isto por mapeamento rápido, o que lhes permite absorver o significado de uma nova palavra após terem ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa.” (Papalia, Olds & Feldman, 2009:322)

Nesta idade as crianças são muito curiosas pelo mundo que as rodeia e por isso colocam questões constantemente. Desta forma o adulto deve dar respostas adequadas, percebendo que a forma como comunica é fundamental para o desenvolvimento da linguagem da criança. Na sala é também essencial que existam momentos e espaços onde a criança possa comunicar oralmente. Este espaço é normalmente o espaço do acolhimento, momento em que as crianças expressam as suas ideias, contam o seu dia a dia e planificam. O grupo a este nível é também muito criativo, em diversas situações as crianças falam sozinhas, contam e inventam histórias, e também gostam de ouvir histórias e canções. Neste grupo denotamos ainda alguma dificuldade em utilizar os tempos verbais corretos ,mas já aplicam alguns adjetivos como” giro,

bonito, feio, triste, grande , pequeno, querida, fofa.” Do grupo três crianças apresentam dificuldades na articulação de palavras.

Desenvolvimento Psicomotor:

“ As crianças entre os três (...) anos conseguem fazer grandes progressos nas competências motoras- tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar.” (Papalia,Olds &Feldman,2001:287)

Nesta idade a criança necessita de estar em constante movimento, utilizando o corpo como o seu grande instrumento de comunicação. O grupo, na sua maioria, já consegue subir e descer escadas, saltar a pés juntos, caminhar por cima de um banco e rebolar. Quanto à motricidade fina , através da observação conseguimos perceber que algumas crianças ainda não pegam corretamente no pincel, no marcador ou no lápis(Anexo VI- Registo Fotográfico I), no entanto já fazem enfiamentos e são capazes de manipular molas. De modo a trabalhar e desenvolver esta competência as crianças nesta idade trabalham muito na área da expressão plástica. É também importante referir que algumas crianças ainda não conseguem pegar corretamente na faca e no garfo, comendo muitas vezes só com o garfo ou a mão.

“As competências motoras grossas desenvolvidas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto, da dança e de outras atividades que começam durante o período escolar e que se podem manter ao longo de toda a vida.” (Idem, 2009:287)

Algumas crianças do grupo já praticam atividades desportivas, como, dança criativa, ballet e natação.

Desenvolvimento sócio-afetivo:

No que concerne ao desenvolvimento sócio-afetivo, este grupo é bastante unido pois é constituído maioritariamente por crianças que já se conhecem porque já frequentavam a instituição. É um grupo bastante afetivo e carinhoso, dando beijos e abraços constantemente ao adulto. Apesar deste aspeto, algumas crianças recorrem a comportamentos violentos na resolução de conflitos, e durante as brincadeiras. Contudo, considero que o grupo consegue resolver esses conflitos autonomamente, sem a ajuda do adulto.

Através da observação foi possível constatar que este grupo, como acima já foi mencionado, é bastante unido, até nas brincadeiras que realiza nas diversas áreas. O grupo brinca em conjunto não havendo distinção de gênero, isto é, não fazem isolados de meninas ou meninos a brincar .

“ O egocentrismo é uma forma de centração : Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros.” (Idem, 2009:286)

É também neste estágio do Pré-Escolar que o egocentrismo está bem presente. A maioria das crianças do grupo considera que todos pensam como ela, uma vez que estão centradas em si mesmas e não se conseguem colocar no lugar do outro ,o que inúmeras vezes gera conflitos.

No grupo, as crianças já conseguem também expressar e verbalizar de forma clara as suas emoções e sentimentos, tal como nos diz Mary Hohman e David P. Weikart “ (...) as crianças no pré-escolar começam também a ser capazes de distinguir e descrever por palavras as suas experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangados”, “assustadas” e “tristes”. O grupo manifesta também interesse em cooperar nas rotinas da sala, sendo bastante autónomo. Apesar disso, em alguns momentos percebemos que é um grupo muito amigo, que coopera e trabalha junto, ajudando-se uns aos outros sempre que necessário. Também ao longo deste estágio, foi possível observar que algumas crianças ainda têm muitos medos, como o medo do escuro, de monstros ou até do pai natal.

Também como citado nos pontos acima , as crianças do grupo já conseguem respeitar o outro, aceitar a diferença, já dialogam ouvindo o outro, já gostam mais de si próprias, aceitando as suas características. Apesar de o egocentrismo ainda estar presente em algumas crianças, outras crianças já conseguem partilhar brinquedos e até alimentos. (Anexo IX - Registo fotográfico 4)

3.3 Traçado das Prioridades de Intervenção Conjunta ao Nível da Instituição e da Comunidade

“ A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997:37)

Com o intuito de melhorar uma área da instituição em causa, foi decidido pelo grupo de estagiárias que iriam intervir na área do ginásio da IPSS onde nos encontramos inseridas. O grupo de estagiárias decidiu então intervir nessa área, pois através da observação e de vivências com o grupo de crianças naquele local detetou algumas deficiências a nível de material para as sessões de movimento realizadas por todas.

Dessa forma, o grupo de estagiárias decidiu construir material de forma a colmatar essa deficiência identificada. O grupo em que estou inserida irá construir arcos, túneis e bolas. Em conjunto com as outras estagiárias finalistas e os seus grupos de crianças, iremos também elaborar jogos como: o jogo da glória e o twister, e dinamizar o espaço através da realização de “manhãs recreativas” com jogos tradicionais, como a corrida de sacos e a macaca, de salientar que todos os materiais construídos irão ser elaborados com material de desperdício, como cartão ou meias.

Através da dinamização a vários níveis do espaço escolhido, pretende-se que, se partilhem saberes, que se envolva toda a comunidade do pré-escolar e os pais, que o espaço da instituição seja mais completo e capaz de responder às necessidades de todos, e que promova o convívio entre as crianças das várias faixa etárias da IPSS, entre outros.

Durante o tempo de estágio é possível que aconteça também intercâmbio entre instituições, e o envolvimento da comunidade tanto na instituição como fora dela, por exemplo com a quinta do Covelo e Serralves

CAPÍTULO 4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O início da intervenção ao nível da educação pré-escolar gerou alguns medos e expectativas, primeiro pela responsabilidade que daí advém e por nunca ter realizado noutros momentos algum estágio com esta amplitude e importância

“No começo deste ano letivo tudo era diferente, o sentimento, o medo e as expectativas. Sentimento de perda, perda porque será o último ano da minha vida de estudante (...) Medo porque este ano é muito diferente de todos os outros que já vivi, é um ano de novidades, muita responsabilidade e de um período longo de estágio numa instituição. Medo de desiludir todas as pessoas que acreditam em mim, medo de me desiludir a mim própria porque eu acredito em mim (...) Medo de não estar à altura da instituição de estágio onde me encontro, medo de até não me dar bem com a educadora cooperante, medo de não conseguir dominar o grupo de crianças... medo um sentimento que pelos vistos se apoderou de mim neste início de ano letivo” (Anexos- Portefólio Reflexivo Medos e Expectativas).

Dessa mesma forma, no início do estágio e de forma a conhecer melhor o âmbito em que iria trabalhar realizei leituras dos documentos fundamentais da instituição (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades) bem como dos documentos e fichas das crianças do grupo de modo a conhecer melhor algumas das suas características pessoais e familiares. Depois da análise destes documentos e de compreender melhor as características das crianças do grupo e das famílias , e de entendida a dinâmica e os princípios da instituição e de na prática agir respeitando os mesmos, foi também importante o envolvimento com a equipa educativa da sala, através de conversas informais, momentos de planificação e avaliação semanais.

No início do estágio foi essencial conhecer o grupo de crianças e ganhar a sua confiança e para isso realizei brincadeiras com o grupo tanto nas áreas da sala como no espaço exterior, fazendo jogos em que a corrida estivesse envolvida visto ser um grupo muito ativo e dinâmico que adora correr e saltar. Para além disto fui conversando com o grupo em momentos do acolhimento e de transição.

Como sabemos todas as crianças têm características singulares, por esse motivo foi essencial conhecer cada criança do grupo, as suas personalidades, famílias, gostos, medos, todas as suas características únicas e especiais. Como fui verificando ao longo do estágio, as crianças desenvolvem relações afetivas muito fortes com os adultos. De forma a criar essa relação afetiva com o grupo, no início deste meu estágio, comecei, por conversar individualmente com cada criança e em conversa informal com a educadora foi possível perceber que o grupo gostava muito de ouvir histórias e ganhava laços afetivos com o contador de histórias e se desenvolvia muito afetivamente através desses momentos. Foi então, a partir daqui, que o meu caminho na narração de histórias começou e que os laços afetivos e de confiança se começaram a desenvolver. A partir destes momentos, as crianças começaram a ver o adulto como alguém em quem podiam confiar e até a demonstrar atos de carinho, como abraços e beijos, ou elogios. Depois de conquistado esse vínculo, posso dizer que nunca perdi o controlo do grupo, apesar de as crianças me verem como alguém amigo, nunca deixaram de perceber o papel de autoridade que muitas vezes tinha que ter na sala, o que me fez perder muito poucas vezes o controlo do grupo. O respeito foi sempre algo que existiu entre mim e o grupo de crianças. A partir deste momento começou então a narração de histórias por mim, pela educadora cooperante, por pais, e até por convidados sem qualquer ligação afetiva com o grupo. Uma das primeiras atividades que realizei neste âmbito, foi a leitura do livro “ Laura e os Monstros dos sonhos” visto que na instituição se vivia o projeto do sonho. Algumas crianças demonstraram alguns medos e receios. Durante a leitura da história, consegui observar o entusiasmo do grupo ao ouvir a mesma, os olhares brilhantes e o silêncio que se tinha criado à volta daquele momento. Consegui, então, compreender que as histórias para este grupo são um momento mágico e único! Com esta história comecei por trabalhar os medos das crianças, fazendo-as dialogar sobre os mesmos e a partir da mensagem da história desmitificar alguns deles. Como já referi, consegui compreender quão importante é a narração de histórias e o impacto que tem no desenvolvimento

afetivo da criança e no seu desenvolvimento integral. (Anexo XVII - Descrição da atividade significativa 1)

Como venho referindo ao longo deste documento, as histórias contribuem na formação das crianças. Assim, a minha preocupação e observação recaiu sobre o impacto dos contadores de histórias no desenvolvimento afetivo da criança. Para melhor compreender esta problemática foram sendo lidas inúmeras histórias, contemplando diferentes contadores, como pais, mães, estagiária finalista, educadora cooperante, colegas que foram convidadas e colegas da instituição em causa, que desenvolveram na criança aspetos como o respeito pelo outro, o gostar de si própria, o trabalhar em cooperação, a partilha, a aceitação da diferença, a importância da amizade, entre muitos outros que foram abordados com o contador de histórias e as histórias ao longo do ano.

Quanto ao projeto lúdico da sala, (Anexo XV- descrição do projeto lúdico), que foi uma parte importante da minha intervenção ao longo deste ano, surgiu através de um interesse do grupo sobre o sol, e sobre para onde o sol ia à noite. A partir deste interesse e de uma pergunta criada pelo grupo, “ Para onde vai o sol, à noite?”, que todo o projeto se desenrolou tendo sempre como parte integrante a narração de histórias, como a história do “dia e da noite” ou a história do “A que sabe a Lua”, em que foram trabalhados a importância do trabalhar em parceria, da cooperação, e passando a mensagem de que até o que parece mais insignificante pode fazer uma grande diferença para o atingir de um objetivo (Anexo XVII - descrição da atividade significativa 1). Este projeto foi passando pelas várias fases fundamentais desta metodologia, e é de salientar os momentos de reflexão em grande grupo, tentando sempre obter resposta para as questões das crianças, e os momentos de avaliação em que as crianças foram reflectindo e avaliando, dizendo o que já sabiam, o que queriam fazer e saber, (Anexo XVI - Avaliação do projeto) estes momentos foram sempre realizados de forma contínua e em grande grupo, através de diálogos com as crianças, o que possibilitou introduzir as novas ideias propostas pelas crianças. Sendo o projeto lúdico desenvolvido em torno dos interesses do

grupo (Anexo XV – Descrição do Projeto Lúdico), como já foi referido, a motivação é grande e a necessidade de dar respostas imediatas às questões é também sentida. Para além da grande motivação sentida na realização das atividades, é de salientar alguns aspetos, como o desenvolver da cooperação entre as crianças, no sentido em que no desenvolver de atividades, as crianças tinham a oportunidade de trabalhar em parceria, auxiliando-se mutuamente. A partilha foi mais uma das competências desenvolvidas com o projeto lúdico, partilha entre as crianças, partilha entre as crianças e os adultos da sala, e partilha até com os pais e a comunidade, com partilha de momentos, experiências e conhecimentos. Sendo o tema do projeto lúdico “O sol”, paralelamente à área de Formação Pessoal e Social e do desenvolvimento afetivo, foram desenvolvidas as demais áreas de conteúdo do pré-escolar (área das expressões, área do conhecimento do mundo, área da matemática, área da linguagem) através de atividades relacionadas com o tema, como experiências sobre o sol, sobre o dia e a noite, pintura da chuva, construção de um sol, visualização de um teatro de sombras, danças, músicas, histórias, pesquisas, entre muitas mais coisas que contribuíram para a criação de um projeto fantástico.

Durante o estágio profissionalizante foram inúmeras as atividades concretizadas, para além das atividades para o projeto. Uma das preocupações que me acompanhou sempre ao longo deste ano foi a formação integral das crianças, isto é, desenvolver o grupo não só a nível afetivo e social mas também a todos os outros níveis importantes para o seu desenvolvimento integral. Na minha prática, em educação pré-escolar, esteve sempre presente a ideia de que é aqui que a criança cria os primeiros alicerces e começa a moldar a sua personalidade. Assim sendo, foi sempre uma preocupação auxiliar este processo de forma a desenvolver crianças autónomas e ativas na sociedade.

Dado que as crianças do grupo tinham três anos, foi necessário trabalhar os valores e o seu lado mais afetivo, tendo começado pela partilha, já que o grupo demonstrava grande dificuldade de partilha de brinquedos e materiais entre si, o que é normal para a idade em causa, e pelo diálogo sobre

o cuidado com os materiais da sala que muitas vezes o grupo descuidava, trabalhando estas dimensões recorrendo uma vez mais à narração de histórias.

Considero que este ano, foi um ano de conquistas e mudanças, mas não posso deixar de referir algumas dificuldades sentidas, tendo sido uma delas a escassez de tempo para trabalhar e desenvolver o projeto, devido às atividades diárias estabelecidas pela instituição e a comemoração de festividades como o dia da mãe, pai, a páscoa, entre outras, e também a dificuldade em adaptar esta temática tão abstrata a um grupo de crianças de uma faixa etária tão baixa (três anos de idade).

Ainda assim, torna-se de extrema importância referir tudo o que foi conquistado por este grupo ao longo do ano, o quanto cresceram a todos os níveis. É muito gratificante verificar que a evolução do grupo desde o início do ano foi enorme em todas as áreas e domínios de conteúdo. Esta evolução deve-se à interdisciplinaridade existente em todas as atividades desenvolvidas e ao trabalho contínuo da equipa educativa da sala e da instituição. Conseguimos assim desenvolver o grupo não só a nível social e afetivo, como também a outros níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta alguns pontos do enquadramento teórico deste documento, os contadores de histórias são atualmente vistos com grande relevo e cada vez se compreende mais o papel fundamental que adquirem nas nossas vidas.

Ser um contador de histórias é muito mais que saber ler as palavras contidas num livro! No decurso da realização deste documento, compreendi que isso não é suficiente para tornar o momento da narração, um momento único e mágico. É preciso muito mais que isso, muito mais ! O contador deve preparar-se, deve ter algumas características, deve ser expressivo, movendo o

seu corpo à medida e de acordo com a narração das histórias, que vai contando histórias, deve também preparar o ambiente, conhecer bem o livro. Só assim os ouvintes da história serão levados para um tempo único, um tempo de fantasia e de faz de conta.

Com a realização deste estudo, compreendi também o impacto que um contador de histórias e as suas características podem ter no desenvolvimento afetivo das crianças. No início deste estudo nunca pensei que isso seria tão evidente, que através das histórias e dos contadores se poderia trabalhar e desenvolver nas crianças aspetos tão importantes, como a partilha, a cooperação, o aceitar da diferença, o gostar de si próprio, o respeitar os outros, o enfrentar dos medos. Em suma, através das histórias que se vão narrando, surge uma panóplia imensa de valores que contribuem para o desenvolvimento afetivo da criança.

É de salientar também, a disponibilidade encontrada, ao longo do ano, dos pais das crianças da sala, tendo sido muitas vezes eles os contadores de histórias da sala, ajudando-me na compreensão e realização deste estudo.

Durante a realização deste estudo e da elaboração deste documento, foram sentidas algumas dificuldades, principalmente ao nível de pesquisa de bibliografia que conjugasse estas duas temáticas: a importância do contador de histórias no desenvolvimento afetivo da criança e os laços afetivos que vão surgindo e crescendo. Considero que esse foi o meu maior obstáculo durante este percurso.

Apesar disso, penso que este processo foi muito enriquecedor e me fez melhorar em inúmeros aspetos: primeiro, compreendendo melhor o que é a afetividade, conceito que não tinha bem claro por ser, como é referido no enquadramento teórico, muito polissémico; Segundo, e também muito importante interiorizei a importância das histórias e a importância do contador de histórias e das suas características. Como futura educadora penso que é fundamental adotar as qualidades e características dos contadores de histórias, fazendo assim com que as crianças cresçam não só a nível afectivo, mas

também a todos os outros níveis porque, a partir das histórias e das mensagens que o contador transmite, pode-se efetivamente desenvolver a criança a todos os níveis. Finalmente e em terceiro lugar, durante este estágio profissionalizante compreendi a importância da valorização de cada criança, de considerar cada criança como um ser único e inigualável. Aprendi que devemos “ Olhar para cada criança, como uma pessoa única , traçando objetivos cada mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para as atingir.” (Papalia, Olds & Feldman, 2011:31)

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*, Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol1, INAFOP.
- Albuquerque, F. (2000), *A Hora do conto – reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*, Santa Maria da Feira, Editorial Teorema
- Amorim, V. (2013) org. *Afetividade na escola, alternativas práticas*. São Paulo: Summus Editorial
- Arantes, V. (2003) org. *Afetividade na escola, Alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial
- Barros, J. (1991). *Freud e Piaget, Afetividade e Inteligência*. Porto: Edição Jornal de Psicologia
- Bettelheim, B. (1984). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand
- Bogdan, R. & Biklan (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora
- Damásio, A. (1995) . *O erro de Descartes, Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa América
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.

- Costa, J. (1994) *Gestão Escolar: Participação, autonomia e Projecto Educativo da Escola*, Texto Editora;
- Chalon-Blanc, A. (1997). *Introdução a Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Prazer de ler
- Gómez, Gregório Rodriguez et al (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*, Málaga:Ediciones Aljibe.
- Helm, J. H.; Beneke, S.& Cols. (2005). *O Poder dos Projetos – Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Artmed.
- Hohwmann, M.; Weikart, David P. (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohwmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1999). *A Leitura em voz alta*. Edição Horizontes Pedagógicos
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Luciano, A. (2014), *O contador de histórias : das representações literárias ao contexto educativo atual*. Universidade Aberta, Lisboa
- Macedo, B. (1991). *Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. Inovação
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário, olhares sobre a literatura infantil*. Lisboa: Edições Asa
- Ministério da Educação (Ed.) (2000). *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação Departamento de Educação Básica, coleção Pré-Escolar
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos
- Nobre, A. (2009). *Só*. Lisboa: Verbos Clássicos
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto. Porto Editora.

- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed Editor
- Papalia, D. &, Olds, S.W., & Feldman, R.D (2009) *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgraw Hill
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*
In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, M. (1991). *História da Literatura Infantil*. Lisboa: Edição Vega
- Priberam (s/d) Disponível em : <http://www.priberam.pt/DLPO/> (Acedido a 21 de Junho de 2015)
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramos, F.& Vadillo J. (2007) *Cuentos Que Enseñan a Vivier*. Madrid: Narcea
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas,*.
- Ribeiro, M. (2013). *Práticas Narrativas e Perfis de Contadores de histórias*. Universidade do Minho, Braga
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição Precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, C. Teixeira, J.& Gomes, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Autores e Contraponto Edições
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Colecção Práticas Pedagógicas
- Santos, M. (2003). *Do conto infantil à linguagem dos afectos* In Dantas, (2010) *Literatura para a Infância e Educação Emocional: a Hora do Conto e a partilha de afectos*.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/430/2/TM-ESEPF-AL_TeresaSilva2010.pdf (Acedido a 21 de Junho de 2015)
- Saramago, S. (2001) *Metodologias de investigação empírica com crianças*. Disponível em
<https://dub122.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgQUCyyygR5RGapAAiZMJlZg2&folderid=flinbox&attindex=0&cp=-1&attdepth=0&n=86685348> (Acedido a 21 de Junho de 2015)

- Sousa, J. & Baptista, S. (2011). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios, segundo bolonha* (2ª edição). Lisboa: Pactor Editora.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
- Spodek, B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- Traça, E. (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora
- Teixeira ,J., Freitas & Gomes (1989). *Afetividade*. Porto: Edição Contraponto
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo . Porto: Areal Editores.
- Yin, R. (2009), *Estudo de caso –Planejamento e Métodos*, 4º Edição, Editora ARTMED

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

OUTROS DOCUMENTOS

Plano anual de atividades da instituição de 2014-2015

Projeto Educativo Triénio 2013-2015

Regulamento interno