



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Literária- A Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas

Mafalda Maria de Sousa Pinheiro Mira Vaz Ramalho Franco

**Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Literária- A Literatura para a Infância e as Expressões Artísticas

Mafalda Maria de Sousa Pinheiro Mira Vaz Ramalho Franco

**Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Agradecimentos

Este momento traduz-se no culminar de um longo e árduo trabalho, de um desejo adiado mas jamais esquecido. Nada teria sido possível sem o apoio de um conjunto de pessoas que contribuíram, das mais variadas formas, para o alcançar deste sonho, que afinal não acaba aqui...

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, o meu mais sincero agradecimento, pela disponibilidade, pelas horas em que me ouviu, pela paciência, pela sua forma pragmática de ver o mundo, pelos conselhos e sugestões, pelo incentivo constante.

À Educadora Margarida Cascabulho, pela inspiração, pelo apoio, pelo seu envolvimento e pela partilha. Por confiar em mim e nas minhas capacidades. Pela enorme cumplicidade que se gerou entre nós, desde o primeiro instante. Ali senti verdadeiramente o que é trabalhar em cooperação, numa troca constante de ideias e opiniões.

Ao Professor José Manuel Antunes, pela confiança depositada em mim, por acreditar que faria um bom trabalho, mesmo quando eu própria estava inundada de dúvidas e por estar sempre, na altura certa e no momento certo, ao meu lado.

Às instituições, em geral, que me acolheram sempre de uma forma tão calorosa e me permitiram sentir, durante o tempo que ali permaneci, parte integrante das mesmas.

Às crianças, pelos momentos vividos, por tudo aquilo que me ensinaram e por me terem permitido realizar o meu trabalho da melhor forma possível. Sem o apoio, entusiasmo e vontade delas nunca teria cumprido os objetivos a que me propus.

À minha colega e amiga Maria Inês Penteado, pelas partilhas e pelos desabafos, pelos choros e pelos risos.

E por último, mas igualmente importante, à minha família, em particular ao Joaquim Maria, pelo apoio incondicional e aos meus filhos, Constança e José Maria- desculpem por não ter estado presente quando deveria- pela sua compreensão e apoio, bem como pela paciência quando eu própria não a tinha.

Obrigada a todos por acreditarem em mim!

Resumo

O presente Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora, tendo por base as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo das respetivas práticas foi desenvolvido o tema *Educação Literária: A Literatura para a infância e as expressões artísticas*, assente na metodologia da investigação-ação e teve como principal objetivo promover nas crianças a educação literária e a sua relação com as expressões artísticas.

Deste modo, este documento encontra-se organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo inclui todo o enquadramento conceptual que suporta a temática investigada; o segundo capítulo refere-se à conceção da ação educativa em Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; o terceiro capítulo considera a metodologia utilizada na investigação-ação; o quarto capítulo remete para a intervenção nos respetivos contextos; o quinto capítulo diz respeito ao trabalho de projeto de cariz literário, desenvolvido em ambos os contextos; concluindo com as respetivas considerações finais.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Literária; Literatura para a Infância; Expressões Artísticas.

Report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the 1st Cycle of Primary Education: Literacy Education- Children's Literature and Artistic Expressions

Abstract

This Internship Report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the 1st Cycle of Primary Education was carried out within the framework of the Master's Degree in Pre-school Education and the 1st Cycle of Primary Education, at the University of Évora, based on the courses units of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the 1st Cycle of Primary Education

During the respective practices it was developed the theme of *Literary Education: Children's literature and the artistic expressions*, based on the research-action methodology and had as a main objective the promotion of literary education in children and their relationship with the artistic expressions.

Thus far, this document is organized into five chapters: the first chapter includes all the conceptual framework that supports the thematic investigated; the second chapter refers to the conception of educational activity in Pre-school Education and the 1st Cycle of Primary Education; the third chapter considers the methodology used in the research-action; the fourth chapter refers to the intervention in the respective contexts; the fifth chapter concerns the work project of literary nature, developed in both contexts; concluding with the final considerations.

Keywords: Pre-school; Primary Education; Literacy Education; Literature; Children's Literature; Artistic Expressions.

Índice Geral

Índice de Fotografias	VIII
Índice de tabelas	IX
Índice de quadros.....	IX
Índice de ilustrações	IX
Lista de abreviaturas	X
Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento conceptual: Educação literária- A literatura para a infância e as expressões artísticas.....	5
1.1. A língua, a leitura e a literatura para a infância	5
1.2. As expressões artísticas	10
1.3. A articulação entre a literatura para a infância e as expressões artísticas na promoção de uma Educação Literária	18
Capítulo 2- Conceção da ação educativa em Pré-escolar e 1.º CEB	25
2.1. O contexto educativo da PES no Pré-escolar	25
2.1.1. Caracterização da instituição	25
2.1.2. Organização do grupo.....	26
2.1.3. Fundamentos da ação educativa	28
2.1.4. Organização do espaço e dos materiais	32
2.1.5. Organização do tempo	38
2.1.6. Planeamento e avaliação.....	41
2.1.7. Interação com a família e comunidade	42
2.2. O contexto educativo da PES no 1.º CEB	44
2.2.1. Caracterização da instituição	44
2.2.2. Organização do grupo.....	48
2.2.3. Fundamentos da ação educativa	50
2.2.4. Organização do espaço e dos materiais	52
2.2.5. Organização do tempo	55
2.2.6. Planeamento e avaliação.....	57
2.2.7. Interação com a família e comunidade	58
Capítulo 3- Metodologia.....	61
3.1. A reflexão e a investigação para aprender a profissão: O conceito do professor reflexivo e investigador	61
3.2. Definição do problema e objetivos	63
3.3. Métodos e instrumentos de recolha de análise e procedimentos	64
3.3.1. Observação participante	65
3.3.2. Caderno de Formação	66
3.3.3. Planificações.....	67

3.3.4. Registo áudio e fotográfico.....	68
3.3.5. Registo gráfico.....	69
3.3.6. Registos de avaliação.....	70
Capítulo 4- A intervenção: A promoção de uma Educação Literária- Relações entre a literatura para a infância e as expressões artísticas.....	71
4.1. A intervenção em contexto de pré-escolar	72
4.1.1. Exploração do livro <i>Frei João Sem Cuidados</i>	73
4.1.2. Exploração do livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	83
4.1.3. Exploração do livro <i>O voo do golfinho</i>	91
4.2. A intervenção em contexto de 1.º CEB	97
4.2.1. Exploração do livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	98
4.2.2. Exploração do livro <i>Quando eu nasci</i>	106
4.2.3. Exploração do livro <i>Os animais fantásticos</i>	114
4.3. Conclusões ao nível do Pré-escolar e do 1.º CEB	124
Capítulo 5- O trabalho de projeto em Pré-escolar e 1.º CEB	129
5.1. Enquadramento conceptual.....	129
5.2. Projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família” em Pré-escolar e 1.º CEB	132
5.3. Conclusões do projeto ao nível do Pré-escolar e 1.º CEB	148
Implicações e investigações futuras	151
Considerações finais	153
Referências bibliográficas	157
Apêndices	165
A- Circular do Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família.....	167
B- Ficha de requisição	168
C- Regras de utilização	169
D- Guião de atividades (Pré-escolar)	170
E- Avaliação do Projeto (crianças)	171
F- Avaliação do Projeto (famílias: Pré-escolar)	172
G- Circular do Projeto (1.º CEB)	174
H- Guião de atividades (1.º CEB)	175
I- Avaliação do Projeto (famílias: 1.º CEB).....	177

Índice de Fotografias

Fotografia 1: Quadro de Presenças	31
Fotografia 2- As regras da sala	31
Fotografia 3: Quadro de tarefas	31
Fotografia 4- O tempo que faz hoje.....	32
Fotografia 5: Aniversários	32
Fotografia 6: Área das Almofadas.....	34
Fotografia 7: Exploração de Lengalenga.....	35
Fotografia 8: Área da Leitura e da Escrita.....	36
Fotografia 9: " Inventámos um poema"	36
Fotografia 10: Fachada da Instituição	46
Fotografia 11: Corredor	47
Fotografia 12: Biblioteca	47
Fotografia 13: Sala e decorações	53
Fotografia 14: As palavras do Dia.....	56
Fotografia 15: "Lagarto Pintado"	57
Fotografia 16: Ida dos Pais à sala	59
Fotografia 17: " Quando for grande quero ser"	59
Fotografia 18: Ida da contadora de histórias à escola.....	60
Fotografia 19: Aula de hip hop.....	60
Fotografia 20: Exploração do livro <i>Frei João Sem Cuidados</i>	78
Fotografia 21: Realização do teatro de sombra	79
Fotografia 22: Teatro de sombras	79
Fotografia 23: Silhuetas.....	80
Fotografia 24: Apresentação do teatro.....	81
Fotografia 25: Reconto da história	81
Fotografia 26: Brincando ao faz de conta.....	82
Fotografia 27: Realização de puzzles	86
Fotografia 28: Estendal de personagens	88
Fotografia 29: " Quando a mãe se zanga fica com cara de..."	89
Fotografia 30: Máscaras	96
Fotografia 31: Organização dos sujeitos	100
Fotografia 32: Realização de puzzles	101
Fotografia 33: Construção do estendal das personagens	103
Fotografia 34: Dinamização das atividades.....	103
Fotografia 35: Estendal de personagens	103
Fotografia 36: " Quando a mãe se zanga fica com cara de..."	104
Fotografia 37: " Quando a mãe se zanga fica com cara de ..."	104
Fotografia 38: Atividade de pós leitura	111
Fotografia 39: Atividade de pós- leitura.....	111
Fotografia 40: Atividade de pós- leitura.....	112
Fotografia 41: Atividade de pós-leitura.....	112
Fotografia 42: Book bits	120
Fotografia 43: Atividade de pós-leitura.....	122
Fotografia 44: Máscaras	123
Fotografia 45: Dramatização	123
Fotografia 46: Sacos	138
Fotografia 47: Socialização do projeto	141
Fotografia 48: Socialização do projeto	141

Fotografia 49: Registo das atividades (pré-escolar)	142
Fotografia 50: Registo das atividades (pré-escolar)	142
Fotografia 51: Registo das atividades (1º CEB)	143
Fotografia 52: Registo das atividades (1º CEB)	143

Índice de tabelas

Tabela 1: Distribuição das crianças por idade e género	27
Tabela 2: Organização do tempo (diário)	38
Tabela 3: Organização do tempo (semanal)	39
Tabela 4: Distribuição dos alunos por idade e género	48

Índice de quadros

Quadro 1: Corpo docente, não docente e discente da Escola Básica Galopim de Carvalho	48
Quadro 2: Livros abordados em ambos os contextos	71
Quadro 3: Livros abordados em pré-escolar e contextualização no tempo	73
Quadro 4: Atividades em torno do livro <i>Frei João Sem Cuidados</i>	74
Quadro 5: Atividades em torno do livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	84
Quadro 6: Atividades em torno do livro <i>O voo do Golfinho</i>	91
Quadro 7: Livros abordados em 1.º CEB e sua contextualização no tempo	98
Quadro 8: Atividades em torno do livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	99
Quadro 9: Atividades em torno do livro <i>Quando eu nasci</i>	107
Quadro 10: Atividades em torno do livro <i>Os animais fantásticos</i>	115
Quadro 11: Fases, ações e contextualização no tempo	134

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Planta da sala (Pré-escolar)	33
Ilustração 2: Planta da sala (1.º CEB)	54
Ilustração 3: Livro <i>Frei João Sem Cuidados</i>	75
Ilustração 4: Livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	84
Ilustração 5: Livro <i>Os meus disparates preferidos</i>	90
Ilustração 6: Livro <i>O voo do Golfinho</i>	92
Ilustração 7: Texto icónico	94
Ilustração 8: Livro <i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i>	100
Ilustração 9: Livro <i>Quando eu nasci</i>	107
Ilustração 10: Livro <i>Os animais fantásticos</i>	116

Lista de abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CSPSB- Centro Social e Paroquial de S. Brás

JISJD- Jardim Infantil São João de Deus

MEM- Movimento da Escola Moderna

PNL- Plano Nacional da Leitura

PES- Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

O presente relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos 2.º e 3.º semestres, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora.

Os contextos educativos onde foram realizadas as respetivas Práticas de Ensino Supervisionadas foram: ao nível do pré-escolar, o Centro Social e Paroquial São João de Deus, mais concretamente, o Jardim de Infância São João de Deus (JISJD) e, ao nível do 1.º CEB, a Escola Básica Galopim de Carvalho.

Tendo por base as teorias socio construtivistas, em que o indivíduo é sujeito ativo no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens; o conceito de comunidades de aprendizagem e tendo sempre presentes as quatro grandes dimensões profissionais, que decorrem do *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto):

- I. Dimensão profissional, social e ética;
- II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade;

IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, e ainda os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto); a *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto) e, em particular, ao nível do Pré-escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)* e do 1.º ciclo, os *Programas e as Metas Curriculares* assim, os educadores/professores devem estruturar a sua prática e assim estruturei a minha, suportada, portanto, pela respetiva legislação vigente supra mencionada.

Ao longo das respetivas práticas desenvolvi a temática: *Educação Literária: A Literatura para a infância e as expressões artísticas*, com base na metodologia da investigação-ação. A pertinência deste tema é indiscutível. A Educação Literária tem vindo a revestir-se, desde há uns anos para cá, de uma importância crescente. A literatura existente em torno deste tópico é vastíssima e muitos são os estudos e investigações realizados à volta da mesma. No entanto, através das minhas próprias

leituras e observações realizadas, tenho constatado que, habitualmente, a Educação Literária é desenvolvida de forma deficiente, tanto no pré-escolar, como no 1.º CEB, onde esta é, na quase totalidade, limitada às atividades propostas pelos manuais escolares.

É indiscutível, tal como Azevedo (2013) afirma que a literatura de potencial receção leitora infantil é pois um poderoso meio “graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo, um mundo que, cada vez mais, se apresenta como profundamente fascinante, complexo e poliédrico” (p. 51).

A Literatura abordada de uma forma distinta, na perspetiva dos Programas de leitura baseados na Literatura (Yopp e Yopp), assentes na corrente teórica do Whole Language Approach, através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que incluem estratégias atrativas e envolventes, permitindo momentos mais dinâmicos e criativos e crianças mais interessadas e motivadas, interligando diferentes áreas, aliando à literatura, outras formas de expressão, tais como a expressão plástica ou dramática, como posteriormente se poderá concluir, permite, conseqüentemente, o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, isto é o desenvolvimento integral das mesmas.

A articulação entre a literatura e as expressões artísticas acarreta, sem sombra de dúvida, uma riqueza acrescida às atividades desenvolvidas e proporcionará às crianças de ambos os níveis experiências únicas, diversificadas e significativas.

Deste modo, pretende-se potenciando as interações da literatura com as demais artes, reaproximando as crianças ao teor estético e artístico do texto literário, associando-o às outras expressões artísticas.

Partindo do pressuposto de que a literatura é igualmente considerada uma expressão artística, e que é possível associá-la a outras formas artísticas, tais como, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, possibilita-se, através da realização das respetivas atividades, a supra referida relação, a qual permite a criação de diferentes significados, os quais confluem para um sentido amplo da arte, contribuindo-se, deste modo, para a formação e desenvolvimento de uma educação holística. Propõe-se, então, a promoção de espaços e tempos em que as crianças contactem com a Literatura, de forma não tradicional e, a partir daí, reconstruam as suas vivências.

Para além do já referido, o desenvolvimento de um projeto de cariz literário, promovendo atividades de articulação igualmente com as famílias com o intuito de

fomentar a Educação Literária e, em última análise, o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, só enriquece, ainda mais, as vivências das crianças.

Sendo assim, o respetivo relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos, de acordo com os seguintes aspetos fundamentais:

- **Capítulo 1-** relativo ao enquadramento conceptual, referente à temática do respetivo relatório e que sustenta toda a prática pedagógica e toda a investigação-ação.
- **Capítulo 2-** referente à conceção da ação educativa em Pré-escolar e 1.º CEB, focando aspetos como a caracterização das instituições; organização dos grupos; fundamentos da ação educativa; organização dos espaços e materiais; organização do tempo, o planeamento e avaliação e a interação com a família e a comunidade.
- **Capítulo 3-** Metodologia, no qual serão focados aspetos como: o conceito de professor reflexivo e investigador; a definição do problema e seus objetivos; respetivos métodos e instrumentos de recolha de análise de dados qualitativos e procedimentos.
- **Capítulo 4-** Focado nas respetivas intervenções, isto é nas atividades desenvolvidas no âmbito da temática em causa, onde é realizada a respetiva recolha, análise e interpretação de dados, bem como as principais conclusões decorrentes dessa prática.
- **Capítulo 5-** relativo ao trabalho de projeto desenvolvido, em ambas as valências, no âmbito da Educação Literária e das Expressões Artísticas, em particular, a Expressão Plástica e que se consubstanciou no projeto intitulado “De cá para lá e de lá para cá-leituras em família”.

Termino tecendo algumas considerações finais sobre o trabalho realizado, principais aprendizagens, desafios e dificuldades sentidas e como foram ultrapassadas, projetando o desenvolvimento profissional futuro, tendo como referência todo o suporte teórico que deve sustentar a prática pedagógica de um profissional da educação.

Capítulo 1- Enquadramento conceptual: Educação literária- A literatura para a infância e as expressões artísticas

1.1. A língua, a leitura e a literatura para a infância

A língua materna, para além de ser um instrumento comunicativo fundamental, é também uma importante ferramenta de descoberta que permite uma atuação social apropriada. A língua tem um papel extremamente importante no desenvolvimento sociocultural e de reinvenção do próprio mundo (Azevedo, 2006).

Nesse sentido, sendo a língua o principal instrumento de interação com os outros, torna-se fulcral a análise do conceito de literacia, e consequentemente, de literacia emergente, até porque, a relevância de um conjunto de conhecimentos vivenciados pelas crianças até ao primeiro ciclo são cruciais para o sucesso em momentos posteriores da aprendizagem.

Antes do processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças adquirem competências literácitas. Para tal, é necessário criar múltiplas oportunidades e práticas estimulantes para o desenvolvimento de uma linguagem oral competente e de uma educação para a literacia. Oportunidades que envolvam o conhecimento fonológico, o conhecimento dos princípios sobre o impresso, a consciência das regras da escrita e a motivação para a leitura (Fernandes, 2007).

O ensino da língua no 1.º ciclo deve fundar-se numa formação para a leitura e escrita, onde as mesmas estejam interligadas. A importância de interagir com materiais escritos promove também as competências de literacia. Para a sua efetiva concretização importa uma visão abrangente e integrada da língua (Azevedo, 2006).

A investigação aponta para a continuidade do pré-escolar e 1.º ciclo, ao longo do qual se favorecerão práticas estimulantes de contacto com a língua, cultura, oral e escrita. É óbvio que existem diferenças na abordagem da língua entre o pré-escolar e o 1.º ciclo mas há todo um trabalho de familiarização e estimulação da curiosidade acerca das funcionalidades da linguagem verbal.

Como sabemos a criança quando ingressa para o 1.º ciclo e inicia, nesse momento, a aprendizagem formal da leitura e da escrita, já traz consigo uma enorme bagagem de utilização da sua língua, em situações informais de interação oral. E como sabemos, também, a oralidade e a leitura e a escrita estão interligadas.

A nível prático, a escola deve assim, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, das suas necessidades e interesses, promover situações de

enriquecimento do uso da língua, nos seus diversos contextos e funções. Deve permitir que as crianças utilizem a sua língua, em qualquer situação, desde as mais simples às mais elaboradas, dotando-as de um saber-fazer e assegurando a capacidade de exercitação dessas mesmas formas (Azevedo, 2006).

Educar para a literacia é fundamental. E esse trabalho deve ser feito, como já referido supra, desde o pré-escolar, onde o conceito de literacia emergente assume um papel basilar, o qual se traduz no conjunto de conhecimentos, competências e atitudes anteriores à aprendizagem formal da leitura e da escrita, revelando-se assim imprescindível para as aprendizagens futuras.

Literacia não pressupõe apenas saber ler e escrever, implica a capacidade de compreender e usar adequadamente os textos escritos. Aquele conceito inclui também o conceito de literacia crítica, a qual se traduz na capacidade de ler, escrever, analisar e interpretar o mundo de forma consciente e experiente.

Ora, é, portanto, aspeto crucial que o aluno compreenda que a língua é uma atividade social. A escola deve exercitar a língua em atos de linguagem autêntica, não usando para tal, pseudotextos e textos com vocabulário incorreto ou infantilizante garantindo ainda que o leitor se assuma como co-construtor dos significados textuais (Azevedo, 2006).

Há ainda a necessidade de assegurar uma visão integrada e globalizadora da pluralidade de contextos e funções em que a língua tem lugar. Daí a imperatividade de trabalhar textos com funções diversas e familiarizar o aluno com os vários contextos da sua utilização, desde textos funcionais a textos que permitam fruir o imaginário. Deve ainda a escola valorizar as interações geradoras de significado e a sua compreensão.

Os chamados programas de linguagem integral assentam na premissa de que a linguagem não se aprende da parte para o todo mas ao contrário, ou seja as funções da linguagem interrelacionam-se e desenvolvem-se em conjunto (Silva, 2007).

A Literatura é um aspeto central destes programas, como produto cultural de elevada qualidade proporciona um ambiente rico e estimulante, incrementa o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia, permite desenvolver o saber acerca do mundo bem como o conhecimento de diferentes estruturas linguísticas, não se limitando apenas ao uso de manuais escolares mas antes ao uso de textos verdadeiramente genuínos.

“Aprender a leer literatura supone leer muchos libros. La explicitación de las reglas, de las convenciones que rigen la obra literaria, permite leer libros más complejos o de una manera más compleja, más rica e inteligente” (Colomer, 2011).

E tal como Colomer afirma,

Evidentemente, es mejor “seducir” que obligar. Cuanto más compartida y socializada es la lectura en un aula, menos hay que recurrir a la prescripción. Por otra parte, pueden negociarse los límites: “Hay que leer un libro de la biblioteca, pero el que se quiera”; “Se puede devolver sin haberlo terminado, pero se tienen que haber leído tantas páginas”; “Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos”; “Tú lees tres líneas seguidas y yo te leo las tres siguientes. (2011, pp 1-2)

A criação do gosto pela leitura nas crianças deve ser, portanto, feito através da sedução permitindo que os alunos contactem de forma equilibrada com diferentes e variados materiais impressos com diferentes funcionalidades, textos literários, informativos, icónicos, bem como atividades diversificadas como partilha de leitura e seus significados.

É que existem, como é óbvio diferenças entre a análise de um texto literário e de um texto informativo. A função de cada um destes textos, aquilo que cada um deles pretende transmitir ao leitor é diferente logo a sua análise também tem, necessariamente, que ser diferente.

Tal como Balça (2008), citada em Barros (2014) refere,

Na verdade, creio que podemos afirmar que o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, por parte das crianças, resultam de uma educação com início nos primeiros anos de vida, dentro do ambiente familiar. A promoção do gosto pela leitura e a aquisição de hábitos de leitura é um processo contínuo, que começa na família, mas que deve ser reforçado assim que a criança faz a sua entrada na educação pré-escolar e ao longo de toda a sua escolaridade (p. 313).

É importante ainda salientar, nas palavras de Aguiar e Silva (2004), que o texto literário, enquanto artefacto, caracterizado por um conjunto de letras, palavras, enunciados, parágrafos, capítulo, cantos não produz significado por si só. “Os significados não estão no texto (...) Os significados do texto literário é (são) produzido(s) na transação do leitor com o texto, no diálogo que se estabelece entre o

leitor e o texto, no jogo das perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor” (p. 91).

É importante, pois, definir o conceito de literatura para a infância, clarificando o seu papel e as suas respetivas funções. A própria designação de literatura para a infância é fator de tensões, não existindo unanimidade entre autores. Muitas vezes é, igualmente, empregue a denominação literatura infantil ou, como refere Azevedo (2013), literatura de potencial receção infantil. Independentemente da designação, a importância da interação precoce com textos literários de qualidade é um aspeto fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, permitindo expandir horizontes, a vários níveis.

Só se conseguem formar bons leitores através da melhoria da qualidade do ensino da leitura, permitindo que se passe a ler melhor e, conseqüentemente, a ler mais pois os maus leitores leem pouco e quem lê pouco torna-se mau leitor.

Mais uma vez repito, ler não é somente decifrar. Ler é compreender o texto e atribuir-lhe significado. E existem inúmeros fatores que influenciam a compreensão leitora, tais como, a fluência da leitura, bom conhecimento do vocabulário, boa capacidade de inferir significados e a experiência e conhecimento do mundo. Como refere o autor “... os alunos devem ser incentivados a realizar uma adequada negociação dos sentidos, mobilizando e valorizando, os seus conhecimentos prévios...” (Azevedo, 2006, p. 7).

Ler é igualmente ter a capacidade de se interpretar/entender o mundo que nos rodeia, desenvolver a consciência crítica e estimular o sentido estético, mas acima de tudo, ler é descobriremo-nos a nós próprios.

O direito individual sobre a leitura é um direito do leitor e consiste na oportunidade do mesmo fruir do prazer de ler um livro (em especial, livros literários), de lhe atribuir significados, de se envolver com o texto, com as personagens, de fazer predições ou até mesmo de o abandonar, se assim o desejar!

“A leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada a um aumento das competências literárias e em leitura e em escrita, ao aumento do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (Guthrie, 2003, p. 56 citado por Coutinho & Azevedo, 2006).

O texto não se limita igualmente a uma única leitura, uma única voz e deve ter em conta a sua própria natureza. Os alunos devem ser incentivados a procurar diferentes sentidos, mobilizar conhecimentos prévios. Ler implica relações com outros textos e

outras vozes. Só assim podem ser capazes de opinar, selecionar, problematizar, construindo enfim a sua autonomia como leitores (Azevedo, 2006).

É importante também que o professor consiga afastar-se dos manuais escolares, muito estereotipados, e proporcione contacto efetivo com textos autênticos, ricos e motivadores para os alunos, de acordo com os seus interesses e necessidades, de preferência.

Todas as atividades de escrita, reescrita, experimentação e fruição do texto são extremamente úteis na aquisição e aprofundamento da competência de literacia. Na construção de um texto é importante ter em consideração a disposição lexical das palavras, que permite um realce de maior ou menor ênfase; ou recorrer aos chamados atos de linguagem indiretos, de modo a enfatizar determinada informação e/ou obter outro tipo de efeitos perlocutivo, bem como utilizar cuidadosamente as pressuposições (Azevedo, 2006).

O ensino da língua no 1.º ciclo deve pressupor que a formação para a leitura e escrita se encontrem interligados, pois a importância de interagir com materiais escritos promove também as competências de literacia. Importa, portanto, uma visão abrangente e integrada da língua materna.

É importante reforçar a ideia que as questões da leitura e da escrita devem ser trabalhadas desde o pré-escolar, e partindo do princípio que ambas estão interligadas e se desenvolverem em simultâneo, o carácter precoce do envolvimento das crianças, em ambientes ricos em leitura e escrita permite que estas construam, desde cedo, múltiplas conceções sobre a linguagem escrita. Tudo isto trará, portanto, repercussões positivas aquando da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Deste ponto de vista, o qual eu partilho, o pré-escolar e o 1.º ciclo constituem assim um *continuum*.

Uma literatura para a infância de qualidade “experienciada e proporcionada logo no início de qualquer processo, ou ciclo educativo, é de crucial importância para a formação e *atração* para a leitura por parte de um imaginário futuro leitor, (...) na sua idade adulta” (Charréu, 2012, p. 1).

Daí a enorme relevância da seleção de obras de potencial receção leitora de qualidade tendo em conta critérios de estética literária e de estética plástica. Impõe-se uma análise cuidada dos elementos paratextuais, do discurso, das marcas literárias, do conteúdo em geral (Barros, 2013). Estes são alguns aspetos que distinguem um livro para crianças de uma obra de literatura infantil. Torna-se pertinente, neste momento, e, em particular, salientarmos a importância da ilustração infantil.

A ilustração infantil de qualidade conjuga o potencial persuasivo das imagens com a fluidez da narratividade do texto literário. Em certa medida, o livro ilustrado infantil constitui um feliz casamento entre as dimensões visuais e literárias da arte (Charréu, 2012).

Como Charréu (2012, p. 14) refere “o livro ilustrado é normalmente considerado a primeira introdução da criança à arte e que não podemos esperar que essa aproximação da criança a um fenómeno tão vibrante quanto excitante, seja facilitada por intermédio de livros medíocres ou de concepção pobre”. Daí, e como já referido anteriormente, a escolha dos livros a serem explorados ser de uma importância vital.

De facto, a relação entre o texto escrito e o texto icónico, ou seja, a relação entre o texto e as ilustrações pressupõe uma leitura intelectual e emocional, criando experiências únicas e globais, na medida em que os dois textos são indissociáveis.

A literatura infantil é, pois, desde algumas décadas, uma realidade inquestionável, no nosso país. Cabe, portanto, à sociedade em geral, escola, pais e, neste caso particular, aos professores fomentarem uma educação para a literacia, permitindo o contacto com os mais diversificados tipos de textos, com as mais diversas funcionalidades, tendo sempre presente que a leitura é tarefa comum a todas as áreas de conteúdo, daí a sua importância vital.

Como afirmam Simões, Macedo & Silva (2009),

Serão estes os professores/educadores que têm o papel de guias, facilitadores, motivadores, mediadores e mentores no processo de ensino/aprendizagem, sendo-lhes quase que exigido que sejam abertos, organizados, flexíveis, envolvidos, interessados e entusiasmados, sempre abertos às necessidades dos seus alunos, porque os ouvem e observam para perceberem o que eles necessitam, ajudando-os a crescer (p. 27).

1.2. As expressões artísticas

Ao iniciar um novo capítulo intitulado *expressões artísticas* urge, em primeira instância, questionarmo-nos sobre o que é a Arte, uma vez que esta se encontra intrinsecamente ligada àquelas. O Homem, ao longo dos séculos tem tentado responder a esta questão, sem, no entanto ter encontrado uma resposta para a mesma que o satisfizesse completamente. Segundo Abel Salazar (1922) citado em Sousa (2003a, p.

49), “para definir Arte, seria preciso definir Vida: o mesmo é dizer que é impossível definir Arte”.

Para Platão, Arte era concebida como algo inalcançável e infinitamente superior ao Homem, algo luminoso que é o reflexo do esplendor dos deuses mas para qual o Homem tende e através do qual se aproxima da sua via espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo. Aristóteles segue esta concepção de Arte, no entanto para ele esta era considerada própria dos Homens e não dos Deuses, possuindo uma dimensão psicológica (Sousa, 2003a).

Se pensarmos, no entanto, na arte moderna e nas suas criações antibelas, muito do que foi dito e escrito sobre a beleza das formas desvanecesse. Foi Vygotsky (1970, citado em Sousa, 2003a) que reacendeu a atenção novamente para a psicologia da arte ao afirmar que a beleza não se encontrava nas formas físicas das obras mas na «psiqué» (alma) de quem as contempla ou cria.

Ao longo da história, como referem Pardiñas e Roig-Rechou (2007), “el hombre há expressado sus ideas a través de actos de creación, entendido el acto artístico como una ventana al mundo, una rendija a través da qual podemos asomarnos para ver y entender la vida, las costumbres e la manera de sentir de outros seres humanos” (p. 439).

Partindo da Arte (na aceção ampla da palavra, nas suas mais variadas expressões), podemos, de facto desenvolver inúmeras competências: quer sejam sociais “para aprender a escuchar, a respetar las ideas de los demás y a construir ideas colectivamente”, comunicacionais, através de “la expresión oral y escrita”, afetivas no sentido de “nombrar e reconocer emociones propias” e cognitivas, capacidades que nos sirvam para “ pensar, razonar e aprender” (Pardiñas e Roig-Rechou 2007, p. 440).

Sendo assim, “a área das expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas que o educador deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer” (Godinho & Brito, 2010, p. 15).

Na minha opinião, esta citação não é proferida em vão. Durante muitos anos, a área das expressões encontrou-se remetida para um segundo plano. Apesar disso, a ideia da Arte na Educação não é recente. Já Platão (427-346 A.C.) fazia referência à mesma e muitos dos princípios que orientam a Educação de hoje foram referidos por tal autor. Tal como Sousa (2003a) afirma “A Educação Artística não é, pois, uma concepção recente e se não tem sido posta em prática é porque os poderes políticos têm dado

preferência aos valores materialistas, excluindo tudo o que não produza rentabilidade imediata” (p. 12).

Já Herbert Read (1942) citado em Sousa (2003a), crítico e estudioso da Arte é apologista de uma educação onde a arte tem um papel fundamental, possibilitando a mesma a formação humana integral. E mais, a educação artística não se limita a um leque de disciplinas de ensino das artes, estanques, mas antes implica uma visão mais abrangente e integrada da educação.

A Lei 49/2005 de 30 de agosto, *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), ao nível do pré-escolar, de forma explícita refere na al. f) do art.º 5 que um dos objetivos da educação pré-escolar consiste em “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”; já ao nível do 1.º ciclo, na al. c) do art.º 7 refere, explicitamente, como objetivo do ensino básico “(...) promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

É importante, desde já, salientar, que as expressões artísticas fazem parte integrante do Programa e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, é-lhe conferida a relevância que a mesma merece (referida de forma pormenorizada mais à frente).

Afinal o que significa educação artística? Podemos desde logo referir que a mesma assenta numa educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (LBSE: nº 4, art.º 2 e alínea b) do art.º 3. Tal significa que a mesma deve atuar de igual modo ao nível das diferentes dimensões da personalidade humana- biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras- sem privilegiar ou preterir alguma (Sousa, 2003a).

Um dos objetivos da educação artística consiste na defesa do direito humano à educação e à participação cultural, no sentido de promover um desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano e uma participação na vida cultural e artística. Por isso, “A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes (...)” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 5). Estas afirmações encontram-se plasmadas nas declarações dos direitos humanos e direitos da criança.

A educação artística contribui, deste modo, para uma educação que engloba as capacidades físicas, intelectuais e criativas e permite interações mais dinâmicas e profícuas entre educação, cultura e arte. As supra referidas capacidades são particularmente relevantes para enfrentar os desafios da sociedade atual.

Importa assim salientar que a educação artística inclui aspetos de educação pela arte e artes na educação. Cumpre, neste momento, distinguir ambos os conceitos. Tal como Sousa (2003a) afirma os mesmos têm natureza, objeto e âmbitos distintos. Sendo assim, a primeira tem como objetivo fundamental a formação do ser humano na sua totalidade, numa perspetiva globalizante das expressões. Por outro lado, a segunda refere-se a uma educação cultural, isto é à formação dos indivíduos como pessoa sociocultural.

Ora, quando falamos em educação pela música “os objetivos não são o «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais ou sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, cognição e criação” (Sousa, 2003c).

No que diz respeito à expressão plástica é importante sublinhar que esta “proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam difíceis de exteriorizar. Não interessa o que a criança desenha nem o como ela o faz interessa apenas, que o faça, a expressão e não o seu produto” (Sousa 2003c, p. 167).

Sendo assim as experiências vividas, através da descoberta e exploração de materiais, permitem aprendizagens sensoriais que ajudam à representação da sua própria realidade, permitindo o despertar da curiosidade e a motivação para aprender, promovendo deste modo, aprendizagens significativas.

Encontrando-se todas ao mesmo nível, a expressão dramática é, sem sombra de dúvida, uma expressão globalizadora, abarcando não só o corpo mas também as dimensões musical e plástica, sendo, por conseguinte, uma área privilegiada na educação artística.

Sendo assim, a expressão dramática vista como expressão globalizadora é, igualmente, facilitadora do processo de desenvolvimento “bio-psico-sócio-motor” da criança, de acordo com as palavras de Sousa (2003b). Face a estas premissas conclui-se que a área das expressões é a tónica fundamental no desenvolvimento harmonioso da criança e na construção de adultos críticos e reflexivos.

Curiosamente, a Literatura sendo considerada, igualmente, uma forma de arte, não se enquadra no inventário das demais artes, ao nível da educação artística. Os autores Phùng & Fendler (2015) avançam uma justificação para tal condição,

The arts outlined in the OECD report include music, visual arts, theatre, dance and multi-arts. (...) Literature, a distinct art form that works with words, is not usually named among the arts in arts education. Literature belongs to ‘language arts’, which is traditionally regarded a different realm in the structure of school curriculum, perhaps for the traditional significance of words as a means of expression. (p. 177)

Posto isto, acredita-se que as expressões artísticas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, para a construção da sua própria identidade, na medida em que através das mesmas, vivenciam e experienciam diferentes papéis, diferentes papéis sociais, para além de desencadear a imaginação, novas ideias, opiniões, sentimentos, desejos, antecipando, no fundo, situações que irá seguramente viver na realidade, no futuro.

Acredito, portanto, que o contacto, intencional, com as expressões possibilitará a promoção da troca de experiências e a socialização das crianças. É assim indiscutível a importância e a influência que as expressões têm no desenvolvimento do imaginário infantil, proporcionando, deste modo, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, a socialização, a perceção do mundo, a construção da identidade e autonomia das crianças. “Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003a, p. 63).

Esclarecendo ainda o conceito de educação pela arte referido supra, e indo ao encontro do já explanado até então, importa agora referir que a educação pela arte não pretende, portanto, ensinar conceitos teóricos à criança nem tão pouco levá-la a aprender a contemplar obras de arte, ensinar técnicas de produção artística ou formar pequenos artistas, como refere Sousa, isto é, aquela surge não como forma de ensinar arte mas antes utilizar a arte como meio de promover a educação (2003a, p.80).

A educação pela arte pretende despoletar na criança uma série de instrumentos básicos de pensamento: sentimentos, palavras, imagens e ideias. O «saber» só tem razão de ser se puderem ser utilizados efetivamente os supra referidos instrumentos.

Como já referido anteriormente, a educação pela arte permite o desenvolvimento de vivências simbólicas e emocionais, promovendo assim o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, ao mesmo tempo que as mune de ferramentas indispensáveis para fazerem face às frustrações e perdas, ao sofrimento existentes na vida real.

Acrescenta-se ainda o carácter globalizante da educação pela arte, focando todas as áreas artísticas: expressão musical, expressão dramática, expressão dançada, expressão verbal, expressão plástica, expressão literária, etc. (Sousa, 2003a, p. 83).

Cumpra agora dar resposta à questão: Afinal, qual o papel das artes na educação? “A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos” (Matos & Ferraz, 2006, p. 27).

As artes na educação não procuram, igualmente, formar pequenos artistas, procuram sim o enriquecimento da cultura geral da criança. São, portanto, indiscutíveis as múltiplas vantagens da Educação Artística, tendo em consideração as exigências do século XXI, de um mundo que se apresenta global. Dada a especificidade, ao nível da natureza e características das artes, as mesmas possibilitam o “desenvolvimento das capacidades individuais, de melhoria da qualidade da educação e de promoção da expressão da diversidade cultural”. (Matos & Ferraz, 2006, p. 27)

Segundo as mesmas autoras (2006), a Educação Artística parte

Do potencial criativo de cada indivíduo e explora-o através das artes num ambiente e numa prática de imersão em experiências e processos criativos que estas proporcionam (...) Segundo a investigação disponível, as vantagens da Educação Artística assentam principalmente, nos domínios “da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção (p. 28).

“A arte é simultaneamente manifestação de cultura e meio de comunicação do conhecimento cultural.” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 8). Salienta-se, ainda, a importância da promoção da diversidade cultural. Cada cultura possui expressões artísticas únicas e as suas práticas culturais específicas. As culturas incluem uma diversidade de produtos criativos e artísticos, que espelham a criatividade do homem ao longo dos tempos e que fazem parte integrante da sua cultura.

É extremamente importante o contacto com as diferentes formas de arte pois estas fortalecem as identidades e valores pessoais e coletivos, e contribuem para salvaguarda e promoção da diversidade cultural, possibilitando o respeito pelo outro.

A Educação Artística reforça, desta forma, a consciência cultural e promove as práticas culturais, “constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração” (Matos & Ferraz, 2006, p. 27).

Não é, no entanto, possível elaborar aqui uma lista prescritiva de todas as áreas artísticas mas uma lista meramente indicativa, na qual se poderá incluir as artes performativas (dança, teatro, música, etc.), literatura e poesia, artes decorativas, design, arte digital, narração oral, património, artes visuais e filme, media e fotografia.

A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas. Por outro lado, considerando que há muitas formas de arte que não podem ser limitadas a uma única disciplina, deve dar-se maior atenção aos aspetos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas.

Hoje, é consensual entre os teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas:

- Execução;
- Criação;
- Apreciação.

Cabe ao educador/professor, de acordo com o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (segundo o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto) e com o Perfil Específico de desempenho profissional, quer do educador de infância, quer do 1.º CEB (de acordo com Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto), referente ao pré-escolar) e de acordo com as respetivas alíneas: promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; desenvolver a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo; desenvolver atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; organizar atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a

capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal; promover o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas.

Ao nível do 1.º CEB, na área curricular de Educação Artística cabe ao professor, promover, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular (este último aspeto a desenvolver no subponto seguinte, quando se refere a articulação entre a literatura infantil e as expressões artísticas), desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo e, ainda, desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.

Refere-se ainda Martins & Popkewitz (2015) sobre a relevância das artes na educação, ou seja,

the effects of the arts on other academic subjects, or in students' general and social competences. Justified to achieve better results in mathematics, reading or science, the arts are used as disciplinary instruments that will make the child more attentive, motivated and even performing better in tests. Art education is not about artistic competences but about the making of a certain kind of person and about achieving a desired future.(...) Art becomes one of the most variable techniques of governing one's own conduct. The creative child is the future creative citizen and worker who will believe that his/ her interiority and autonomy are the expression of his/her independence, his/her success or failure (p.11).

Partindo de tudo o que foi exposto até então é possível, de facto, concluir o papel importantíssimo que as expressões artísticas desempenham na formação integral das crianças, tornando, dessa forma, pessoas mais completas e futuros adultos perspicazes, responsáveis e conscientes do mundo que os rodeia.

1.3. A articulação entre a literatura para a infância e as expressões artísticas na promoção de uma Educação Literária

A aprendizagem deve assentar na visão da criança como sujeito ativo, participativo e interessado no processo integrado de construção das suas próprias aprendizagens, mediante uma atmosfera de colaboração, cooperação e solidariedade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Isto significa que, tendo por base as teorias socio construtivistas, a aprendizagem deve ser realizada através de práticas interdisciplinares.

Partindo da premissa que a criança é co-construtora da sua própria aprendizagem, ou seja, uma aprendizagem assente em processos ativos, na ação e na exploração do mundo que a rodeia, bem como da interação com os seus pares e adultos, agentes de educação, o recurso às chamadas *expressões artísticas*, nos seus diversos domínios- plástica e visual, musical, drama/teatro e físico-motor/dança, propiciam oportunidades de expressão, comunicação e manifestação do ser da criança, potenciando e favorecendo a supra citada atitude (Couto, 2006).

Como refere Sousa (2003a), citado em Azevedo (2006), a prática da educação/expressão artística pressupõe,

Uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas as artísticas), numa convergência de actuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o belo que já eram referidos em Platão (p. 254).

Pretende-se, portanto, neste subponto esclarecer as potencialidades da articulação entre as duas áreas em apreço: a Literatura e as Expressões Artísticas, nas suas diversas vertentes: expressão dramática, musical, corporal e plástica, isto é como através da literatura e das expressões artísticas, se podem explorar potencialidades pedagógicas e possibilitar, assim, a promoção de uma aprendizagem que se pretende integrante e integradora, permitindo, desse modo, o desenvolvimento global das crianças.

Os mais variados textos que integram o *corpus* textual infantil constituem uma fonte de pesquisa, leitura, análise, interpretação, exploração, preservação e divulgação.

Os mesmos transparecem a vida da sociedade de/em que emergem; também a língua se renova e surge como possibilidade funcional do ser e da sua emancipação. As expressões artísticas possibilitam a interiorização e a exploração desses textos, nas suas diferentes formas- poético, narrativo e dramático- e, deste modo, a vivência da língua, de uma forma cativante e dinâmica, de todas as dimensões do ser da criança (Couto, 2006).

A língua é, por conseguinte, algo fundamental na vida do Homem, permitindo o conhecimento e a construção de cada um de nós mesmos, mas também a experimentação do Outro, das realidades exteriores, do mundo. A língua como suporte de todas as aprendizagens. Sendo assim, a língua é vista como algo transversal, ao mesmo tempo que todas as áreas disciplinares contribuem para a aprendizagem da língua.

Tal como Couto refere,

Urge, assim, promover um clima escolar que promova a (inter)transdisciplinaridade, de forma a articular todos os saberes e a levar os alunos a encarar a escola não como um somatório de disciplinas autónomas e irremediavelmente estanques, mas como um espaço de crescimento harmonioso, articulado, estruturado e estruturante. Daí a necessidade de realização de projetos de integração artística (2006, p. 251).

A utilização de estratégias que possibilitem o vivenciar efetivo da língua, a partir da literatura infantil e das expressões artísticas, são de facto fundamentais, nomeadamente através dos Programas de Linguagem Integral, Whole language Approach, que as autoras Yopp & Yopp (2001, citadas em Silva, Simões, Macedo, Diogo, & Azevedo, 2009, p. 27) analisaram em profundidade ou através de projetos de promoção da leitura. A articulação da literatura para a infância e as expressões artísticas concorrem assim para a promoção de uma educação literária.

Importa agora atender à noção de Educação Literária. Embora muitos autores explanem sobre a mesma, são pouco aqueles que nos dão uma definição concreta do conceito.

De acordo com Roig-Rechou (2009),

Entende-se por Educação Literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais que fornecem as enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem

descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos (...), uma reação individual perante uma obra literária (p. 333).

Segundo Roig-Rechou (2006), citado por Balça (2007, p. 132), “um dos objetivos de uma educação literária é que os alunos consigam activar os intertextos e as enciclopédias individuais, para poderem interpretar nos textos condicionantes sociais, políticas, culturais e menções intertextuais”. Outro objetivo da leitura da literatura infantil, de acordo com Balça, será possibilitar à criança “ a interiorização de códigos culturais identitários de um povo e de uma sociedade, mas também de abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (2007, p. 133).

Somente através da educação literária, da leitura de livros de potencial recepção infantil poderemos criar bons leitores, atentos ao mundo que as rodeia, capazes de o interpretar e criticar, possibilitando, assim, o desenvolvimento da sua competência literária. Já Cerrillo (2006) afirma que o ensino-aprendizagem da leitura deve pretender levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura.

“De facto, a promoção de uma educação literária, junto das crianças, tem sempre como recurso pedagógico privilegiado o texto literário de recepção infantil”. (Balça, 2007, p. 131).

Nas palavras de Junça (2016),

mediar algo implica um elemento, um público e um mediador. Desta forma, para mim, um trabalho de mediação de leitura pressupõe um trabalho com o livro em presença ou o contacto com o texto escrito, para os quais, eu farei a ponte para o público. No trabalho que desenvolvo com o livro procuro que haja um encontro entre o livro e o leitor, um enamoramento que depois dê vontade ao leitor de o ir procurar, de o ler ou simplesmente folhear (s/p.).

Nesse sentido, a escola e, em particular, os professores, como mediadores de leitura que são, devem promover e proporcionar momentos de encontro das crianças com os livros de literatura infantil, possibilitando, desse modo, a promoção de uma educação literária.

Importa, ainda, remeter para as disposições legais, nomeadamente, para o Programa e correspondentes Metas Curriculares, as quais se estruturam em quatro

domínios de referência no 1.º ciclo, a saber: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Importa, portanto, salientar que a Educação Literária surge, claramente, como um domínio autónomo, com o objetivo fundamental de contribuir para a promoção integral dos alunos nessa área, de acordo com o nº 3 do art.º 12º do DL nº 91/2013.

Sendo assim, e de acordo com o referido Programa e respetivas Metas Curriculares, interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com o intuito de construir um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade e apreciar criticamente a dimensão estética dos livros literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores são alguns dos princípios basilares da Educação Literária.

O domínio da Educação Literária (Iniciação à Educação Literária no 1.º e 2.º anos de escolaridade) vem, portanto, segundo a referido Programa e respetivas Metas Curriculares, dar maior consistência ao ensino da língua, consolidando a relação entre a formação de leitores e a matriz cultural e de cidadania.

Ouvir ler e ler textos de literatura infantil permite, não só, a compreensão dos mesmos, mas também, estimular a apreciação estética.

O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, como referido anteriormente, em prosa e em verso, distintos géneros, incluindo textos da tradição oral, aumenta o inventário de leituras, favorece a interação discursiva e enriquece a comunicação.

Para este domínio foi realizada uma seleção de obras e textos literários. Estas leituras serão ainda complementadas com a promoção de leitura autónoma, através de uma indicação o Plano Nacional de Leitura (PNL), permitindo que os alunos tenham a possibilidade de escolha, de acordo com os seus interesses pessoais, sempre sob orientação do professor ou do professor bibliotecário.

Sendo assim e no que diz respeito, em concreto, à própria compreensão de um texto, os professores não se devem limitar a formular perguntas de carácter literal, pois isso seria extremamente empobrecedor. Estas (questões) traduzem-se em respostas baseadas apenas no texto. Já as perguntas de compreensão inferencial implicam que as respostas sejam baseadas no texto mas também no leitor. Incidem na capacidade de interpretação do leitor, do sentido que este deu ao texto, da maior ou menor ligação que o leitor estabeleceu com o mesmo. As perguntas inferenciais são, no fundo, perguntas

que permitem pensar e é isso mesmo que se pretende dos alunos. Que estes tenham a capacidade de se apropriar de um texto e de refletir sobre ele.

Os alunos devem ser incentivados a criar uma relação afetiva com os textos, o que implica conceder-lhes tempo. Mais do que preencher fichas de leitura devem ser dadas oportunidades ao aluno para partilhar oralmente, com os colegas, aquilo que pensa sobre o texto. Assim, devem-se valorizar propostas que permitam que o aluno exprima as suas emoções; sensações; descobertas ou limitações; as relações intertextuais que estabeleceu para além de atividades como clubes de leitura ou realização de jornadas comemorativas do livro e da biblioteca (Azevedo, 2006).

Mais uma vez se torna patente a importância da Educação Literária na formação total das crianças e, em particular, na formação de leitores competentes, tornando a experiência de ler, uma experiência única e de fruição.

Tal como Colomer refere (2015), “ el sentido de nuestra búsqueda por mejorar la educación literaria es hacer posible que los jóvenes lean las obras en el sentido que formula Todorov: *“para hallarles un sentido que les permita entender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia”* ” (p.325).

É extremamente importante que as crianças ouçam ler, daí que as rotinas de leitura devem fazer parte integrante do dia a dia da escola, da sala de aula. Infelizmente, não é tão fácil quanto isso criar essa rotina. Os programas, as metas curriculares, entre tantos outros aspetos, limitam a ação do professor. Cabe-nos a nós, pelo menos, tentar... não limitando as aprendizagens das crianças ao quadro negro, reduzindo a um círculo de giz, o mundo cheio de interesse (Rodrigues, 1970, citado em Peixoto e Azevedo, s/d, p. 80).

Para que, de facto, este mundo cheio de interesse esteja ao alcance das crianças e na medida em que se pretende almejar uma educação holística, a importância de integrar diferentes áreas de saber faz todo o sentido e é extremamente relevante, até porque sabemos que o conhecimento/educação não deve ser visto/a através de compartimentos estanques, fragmentados, antes pelo contrário, deve ser entendido/a como uma abordagem total, integradora e interdisciplinar de todas as áreas do conhecimento. O conhecimento deve ser global, quebrando assim as fronteiras entre as áreas curriculares, promovendo a formação integral do aluno que se pretende que seja no futuro um cidadão autónomo e responsável, crítico, capaz de enfrentar e resolver problemas.

Tal como Morin (2008) afirma, referindo-se à primeira finalidade do ensino formulada por Montaigne, mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia. É

evidente o conceito de uma “cabeça bem cheia”, onde o saber é acumulado, empilhado, sem qualquer princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita”, pelo contrário, implica uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, premissa fundamental que permite ligar os saberes e dar-lhes sentido.

A integração dos saberes constitui, no entanto, apenas uma parte da tal visão holística da educação, e para que a mesma se concretize “é ainda necessário, visar os quatro pilares básicos da Educação: O aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a viver juntos” (Delors, 1996).

Quando falamos em visão holística remetemos para um tipo de educação integrada, integral e integrante, que promova todas as dimensões do ser humano (da criança), corpo, emoções, individualidade, experiência, caráter, espírito, comunidade, democracia, complexidade (Couto, 2006).

Sendo assim e partindo do princípio de que é, de facto, possível relacionar a literatura, cujo caráter é intrinsecamente transversal e integrador, e as expressões artísticas, com o fito de promover a educação literária nas crianças, mediante a articulação e a contextualização dos saberes, permite-se, deste modo, o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a formação integral das crianças.

Capítulo 2- Conceção da ação educativa em Pré-escolar e 1.º CEB

2.1. O contexto educativo da PES no Pré-escolar

2.1.1. Caracterização da instituição

É de extrema importância conhecer, em primeira instância, a Instituição na qual desenvolvi a minha PES em Pré-escolar. Relativamente à caracterização da mesma, todas as informações aqui referidas e analisadas foram retiradas do Projeto Educativo do Centro Social e Paroquial de S. Brás, do Projeto Curricular de Sala, dos diálogos com a educadora Margarida e das minhas próprias observações.

O Centro Social e Paroquial de S. Brás é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e resulta, desde 2014, da integração de três Centros Sociais e Paroquiais, a saber: Centro Social e Paroquial de S. Brás (CSPSB); Centro Social e Paroquial de S. Paulo (CSPSP) e Centro Social e Paroquial de S. João de Deus (CSPSJD), passando apenas a uma única instituição.

O Projeto Educativo do CSPSB representa a base e o enquadramento de todas as atividades educativas da instituição, definindo uma linha orientadora para todos os polos do Centro de modo a dar uma resposta eficaz às necessidades da população.

A sua visão estratégica assenta numa instituição líder reconhecida pela excelência, diversidade e abrangência e inovação das respostas sociais, evidenciadas na capacidade de satisfazer as expectativas dos clientes e demais comunidade envolvente, com especial preocupação pelos mais vulneráveis (Projeto Educativo, 2013-2016).

A sua missão, “com base na ação sócio-caritativa, na componente espiritual e nos valores cristãos” (Projeto Educativo, 2013-2016, p. 3), assenta na promoção do bem estar da comunidade e do desenvolvimento integral em todas as fases da vida e, em particular, das famílias com vulnerabilidade social.

Os valores pelos quais se rege são, nomeadamente, a solidariedade, a caridade, o respeito, a justiça, a competência, a integridade, a transparência, a inovação e a responsabilidade social.

Irei, portanto agora, pormenorizadamente referir-me ao Centro Social e Paroquial São João de Deus, local onde realizei a minha PES, mais concretamente, no Jardim de Infância São João de Deus (JISJD). O mesmo situa-se na Rua João Bosco, no Bairro de Almeirim, em Évora.

No exercício das suas atividades, entre outros, a instituição deverá ter sempre presente o conceito global de pessoa humana e respeito pela sua dignidade; espírito de convivência e solidariedade social, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias e demais agrupamentos e da comunidade paroquial (Projeto Curricular de Sala, 2014-2015).

Nesse sentido e de modo a alcançar os objetivos a que se propõe, a Instituição compreende as seguintes valências: Centro de convívio; Atividades de Tempos Livres para crianças e jovens e Jardim de Infância.

No que diz respeito ao Jardim de Infância, em concreto, o mesmo é composto por uma única sala, espaço bastante amplo e com bastante luz natural. A caracterização da mesma será posteriormente desenvolvida no ponto 2.1.4. do presente relatório.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição é composta por quatro elementos: uma educadora de infância e três auxiliares de ação educativa. A referida equipa trabalha em estreita colaboração, partilhando ideias, opiniões e estratégias, com o objetivo de desenvolver e melhorar as suas práticas, fundamentais para o sucesso da instituição e acima de tudo para o pleno desenvolvimento das crianças que lhes foram confiadas. “As competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” (Likert, 1967 citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 130).

2.1.2. Organização do grupo

Durante a minha PES, fui recolhendo algumas informações acerca do grupo de crianças com o qual cooperei, quer através das vivências do seu dia a dia, das suas competências e interesses, quer através dos diálogos estabelecidas com a educadora cooperante.

O grupo é composto por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos, das quais 13 são rapazes e 10 são raparigas, integrando crianças com 2, 3, 4, 5, 6 e 7 anos. Para que se possa realizar uma análise mais completa relativamente ao número de crianças, género e idade achou-se importante elaborar uma tabela, de modo a permitir uma melhor compreensão e visualização dos dados acima referidos. Importa ainda salientar que as idades das crianças presentes na tabela dizem respeito à data do final da PES (29 de maio de 2015).

idade género	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	Total
Masculino	0	2	0	6	4	1	13
Feminino	1	1	1	4	3	0	10
Total	1	3	1	10	7	1	23

Tabela 1: Distribuição das crianças por idade e género

Como se pode observar através da análise da tabela 1, existe uma criança do sexo feminino com 2 anos, duas crianças do sexo masculino e uma do sexo feminino com 3 anos, uma criança do sexo feminino com 4 anos, 6 crianças do sexo masculino e 4 do sexo feminino com 5 anos e 4 crianças do sexo masculino e 3 do sexo feminino com 6 anos e 1 criança do sexo masculino com 7 anos.

Tendo em conta os dados e a sua respetiva análise pode concluir-se que o grupo é bastante heterogéneo a nível da idade, existindo um maior número de crianças do sexo masculino (13) do que do sexo feminino (10). De acordo com as OCEPE (1997) a heterogeneidade, ao nível da idade, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Importa, ainda, referir que há uma criança com dificuldades a nível cognitivo.

Ao longo das duas semanas de observação participante e das doze semanas de intervenção plena tive oportunidade de conhecer mais aprofundadamente o grupo e em particular cada uma das crianças. Partindo da análise do Projeto Curricular de Sala, das OCEPE, das metas de aprendizagem para o Pré-escolar, bem como das observações que pude realizar e tendo em conta a heterogeneidade do grupo, ao nível dos interesses das crianças, estes assentam, em particular, no gosto pelo jogo simbólico, sendo as suas áreas preferidas da sala, a área da casinha (onde reinventam o espaço), a área dos jogos de mesa e a área dos jogos de chão. Demonstram interesse em ouvir e contar histórias e ainda em explorar lengalengas e trava-línguas. Gostam, igualmente, de brincar no espaço exterior da sala.

Trata-se de um grupo muito interessado, participativo, disciplinado, respeitador das regras, com um grande espírito de equipa e solidários.

São ainda crianças autónomas e independentes aos mais diversos níveis, tais como, vestir, despir, fazer a higiene (lavar mãos e dentes), tomar as refeições, capazes de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição e com poder de decisão e de

crítica (que se pretende construtiva), liberdade de se expressarem e capacidade de emitir as suas próprias opiniões, atitudes essas consubstanciadas numa educação para os valores e para a cidadania. Devo acrescentar, que de um modo geral, estes aspetos aplicam-se, em maior ou menor escala, a todas as faixas etárias do grupo.

É importante, no entanto, e de acordo com o respetivo Projeto Curricular de Sala, salientar que, no geral, este grupo deve continuar a interiorizar algumas competências, tais como: o respeito pelo outro, expressar sentimentos, adquirir valores fundamentais para o seu crescimento como seres humanos responsáveis e autónomos.

Em particular, no que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem escrita, a maioria das crianças do grupo identifica e produz o seu nome. Só algumas produzem e identificam letras maiúsculas e minúsculas. Conhecem letras que fazem parte de outras palavras, para além do seu nome e distinguem as letras dos números. Sabem pegar corretamente num livro, identificando as suas partes. Sabem que os textos e as imagens transmitem informações, ideias e sentimentos. A maioria conhece a direcionalidade da escrita.

A análise das características, dos interesses e das necessidades, bem como das experiências e competências das crianças, revelaram-se, portanto, cruciais no momento da respetiva planificação e realização das atividades, bem como no momento da avaliação das mesmas.

2.1.3. Fundamentos da ação educativa

O educador deve guiar e reger toda a sua prática pedagógica de acordo com um conjunto de princípios e objetivos, bem como de acordo com um determinado modelo pedagógico, se assim o entender.

Segundo o Projeto Curricular de Sala a educadora Margarida centra a sua ação com base nos princípios gerais pedagógicos e objetivos da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro (art.º 10-Princípios gerais pedagógicos) enquadrados nos fundamentos e na organização das OCEPE. Sendo assim, a educadora propõe atingir, nomeadamente, os seguintes objetivos:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; (...)

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (...)

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

Como já referido supra, se assim o entender, o educador pode orientar ainda a sua ação educativa de acordo com um determinado modelo pedagógico. A escolha desse modelo deverá ter em conta alguns aspetos, nomeadamente: o ambiente educativo, as necessidades do grupo e o meio envolvente.

A educadora Margarida inspira-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) para desenvolver toda a sua prática pedagógica. O MEM nasceu da ação colaborativa de um grupo de professores que pretendiam dar resposta a problemas sociais e políticos, tais como a falta de democracia (Folque, 2014).

O MEM tem três grandes finalidades formativas, segundo Niza (1992), citado por Folque (2014): a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (p. 51).

Como Peças (2005), citado por Folque (2014), afirma

O Movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos. A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente (p.52).

Tal como referido no Projeto Curricular de Sala, “assim, este modelo tem como finalidades o envolvimento e a criação de responsabilidades nos alunos, tentando chegar a uma qualidade educativa superior, aumentando os saberes, prazer de aprender, desenvolvimento pessoal e social, através desta formação democrática” (p. 5).

Ainda tendo como referência o respetivo Projeto Curricular, as atividades, materiais, tempo e responsabilidades de cada criança são decididas e negociadas de forma cooperada, visando assim a democracia e estimulando o pensamento crítico e promovendo ainda a capacidade de resolução de problemas.

É importante ainda referir que, tal como outros modelos pedagógicos, o MEM também se baseia no trabalho de projeto, partindo sempre de interesses e desejos das crianças (este aspeto será abordado mais pormenorizadamente no ponto 5 do presente relatório).

De acordo com a ação educativa do MEM a organização do ambiente educativo deve promover um espaço acolhedor, agradável e estruturado, “assim este deverá possuir um espaço amplo no centro da sala para realizar atividades e em seu redor existir seis áreas de aprendizagem (biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução, laboratório das ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas e ainda um espaço de brinquedos, jogos e “faz-de-conta”), com materiais de apoio, nomeadamente instrumentos de pilotagem.

Como já havia referido, desde logo, a educadora Margarida inspira-se no MEM para desenvolver a sua prática pedagógica não seguindo, no entanto, o modelo na íntegra.

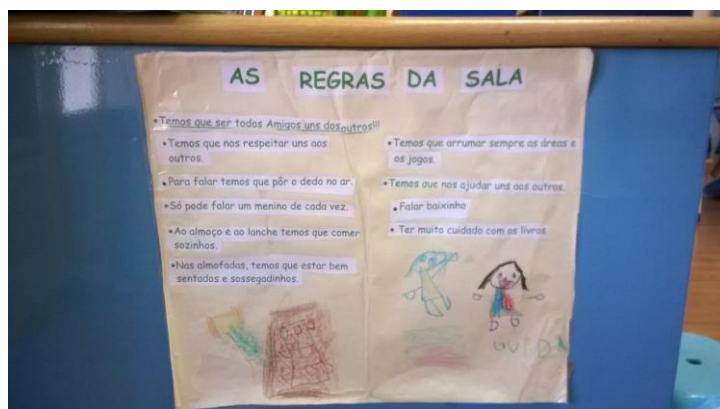
Pude, todavia, observar alguns instrumentos de pilotagem na sala onde desenvolvi a minha PES. Os instrumentos de pilotagem têm como objetivo ajudar os educadores e as crianças a planearem e avaliarem o que acontece na sala (Folque, 2014). Sendo assim,

- Mapa de presenças:



Fotografia 1: Quadro de Presenças

- Mapa de regras de vida;



Fotografia 2- As regras da sala

- Quadro de distribuição de tarefas.



Fotografia 3: Quadro de tarefas

Pude ainda observar dois outros quadros que também se encontravam presentes na sala:

- Mapa do Tempo;

- Mapa dos aniversários.



Fotografia 4- O tempo que faz hoje



Fotografia 5: Aniversários

2.1.4. Organização do espaço e dos materiais

A organização do espaço e dos materiais reveste-se de uma importância extrema, sendo portanto bastante pertinente e relevante refletir sobre a mesma, uma vez que a dimensão física do espaço deve ser entendida como um dos elementos de um ambiente de qualidade, promotor de oportunidades e de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço é fundamental para a criança. É nele que a mesma se move, cria, experimenta, exterioriza, brinca, joga, diverte e aprende. “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37).

Em traços gerais e ainda antes de entrar na sala propriamente dita, no *hall*, encontramos, desde logo, um placard com trabalhos das crianças, os seus cabides devidamente identificados, com a sua fotografia, nome próprio e apelido, informações para os pais, entre outros aspetos.

Ao entrar na sala propriamente dita, observam-se inúmeros trabalhos expostos. Numa das paredes da sala temos as datas dos aniversários das crianças e ainda o quadro dos nomes (onde as crianças podem recorrer sempre que quiserem escrever o nome e necessitem de apoio).

A sala é consideravelmente ampla, com bastante luz natural e encontra-se dividida por várias áreas, bem definidas, a saber: almofadas; expressão plástica; jogos; garagem; casinha; leitura e escrita, matemática e ainda área das ciências, criada por mim, tendo em conta os interesses das crianças. Existe ainda um dormitório e uma casa de banho para as crianças. Infra podemos observar a planta da respetiva sala.

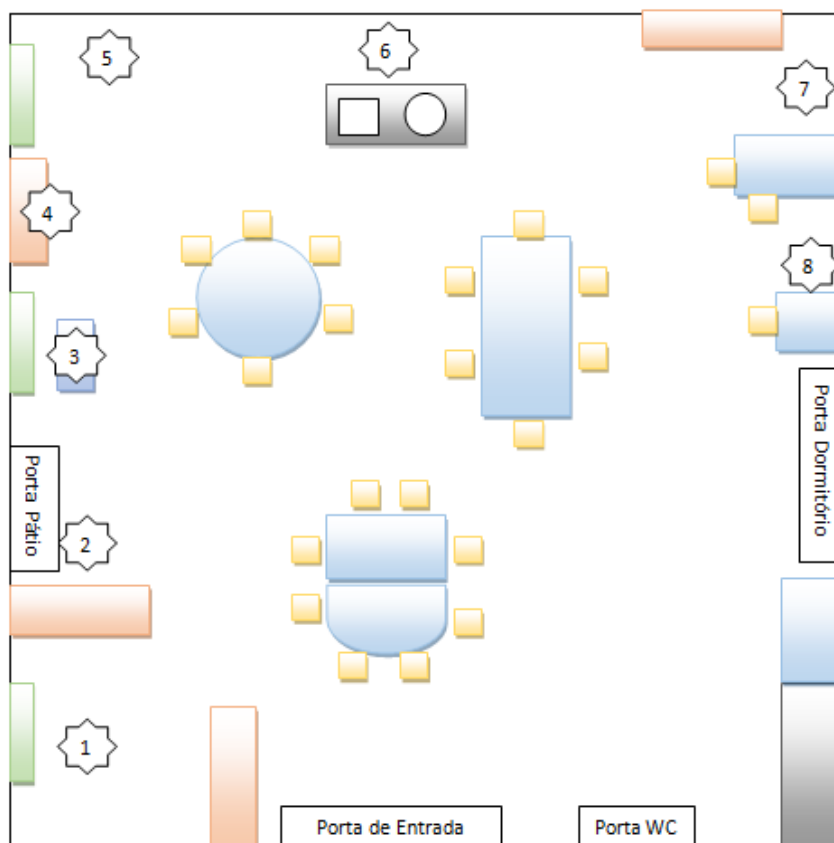







Ilustração 1: Planta da sala (Pré-escolar)

Legenda:

- 1- Área das Almofadas

- 2- Área da Expressão Plástica
- 3- Área das Ciências
- 4- Área dos Jogos
- 5- Área da Garagem (e Construções)
- 6- Área da Casinha
- 7- Área da Leitura e da Escrita (e Biblioteca)
- 8- Área da Matemática

 - mesas  cadeiras  - estantes e armários  - janelas  -bancadas

O facto de a sala estar dividida por áreas bem definidas, permite encorajar diferentes tipos de atividade, proporcionando às crianças um número diversificado de experiências. De salientar que não existe propriamente uma divisão física das mesmas. Estas estão devidamente identificadas e o número de elementos que as podem frequentar em simultâneo encontra-se pré-estabelecido e de forma visível.

A área da casa e dos jogos são áreas privilegiadas para as crianças que as revisitam e reinventam a todo o momento. Será dado, todavia, especial enfoque às áreas das almofadas e da leitura e da escrita, espaços onde se desenvolveram atividades no âmbito da linguagem oral e da abordagem à escrita.

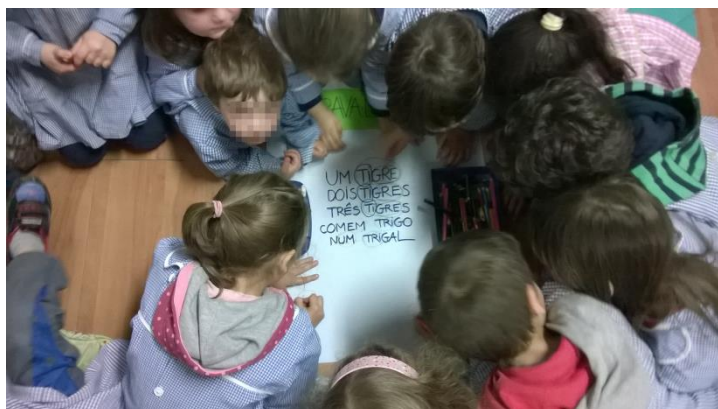


Fotografia 6: Área das Almofadas

A área das almofadas compreende um espaço para encontros em grande grupo e, noutras situações, igualmente, para jogos de chão. É aqui que o grupo se reúne todas as manhãs para a realizar as suas tarefas matinais, tais como, marcar a data, marcar o tempo, marcar as faltas, distribuir as bolachas e, em especial, à segunda-feira, para planificar a semana e distribuir as tarefas semanais.

É um espaço de partilha, de troca de ideias, conhecimentos e novidades, é também o espaço privilegiado para ouvir ler ou contar histórias, para explorar lengalengas, trava-línguas ou adivinhas. É aqui que o grupo também se reúne durante a tarde, após o lanche, para cantar uma canção ou, como já referido, ler ou contar histórias.

Salienta-se, em particular, uma atividade realizada no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: a exploração de um trava-línguas, a qual será caracterizada em traços gerais. Desafiei as crianças a tentarem dizer, inicialmente, de forma lenta e progressivamente cada vez mais rápida o trava-línguas. Fizem-no em grupo e, de seguida, individualmente. Posteriormente, solicitei que as crianças identificassem nas palavras que constituem o respetivo trava-línguas, segmentos iguais, que de imediato circundavam, a cores diferentes. Foi um momento onde o brincar assumiu um papel predominante, sem esquecer a intencionalidade da atividade.



Fotografia 7: Exploração de Lengalenga

No que respeita à área da leitura e da escrita existem inúmeros materiais relacionados com a mesma: desde cadernos diários, onde cada criança pode escrever, caixas transparentes com imagens de objetos, frutas, animais e a respetiva designação (por exemplo, a imagem real de um cavalo e por baixo escrito CAVALO) ou com as letras do alfabeto. Inúmero material de escrita: esferográficas de várias cores e lápis, bem como, borrachas.

As crianças, em particular as mais velhas manifestam interesse nessa mesma área. A biblioteca consiste numa estante baixa, com um número razoável de livros. Mais uma vez, como em outras áreas, e neste caso concreto, os livros encontram-se ao alcance das crianças e, de facto elas gostam bastante de usufruir dos mesmos. Aproveitam os puffs para se sentarem confortavelmente a ouvir ou a contar uma história.

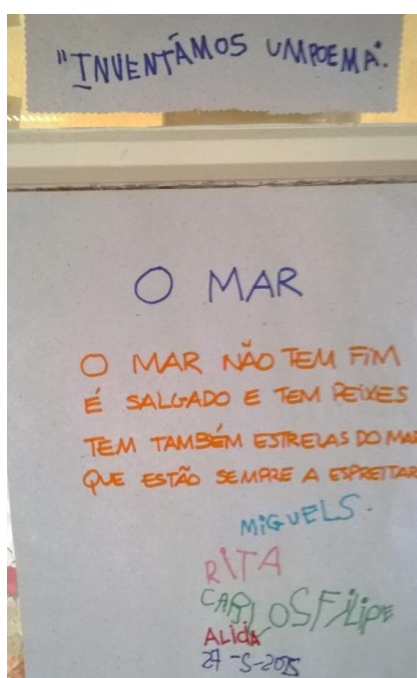
Os livros abordam temas variados, como os sentimentos, a família, os animais, os medos, o tempo, a multiculturalidade e são de géneros diferentes: poesia, narrativas e dramático.



Fotografia 8: Área da Leitura e da Escrita

Também nesta área, se destaca um exemplo de uma atividade realizada no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

Após a exploração do baú da poesia e partindo de um interesse e desejo da Alicia (5:11), inventar um poema, perguntei quem estaria interessado em acompanhar a mesma nesta atividade. Algumas crianças colocaram desde logo o braço no ar e selecionei mais três para se dirigirem para a mesa existente na área da leitura e da escrita. De modo a guiá-los sugeri que pensassem num tema para o seu poema. -“O mar, o mar”- disseram. Partindo do tema, as crianças exploraram a sua língua, as rimas, os sons de modo a criarem um poema (sob minha orientação).



Começaram por referir elementos que pertencem ao mar. O Miguel S. (6:4) disse: - “O mar não tem fim e é salgado”. A Rita (3:11) disse que o mar tem peixes e a Alicia (5:11) falou nas estrelas do mar. Relembrei que o poema tinha que rimar e o Filipe (5:10) acrescentou “Espreitar rima com mar...”. E assim inventaram um poema.

Fotografia 9: " Inventámos um poema"

“Ler não pode ser sinónimo de leitura apenas de textos narrativos. A poesia constitui uma excelente oportunidade para ouvir o próprio eu e aprofundar uma relação encantatória com a língua” (Azevedo, 2006, p. 28). Assim, a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilidade estética.

Todas estas formas de expressão (poesia, lengalengas, trava-línguas) permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical e ainda podem ser meios de competência metalinguística, isto é, de compreensão do funcionamento da língua.

Como futura profissional estarei atenta a todos estes aspetos, não esquecendo a importância da poesia, dos poemas, das lengalengas no dia a dia de um jardim de infância. Espero de futuro dar oportunidade às crianças para brincarem com os sons e as rimas, com toda a intencionalidade a ele (brincar) subjacente.

Em relação aos materiais e segundo as OCEPE, estes devem ser de qualidade, diversos, encontrarem-se ordenadamente dispostos e acessíveis ao mesmo tempo. O respeito pelos mesmos deve ser algo a ser inculcado nas crianças desde sempre.

Tal como Hohmann & Weikart (2011) afirmam “os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras”. Os materiais e objetos devem também encontrar-se ao alcance das crianças promovendo desse modo uma maior autonomia. A arrumação dos materiais permite a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011).

A organização do espaço e dos materiais é fundamental para o processo ensino/aprendizagem. O educador deve proporcionar às crianças um ambiente estimulante e desafiante permitindo, desse modo, aprendizagens significativas e decisivas para o desenvolvimento da criança. Assim, é inquestionável a importância do espaço como meio de aprendizagem para a criança.

No que concerne à decoração do espaço, este reflete o tipo de trabalho que aí é desenvolvido. É um espaço rico em literacia e numeracia, onde as letras e os números estão presentes. Os materiais encontram-se devidamente etiquetados. Inclui, ainda, exposição dos próprios trabalhos das crianças, cartolinas com lengalengas, trava-línguas, adivinhas, registos de atividades, onde é visível o código escrito.

O espaço da sala deve ser visto como um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético; ético; amigável; seja seguro e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11).

2.1.5. Organização do tempo

Na medida em que o espaço é concebido para o desenvolvimento de inúmeras atividades, o tempo é também fundamental e deve refletir a intencionalidade do educador/professor, bem como, os interesses e necessidades de cada grupo em particular (Oliveira-Formosinho, 2011; Hohmann & Weikart, 2011).

No que toca à organização do tempo e das rotinas e de acordo com as OCEPE (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para crianças (p. 40).

Sendo assim e no que diz respeito à organização do tempo, das rotinas e das atividades, estas incluem uma organização diária mas também semanal, tendo sempre em conta que estas são flexíveis. Em relação à planificação diária das atividades estas podem resumir-se no quadro abaixo indicado:

7h20/9h30	Acolhimento
9h30 /10h	Reunião de grande grupo
10h/11h	Atividades e Projetos
11h/11h30	Recreio
11h30/11h45	Higiene
11h45/12h30	ALMOÇO
12h30/15h30	Atividades e Projetos
15h30	Higiene
15h30/16h	LANCHE
16h/16h30	Reunião de grande grupo
16h30/18h30	Atividades livres

Tabela 2: Organização do tempo (diário)

Semanalmente, as crianças têm algumas atividades pré estabelecidas: Expressão motora (Movimento) assegurada pela educadora Margarida. Ainda contam com uma animadora social que proporciona às crianças diversas atividades no âmbito da expressão musical e Adaptação ao meio aquático, na Aminata (10 crianças), às quintas-feiras, de manhã.

Horas/Dias	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
7h20/9h30	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h30/10h	Reunião de Grande grupo e Planificação Semanal	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo
10h/11h	Registo das novidades	Movimento	Expressão Musical	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
11h/11h30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h30/11h45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11h45/12h30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
12h30/15h30	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
15h30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15h30/16h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
16h/16h30	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo	Reunião de Grande grupo
16h30/18h	Atividades Livres	Atividades Livres	Atividades Livres	Atividades Livres	Atividades Livres

Tabela 3: Organização do tempo (semanal)

O acolhimento é o momento propício para troca de informações entre os pais e os adultos que conversam sobre a criança, as suas necessidades ou qualquer outro aspeto relevante para mesma. Tive oportunidade de participar neste momento.

Na reunião de grande grupo e planificação semanal, que acontece especificamente às segundas-feiras de manhã é o momento onde as crianças, de acordo com os seus interesses, desejos e necessidades planificam a semana com o apoio da educadora. Sempre tive em conta as propostas emergentes das crianças, os seus interesses e necessidades no momento de planificar as atividades. É também nesta manhã que se realiza a distribuição das tarefas semanais, para além da realização das rotinas matinais. Nas restantes manhãs o grupo reúne-se para realizar as já referidas rotinas matinais. É também um momento privilegiado de partilha de ideias, histórias, curiosidades.

No que diz respeito ao registo das novidades, as crianças, à segunda-feira, demonstram um interesse particular em registá-las (o que não significa que não existam novidades todos os dias). É um momento importante, de familiarização com a linguagem oral e com o código escrito.

O Recreio é um espaço e um tempo extremamente importante. O espaço é em si amplo, com alguns materiais como: triciclos, casinha, cavalinho e brinquedos, nomeadamente, carros.

O momento da higiene é também um momento muito importante. As crianças são apoiadas por um adulto, sendo ajudadas se assim for necessário. A higiene depois do almoço inclui ainda a higiene oral das crianças.

O almoço e o lanche são dois momentos propícios à conversa, troca de ideias e informações. As crianças quase sempre comem autonomamente, mesmo as crianças mais novas. Sempre que necessário e for solicitado apoio, o(a) educador(a) auxilia.

Na reunião de grande grupo, à tarde, realiza-se um balanço do dia, conta-se uma história ou prepara-se uma canção. Acompanhei as crianças em todos os momentos.

No momento das atividades livres é dada total liberdade às crianças para explorarem as áreas de acordo com os seus interesses.

As referências temporais são assim “securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal e anual” (ME, 1997, p 40).

“A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997, p. 40), contemplando ainda e de modo equilibrado diferentes ritmos e tipos de atividades em diversas situações permitindo deste modo aprendizagens diversificadas (ME,1997).

2.1.6. Planeamento e avaliação

Planear o processo educativo segundo o que o educador sabe do grupo e de cada criança é condição fundamental para que a educação pré-escolar garanta um ambiente rico e estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas (ME, 1997).

“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME,1997, p. 26).

Como é óbvio o planeamento do cenário educativo, que passa pela organização dos espaços, tempos e sujeitos, permite que as crianças explorem e utilizem os diferentes espaços e materiais da sala, proporcionando-lhes contactos diversificados, em grande grupo, pequenos grupos, a pares, individualmente, ou até mesmo permitindo a interação com outros adultos. (ME, 1997)

É importante ainda ter em conta que o planeamento deve abarcar as diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva holística, de inter(trans)disciplinaridade.

“Cabe, assim, ao educador planear situações suficientemente desafiadoras, de modo a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização por si só (...)”. Deve pois o educador trabalhar sempre na zona de desenvolvimento próximo da criança (ZDP), isto é, a distância entre o que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas e o que é capaz de fazer sozinha.

O planeamento deve também ser realizado com as crianças e não para as crianças. Estas devem, portanto, ter um papel ativo no planeamento do respetivo cenário educativo, permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p.26). Durante a respetiva PES as crianças tiveram oportunidade de o fazer, bem como de avaliar. “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo-se também uma base de avaliação para o educador” (ME, 1997, p. 27).

A avaliação traduz-se numa prática contínua e primária, na medida em que é fundamental avaliar-se primeiro todo o processo e os seus efeitos para posteriormente se poder planear, uma vez que avaliar implica tomar consciência da ação para adequar a planificação às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

Por conseguinte, avaliámos as crianças através dos registos escritos das novidades, passeios e saídas da instituição, bem como através da observação diária e

direta. Importa referir que a observação constitui a base de todo o planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa do educador.

Tentámos sempre planificar, tendo em conta as propostas e sugestões do grupo, os seus interesses e desejos, adequando-os sempre às suas próprias necessidades e capacidades.

O planeamento, sempre que necessário, sofreu as devidas adaptações tendo em conta algum imprevisto ou consoante as necessidades do grupo. Também aqui se conclui que o planeamento pode e deve ser flexível e ajustável, devendo o educador estar preparado para as inúmeras eventualidades que possam surgir, tendo capacidade de adaptação e improviso.

2.1.7. Interação com a família e comunidade

A família tem, sem dúvida alguma, um papel fundamental no processo educativo da criança, é o seu primeiro e principal agente socializador e é na família que a criança começa a interiorizar as regras e valores da sociedade onde está inserida. Como envolver a família no processo de ensino aprendizagem das crianças constituiu uma das grandes preocupações durante a minha prática.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar um dos objetivos gerais pedagógicos da mesma traduz-se em “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Também a supra referida Lei chama a atenção para o carácter complementar da Educação pré-escolar, a qual deve estabelecer uma estreita relação com a família. Já não se parte da ideia de que esta deve compensar a educação familiar, devendo existir sim uma articulação consciente e ponderada entre ambas, pois é desta articulação que pode advir o sucesso da aprendizagem das crianças. Conforme as OCEPE (1997):

Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso (p. 22).

Sendo assim, a interação entre a família e a escola é fundamental, cabendo ao educador promover momentos de partilha, troca de informações, incentivando sempre a participação dos pais/encarregados de educação nas atividades e acima de tudo, na vida

dos seus filhos/educandos. Esta relação, que se pretende profícua é um meio privilegiado de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem e desenvolvimento, não só das crianças mas também dos adultos.

De salientar que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997, p. 43).

A Instituição CSPSJD, em concreto, o Jardim de Infância São João de Deus (JISJD) privilegia a relação com as famílias proporcionando às mesmas o livre acesso à sala e a todas as atividades que aí se fazem, no fundo que se sintam à vontade para partilhar informações, trocar ideias, conhecer o trabalho realizado pelas crianças e, deste modo, se apercebam do desenvolvimento e evolução dos seus filhos/educandos.

O JISJD incentiva, igualmente, as famílias a participarem ativamente nos projetos e atividades desenvolvidas, promovendo assim um ambiente de entre ajuda e partilha, com benefícios para todos, Instituição, Famílias, e, em particular, Crianças.

Ao longo da PES tive oportunidade de comprovar a colaboração mútua e harmoniosa existente entre a Instituição e a família, observando, entre outros, os contactos informais, em diversos momentos, nomeadamente, durante o acolhimento e ao final da tarde, a participação da família na festa do dia do pai e na festa do dia da mãe, na presença de pais e familiares durante a aula de natação, no momento da socialização do projeto “O Templo Romano”, ao solicitarmos materiais para desenvolver inúmeras atividades com as crianças, aos quais as famílias sempre aderiram na totalidade. Na sua participação imprescindível no projeto ”De cá para lá e de lá para cá-leituras em família”, na presença de uma mãe, como convidada com o intuito de confeccionar brigadeiros com as crianças.

Durante a PES e em cooperação com a educadora Margarida envolvemos os pais, em diversos momentos e situações, como referido supra, sempre num clima de cooperação e partilha tendo sempre presente o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento pleno das crianças. Segundo Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2004,

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las (...) É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto familiar (p. 99).

Como futura profissional penso que acima de tudo é importante que esta relação, caracterizada como aberta e saudável, seja construída diariamente, tentando sempre encontrar os meios mais adequados para o seu desenvolvimento, num processo da constante busca pela melhoria da qualidade dessas relações, corrigindo e ajustando-as, na medida em que somente pelo processo de cooperação entre ambas se promove a formação integral das crianças,

Mas, não só a família, como igualmente o meio envolvente em que a criança vive influencia, sem dúvida alguma, a sua educação. Deste modo, não só as famílias, como outros membros da comunidade podem e devem colaborar de forma estreita com a escola, de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças, sendo portanto uma mais-valia em todo esse processo.

Também ao nível das relações com a comunidade, criámos inúmeras oportunidades, que permitiram, indubitavelmente, o crescimento das nossas crianças, proporcionando-lhe momentos de aprendizagens significativas e com sentido, nomeadamente, a presença da contadora de histórias Margarida Junça, que por duas vezes se juntou ao grupo, uma delas, num dia tão especial, como o dia da mãe. A presença da Mercedes Prieto para uma sessão intitulada “A matemática e a dança”. O Professor André Mira que promoveu um momento de iniciação à dança e hip-hop. Destaco ainda algumas saídas tais como as visitas: ao Museu da Água, ao Templo Romano; à Biblioteca e à exposição de arte abstrata no Palácio D. Manuel.

De facto, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23).

2.2. O contexto educativo da PES no 1.º CEB

2.2.1. Caracterização da instituição

Como já referido anteriormente, é de extrema importância conhecer, em primeira instância, o contexto onde desenvolvemos a nossa prática (PES), isto é o meio envolvente onde a instituição se encontra inserida, qual a sua missão, princípios e valores, bem como a caracterização da mesma, entre outros aspetos. Todas as informações referidas e analisadas no presente capítulo tiveram por base o Projeto

Educativo de Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (2014-2017), os diálogos com o professor José Manuel e as minhas próprias observações.

O Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (AE4E) situa-se na região sul (NUT II), mais concretamente na sub-região do Alentejo Central (NUT III), no concelho de Évora.

O Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora é um agrupamento vertical, constituído por quatro jardins de infância, um polo de Educação Pré-escolar Itinerante (EPEI), quatro escolas de 1.º ciclo, duas escolas básicas com II e 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo e ensino secundário, como enumera o seu Projeto Educativo. A escola sede do agrupamento n.º 4 de Évora é a Escola Secundária André de Gouveia.

Assumindo-se uma escola inclusiva, o Agrupamento promove, portanto, inúmeros Projetos de promoção do sucesso educativo e de prevenção da indisciplina, possibilitando a adoção de comportamentos saudáveis, respondendo desta forma às diversas dificuldades e heterogeneidade dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade e excelência a todos. São exemplos de projetos dessa índole, nomeadamente, o Projeto Fénix, aLer⁺, o Projeto Bilingue, Eco-escolas, o Desporto Escolar e os Clubes.

Sendo assim, de acordo com o respetivo Projeto, pretende-se construir um modelo de escola e comunidade educativa, onde se articulem esforços no sentido de dar respostas concretas aos problemas identificados, valorizando práticas que incrementem inovações educativas e curriculares capazes de oferecer aos alunos condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Segundo o Projeto Educativo do AG4 de Évora, os princípios e valores orientadores e a sua missão como instituição educativa, assentam na Declaração Universal dos Direitos do Homem; Declaração sobre os Direitos da Criança; Constituição da República Portuguesa e Lei de Bases do Sistema Educativo.

Partindo deste quadro teórico, foram delimitados os princípios pedagógicos orientadores, baseados em valores como Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão.

No que diz respeito à caracterização, em concreto, da Escola Básica Galopim de Carvalho podemos referir que a mesma se situa no Bairro do Bacelo, União das Freguesias do Bacelo e Sr.ª da Saúde, a 2 km da escola sede. Irei, portanto agora, e mais pormenorizadamente referir-me à Instituição onde desenvolvi a minha PES, a Escola Básica Galopim de Carvalho.



Fotografia 10: Fachada da Instituição

A instituição, de índole pública, regulamenta a sua prática tendo por base o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Um olhar pormenorizado dos documentos supracitados revelam princípios éticos que refletem valores através dos quais rege toda a sua ação educativa. Das minhas observações, posso destacar valores como a Responsabilidade, Liberdade, Justiça, Solidariedade, Cooperação e Inclusão, decorrentes do respetivo Projeto Educativo e ainda, a partilha e entreajuda, o trabalho em equipa e a relação família-escola-comunidade, bem como a valorização da criança, enquanto indivíduo que participa ativamente na sua aprendizagem e desenvolvimento.

A Escola caracteriza-se por ser um espaço recente, de linhas direitas, depuradas, com espaços amplos e bastante luz natural. Apresenta, igualmente, elevadas condições de acessibilidade, nomeadamente, passadeiras, passeios e estacionamento, no seu exterior, corredores largos e elevador, no seu interior.



Fotografia 11: Corredor

Gostaria de referir, em particular, o espaço da Biblioteca, um espaço multifacetado, com inúmeras potencialidades. Um espaço de leitura, formal e informal, com sofás e puffs mas também um espaço de pesquisa, com a existência de vários computadores e possibilidade de exploração de jogos, equipado com inúmeras mesas e cadeiras. Posso, ainda, assegurar que a biblioteca se encontra apetrechada com um acervo considerável de obras, obras literárias de qualidade superior.



Fotografia 12: Biblioteca

Em relação aos recursos humanos, podemos observar a sua composição, conforme quadro infra:

Pessoal docente

Educadoras de infância	3
Docentes de 1.º ciclo	11

Pessoal Não Docente

Assistentes Operacionais/ Técnicos		8
Alunos		
do jardim de infância		75
do 1.º ciclo		230
Total		305

Quadro 1: Corpo docente, não docente e discente da Escola Básica Galopim de Carvalho

2.2.2. Organização do grupo

Durante a PES, fui recolhendo algumas informações acerca da turma e das crianças com as quais cooperei, quer através das vivências do seu dia a dia, das suas competências e interesses, quer através dos diálogos estabelecidos com o professor cooperante.

A turma GC2B do 2.º ano, da Escola Básica Galopim de Carvalho, na qual desenvolvi a minha PES tem como Professor Titular, o professor José Manuel Antunes. A turma é composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, dos quais 11 pertencem ao sexo feminino e 10 ao sexo masculino.

O grupo é composto por 21 alunos, inclui 15 alunos com 7 anos e 6 alunos com 8 anos. Posto isto, para que se possa realizar uma análise mais completa relativamente ao número de crianças, género e idade achei importante elaborar uma tabela, de modo a permitir uma melhor compreensão e visualização dos dados acima referidos. Importa ainda salientar que as idades das crianças presentes na tabela dizem respeito à data do término da PES (17 de dezembro de 2015).

idade género	7 anos	8 anos	Total
Masculino	8	2	10
Feminino	7	4	11
Total	15	6	21

Tabela 4: Distribuição dos alunos por idade e género

Como se pode observar através da análise da tabela 4, existem 8 crianças do sexo masculino e 7 do sexo feminino com 7 anos e 2 crianças do sexo masculino e 4 do sexo feminino com 8 anos.

Tendo em conta os dados e a sua respetiva análise pode concluir-se que o grupo é bastante homogéneo ao nível dos sexos, existindo 10 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino. Em particular, um dos alunos do grupo apresenta o diagnóstico de Síndrome de Asperger enquanto desordem do Espectro do Autismo. Outra aluna foi-lhe diagnosticada síndrome de Hiper-Ige, doença imunodeficiente primária muito rara que afeta, entre outros aspetos, a capacidade de cognição.

Ao longo das treze semanas de intervenção plena tive oportunidade de conhecer mais aprofundadamente a turma e, em particular, cada uma das crianças. Em traços gerais, é, desde logo, possível constatar que este é um grupo interessado e participativo.

São alunos autónomos a alguns níveis, tais como, serem capazes de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição e com poder de decisão e de crítica (que se pretende construtiva), liberdade de se expressarem e capacidade de emitir as suas próprias opiniões.

Em termos gerais, os maiores interesses do grupo recaem nos momentos de leitura, de expressão plástica e ainda na realização de atividades de grupo. No que diz respeito às competências e capacidades dos alunos assinala-se uma elevada heterogeneidade que resulta na existência de três grandes grupos de alunos mediante o seu nível de domínio das aprendizagens.

São crianças muito ativas e sempre dispostas a aumentar os seus conhecimentos, todavia é um grupo pouco disciplinado e incumpridor das regras estabelecidas. Por outro lado, tem um elevado espírito de equipa, são solidários e extremamente justos.

De salientar que a turma conhece as regras, tem consciência que estas não foram impostas, partiram, pelo contrário, de um compromisso pessoal e coletivo, sendo portanto aceites por todos como regras que permitem um bom funcionamento, essencial à aquisição das aprendizagens, todavia, as mesmas ainda não foram completamente interiorizadas.

A turma deve continuar a esforçar-se por melhorar aspetos relacionados com o respetivo comportamento, postura e atitudes dentro (e fora) da sala de aula. Dentro da sala de aula existem duas regras fundamentais: Para falar é necessário pedir a vez e a outra consiste em estar em silêncio para ouvir quem está a falar. Só assim é possível trabalhar, num ambiente calmo e propício ao desenvolvimento das aprendizagens.

“A autoridade está intimamente relacionada com a segurança que o adulto tem de dar às crianças, impondo limites e garantindo o cumprimento das regras elaboradas coletivamente” (Neves, 2006, p.19).

Tornou-se, assim, imperativo, delinear estratégias no sentido de promover um ambiente saudável, propício ao desenvolvimento de atitudes responsáveis, autónomas e de respeito, bem com ao desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, das aprendizagens. É sabido que “o conflito é inevitável à condição humana” (Oliveira & Morgado, 2009, p. 47), daí ser extremamente importante desenvolver estratégias e procedimentos, em particular por parte do professor e, em concreto, dentro da sala de aula, de modo a promover relações saudáveis entre professores e alunos e entre alunos, num ambiente de “educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos” (Oliveira & Morgado, 2009, p. 43).

De modo a desenvolver a disciplina e a própria relação pedagógica existem algumas competências, estratégias e técnicas adequadas que o/a professor/a, através de uma postura responsável e profissional, pode e deve promover, tais como “regras e procedimentos, comportamento «ignorado», comunicação não-verbal, feedback e conseqüências lógicas” (Veiga, Caldeira & Melo, 2013, p. 554).

Sublinha-se ainda que “a prevenção de comportamentos perturbadores pode ser operacionalizada procedendo à prévia adequação dos espaços da sala de aula, estabelecendo procedimentos, regras claras e rotinas, estruturando os tempos e as atividades da aula, e destacando a importância do ato de aprender” são aspetos fundamentais para a promoção de climas disciplinares favoráveis (Veiga, Caldeira & Melo, 2013, p.546). Estas foram algumas das estratégias utilizadas no sentido de promover um ambiente de qualidade, onde as aprendizagens e os saberes devem, portanto, ser valorizados.

2.2.3. Fundamentos da ação educativa

Relativamente à conceção da ação educativa que fundamenta a prática pedagógica do professor cooperante José Manuel Antunes, saliento que a mesma não tem por base nenhum modelo e/ou metodologia de trabalho específico, porém, apesar do docente encarar a criança como construtora do seu próprio conhecimento, a sua prática pedagógica reflete um ensino predominantemente tradicional.

Em primeira instância, não podemos deixar de referir que um dos pressupostos básicos de toda a prática pedagógica do professor deve ser ter em conta os interesses e necessidades das crianças, neste caso específico, dos alunos, desenvolvendo a sua curiosidade natural, utilizando sempre os seus conhecimentos prévios, as suas conceptions alternativas e conhecimentos tácitos.

Como referido em momentos anteriores, o professor deve conceber a criança como sujeito ativo no desenvolvimento da sua própria aprendizagem e nunca como um mero receptáculo de informações, como afirmam Bruner (1996) e Watkins (2005), os quais rejeitam determinadamente o ensino por transmissão.

Reforçamos a ideia de que as perspetivas (sócio) construtivistas da aprendizagem devem ser o suporte teórico da ação pedagógica de qualquer professor.

Relembramos que a tónica fundamental das mesmas assenta na ideia de que a aprendizagem não é unilateral, que a criança tem também um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, que é através da relação dialógica, colaborando, partilhando ideias e opiniões com os outros, que o aluno aprende, ou melhor, mais do que aprender, experimenta ou vivencia.

No decorrer da PES em 1.º CEB, em concreto, promovi uma quebra com um ensino tradicional, transmissivo e unilateral, permitindo assim dar ênfase ao papel ativo do aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa relação biunívoca e de interação, alicerçada nas teorias (sócio) construtivistas, tomando, ainda, como referência as comunidades de aprendizagem, onde os professores e os alunos atuam em conjunto, num clima de partilha de conhecimentos e saberes, ideias e responsabilidades, numa perspetiva dialógica do ensino-aprendizagem.

Tentei constantemente, ao longo deste semestre, apesar de ter sempre presente, os programas relativos ao 2.º ano do 1.º CEB, e a necessidade de estes terem de ser lecionados, responder aos interesses e curiosidades das crianças, estratégia fundamental para promover aprendizagens significativas e com sentido, ligadas entre si, coerentes e consistentes. Tive, pois, a preocupação de, dentro dos temas abordados, perceber quais os interesses e curiosidades das crianças. É, de facto, fundamental que o professor tenha predisposição para ouvir os seus alunos.

Para além destes, outro aspeto que tentei não perder de vista foi a questão fundamental da interdisciplinaridade, da articulação das diferentes áreas do saber permitindo dessa forma aprendizagens globais e não fragmentadas e sem sentido.

Leite (2003) afirma que

O princípio da articulação e da funcionalidade do currículo, ou seja, o reconhecimento de que existem vantagens para a formação dos alunos (e não apenas para a aquisição de uma informação) quando o currículo se desenvolve de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diferentes áreas do saber,

e não uma lógica meramente monodisciplinar e desligada das situações reais. As aprendizagens têm de ser funcionais” (p. 154).

Focando-me, agora, no tempo das aprendizagens, o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) encontra-se, na teoria, limitado pelo horário da turma (Anexo B, p. 198), no entanto, o professor tem a possibilidade de o gerir, permitindo que este seja maleável sem necessidade de o cumprir escrupulosamente, pois deve ter em conta, como refiro inúmeras vezes ao longo do Relatório, os interesses e curiosidades das crianças e não existe melhor oportunidade para lecionar conteúdos quando estes partem da vontade dos alunos.

Ao nível da organização da turma, tentei criar momentos onde toda a turma interviesse, outros momentos que incluíssem trabalhos de grupos/pares e ainda outros momentos de trabalho individual, diversificando sempre que possível as estratégias de aprendizagem, tendo sempre a preocupação de dialogar com os alunos, de ouvir as suas ideias e opiniões, de partir sempre do conhecimento que eles já tinham sobre os assuntos e desenvolvê-los, proporcionando-lhes novas aprendizagens.

2.2.4. Organização do espaço e dos materiais

Penso que a organização do espaço e dos materiais se reveste de uma importância extrema, sendo portanto bastante pertinente e relevante refletir sobre o mesmo, uma vez que a dimensão física do espaço deve ser entendida como um dos elementos de um ambiente de qualidade, promotor de oportunidades e de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2011).

Sendo assim, a organização do espaço e dos materiais consiste num dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para a promoção de aprendizagens significativas. Pretende-se que os espaços sejam de qualidade pois só assim será possível desenvolver atividades coerentes e estruturadas. Segundo Teixeira & Reis (2012),

a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas (p. 170).

Importa, desde logo, referir que a entrada na sala de aula ocorre através da passagem por uma zona comum a outra sala do 2.º ano de escolaridade, com múltiplas funcionalidades, desde realização de trabalhos em pequeno grupo (como ocorreu, concretamente, aquando da pintura do lagarto em papier maché) ou atividades experimentais. Nesta zona encontra-se um placard destinado à exposição de produções dos alunos, duas mesas, algumas cadeiras, um móvel de apoio e uma bancada com lavatório. As casas de banho localizam-se, igualmente, neste espaço.

Remetendo agora para a sala de aula, em concreto, esta é consideravelmente ampla, com janelas ao longo da mesma, permitindo uma boa luminosidade natural. A distribuição das mesas na sala de aula é a tradicional, encontrando-se dispostas por 3 filas contíguas.



Fotografia 13: Sala e decorações

A sala possui um armário com dimensão considerável, composto por compartimentos fechados na parte superior e prateleiras na parte inferior, onde são arquivados diversos materiais de apoio às aulas, quer dos alunos, quer do professor. De salientar que os materiais se encontram disponíveis e de fácil acesso para os alunos, promovendo assim a autonomia e responsabilização dos mesmos.

A sala tem ainda dois quadros, um de ardósia, outro interativo e a secretária do professor. Um computador, ligado a um projetor, ao qual se recorre com alguma frequência, para projetar manuais ou resultados de pesquisas na internet. Existem também dois placards, onde se afixam as produções dos alunos.

A decoração da sala também reflete o ambiente que aí é vivido. Um ambiente rico em literacia e numeracia, onde os trabalhos dos alunos se encontram expostos, será certamente um ambiente favorável para o desenvolvimento das aprendizagens.

Como referem Teixeira & Reis (2012), quando entramos numa escola e olhamos em redor, para os diversos espaços que a compõem podemos perceber qual a sua dinâmica. Basta observarmos atentamente a forma como as pessoas se relacionam, os tipos de atividades que aí se desenvolvem e como estão organizados os espaços de recreio, o mobiliário e as paredes, ou seja, como está organizado o espaço físico dentro e fora das salas de aula.

Infra, podemos observar a planta da sala, em concreto, de modo a clarificar a respetiva organização do espaço:

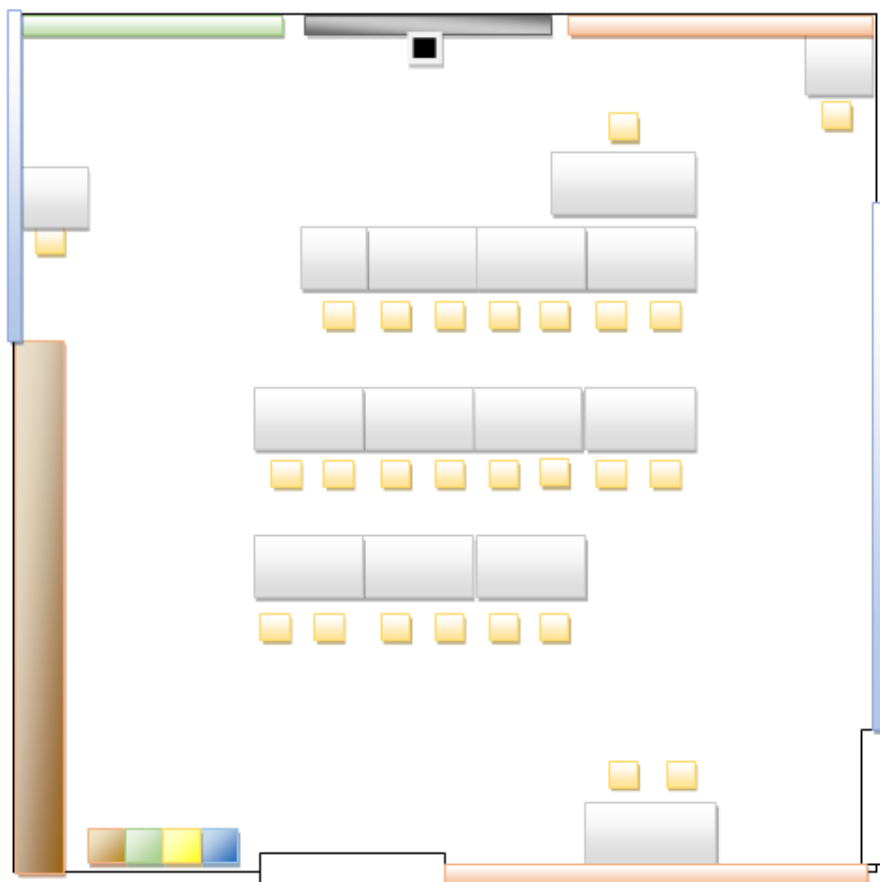
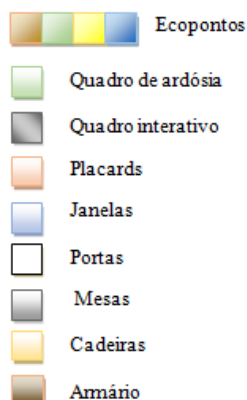


Ilustração 2: Planta da sala (1.º CEB)

Legenda:



2.2.5. Organização do tempo

Relativamente ao tempo das aprendizagens, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) encontra-se, na teoria, limitado pelo horário da turma. A existência de um horário leva, de facto, a que haja uma rotina diária e semanal quer para os alunos quer para o professor titular. No entanto, e como o professor José Manuel afirma, este é flexível e não há necessidade de o cumprir escrupulosamente, pois devemos ter em conta, como refiro inúmeras vezes ao longo do Relatório, os interesses e curiosidades das crianças e não existe melhor oportunidade para lecionar conteúdos quando estes partem da vontade dos alunos. Infelizmente, muitas vezes tal não é possível e o horário tem mesmo que ser cumprido. Os momentos relativos ao projeto fénix são disso um exemplo.

De acordo com o horário é possível distinguir dois momentos: manhã e tarde. Os alunos iniciam a componente letiva às 9h00 da manhã, existindo um intervalo entre as 11h00 e as 11h30. Posteriormente têm aulas até às 12h30. Segue-se a hora do almoço, entre as 12h 30 e as 14h00. A parte da tarde tem início às 14h00, sendo interrompida entre as 16h00 e as 16h 30, para um novo intervalo. O dia termina às 17h30.

O tempo letivo pressupõe, assim, a organização de rotinas, ritmos e atividades adequadas, que possibilitem às crianças aprendizagens diversificadas. Independentemente de se tratarem de atividades individuais, em grupos/pares ou englobando a turma na totalidade, o professor deve gerir o tempo da melhor forma possível, de modo a que os alunos desenvolvam aprendizagens consistentes e com

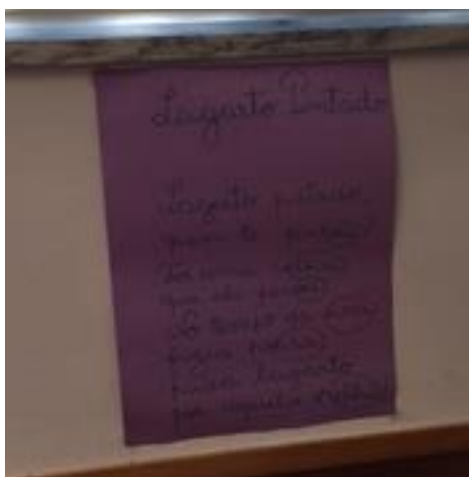
sentido. Daí que na organização e gestão de um tempo que se pretende de qualidade, a intencionalidade do professor é também uma tónica fundamental.

Destaco algumas rotinas, em concreto, relacionadas com a leitura e a escrita. Diariamente, procurávamos apropriarmo-nos de novos vocábulos, reconhecendo, assim, o significado de novas palavras relativas a temas do quotidiano, do conhecimento do mundo, relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo e igualmente, com os interesses específicos dos alunos e, simultaneamente, com a monitorização da compreensão, em concreto, sublinhando num texto frases ou palavras desconhecidas, procurando sempre avançar com as suas predições.



Fotografia 14: As palavras do Dia

Partindo do já exposto ao nível do pré-escolar no que respeita à exploração de lengalengas e trava-línguas, também ao nível do 1.º CEB se desenvolveram atividades em torno das mesmas. Salienta-se o momento de exploração da lengalenga do “Lagarto Pintado”. Comecei por apresentar a respetiva lengalenga escrita numa cartolina, que expus de modo a que ficasse visível a todos os alunos. Realizei uma primeira leitura. De seguida, realizámos a sua leitura coletivamente. Finalmente, tentámos dizê-la sem olhar para a cartolina. De seguida, solicitei aos alunos que encontrassem palavras que rimassem, as quais ia, de imediato, rodeando com cores diferentes. “eira”- “poeira”, de uma cor; “pintou”- “passou”, de outra; “velha”, “orelha”, ainda de outra cor. Mais uma vez, se salienta a importância da exploração deste tipo de textos, permitindo, nomeadamente, o desenvolvimento da consciência fonológica.



Fotografia 15: "Lagarto Pintado"

2.2.6. Planeamento e avaliação

Planear o processo educativo de acordo com o que o professor sabe da turma e de cada aluno é condição fundamental para que se garanta um ambiente rico e estimulante e se promovam aprendizagens significativas e diversificadas. Significativas no sentido de partirem das histórias de vida dos alunos, dos seus reais interesses e necessidades e diversificadas na medida em que devem proporcionar a utilização de processos, recursos e técnicas distintas.

O professor ao planear está, igualmente, a refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar à turma, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

Como é óbvio o planeamento, passa pela organização dos espaços, tempos e sujeitos, proporcionando, às crianças, contactos diversificados, em grande grupo, em grupos, a pares, individualmente, permitindo, igualmente, a interação com outros agentes educativos. É importante ainda ter presente que o planeamento deve abarcar as diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva holística, de inter(trans)disciplinaridade.

O professor deve, portanto, planear situações assaz desafiadoras, de modo a estimular cada aluno, apoiando-o para que chegue a níveis de realização por si só. Deve pois o professor atuar sempre na zona de desenvolvimento próximo da criança (ZDP).

O planeamento deve também ser realizado com os alunos e não para os alunos. Estes devem, portanto, ter um papel ativo no planeamento do respetivo cenário educativo, permitindo que todos contribuam com os seus saberes e experiências para a

criação de atividades enriquecedoras e que vão ao encontro dos seus respetivos interesses, num momento de verdadeira partilha.

Durante a PES, tentei criar momentos em que as crianças pudessem manifestar as suas ideias e opiniões sobre as atividades a desenvolver no futuro. As crianças tiveram oportunidade de o fazer, bem como de avaliar, pois a avaliação realizada com as crianças é igualmente uma atividade educativa, consubstanciando num suporte de avaliação para o professor. Devo, no entanto, salientar que o fizeram com tanta regularidade como em pré-escolar, devido às próprias características inerentes ao 1.º ciclo, como já referi, nomeadamente, ao nível do tempo das atividades, bem como todo o normativo inerente a este ciclo de ensino, prescritivo e não meramente orientador, como ocorre na educação pré-escolar.

A avaliação traduz-se numa prática contínua e primária, na medida em que é fundamental avaliar-se primeiro todo o processo e os seus efeitos para posteriormente se poder planear, uma vez que avaliar implica tomar consciência da ação para adequar a planificação às necessidades dos alunos e da turma e à sua evolução.

Avaliei os alunos através de observação, diária, direta e participante. Importa referir que a observação constitui a base de todo o planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade educativa do professor.

A planificação das atividades teve por base, dentro da medida do possível, as propostas e sugestões da turma, os seus interesses e desejos, adequando-os sempre às suas próprias necessidades e capacidades. O planeamento, na mesma senda do pré-escolar, sofreu as devidas adaptações, sempre que necessário.

2.2.7. Interação com a família e comunidade

Como já referido anteriormente, no ponto 1.2.7., a família tem, sem dúvida alguma, um papel fundamental no processo educativo da criança sendo o seu primeiro e principal agente socializador.

Sendo assim, a interação entre a família e a escola é fundamental, cabendo ao educador/professor promover momentos de partilha, troca de informações, incentivando sempre a participação dos pais/encarregados de educação nas atividades e acima de tudo, na vida dos seus filhos/educandos.

O AG4 de Évora privilegia a relação com as famílias, num ambiente de respeito e partilha mútua de informações, troca ideias, de modo a que as mesmas possam acompanhar o desenvolvimento e evolução dos seus filhos/educandos.

O AG4 incentiva também as famílias a participarem ativamente nos projetos e atividades desenvolvidas, promovendo assim um ambiente de entre ajuda e partilha, com benefícios para todos, Instituição, Famílias, e, em particular, Crianças.

Desta forma, para além dos contactos informais que se estabelecem diariamente com a família, nomeadamente, de manhã e/ou ao final da tarde, o AG4 promove situações de encontro e discussão, tais como reuniões de pais com carácter informativo; reuniões de trabalho, assentes num diálogo permanente, aberto e construtivo. Sabe-se que o objetivo fundamental, quer da família, quer da escola assenta no bem-estar da criança, daí que ambas devam desenvolver uma colaboração mútua e harmoniosa.

Tive oportunidade de constatar esta realidade ao longo da PES, observando, entre outros, os contactos informais, duas reuniões com encarregados de educação, quando solicitávamos o apoio da família para materiais, a participação da família no projeto “ De cá para lá e de lá para lá- Leituras em Família”, a vinda de um pai e de uma mãe à sala de aula como convidados, com o intuito de falarem sobre as suas profissões, entre outros.



Fotografia 16: Ida dos Pais à sala



Fotografia 17: " Quando for grande quero ser"

De salientar mais uma vez o importante papel que o professor tem na construção de uma relação aberta e saudável com as famílias, na promoção de um conjunto de atividades que possibilitem a participação dos pais e encarregados de educação no dia a dia da escola e consequentemente, na vida dos seus filhos/educandos.

Como já referido ao nível do pré-escolar e que se aplica, igualmente ao 1.º CEB, não só a família, como o meio envolvente em que a criança vive influencia, sem dúvida alguma, a sua educação.

Ao nível das relações com a comunidade, criámos algumas oportunidades, que permitiram, indubitavelmente, o crescimento dos nossos alunos, proporcionando-lhe momentos de aprendizagens significativas e com sentido, nomeadamente, através da presença da contadora de histórias Margarida Junça (dia 16 de dezembro de 2015) e do Professor André Mira que promoveu um momento de iniciação à dança e hip-hop (dia 15 de dezembro de 2015).



Fotografia 18: Ida da contadora de histórias à escola



Fotografia 19: Aula de hip hop

Capítulo 3- Metodologia

3.1. A reflexão e a investigação para aprender a profissão: O conceito do professor reflexivo e investigador

É indiscutível a importância da reflexão e da investigação por parte do professor para a aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua profissão. Neste sentido, a investigação-ação traduz-se num processo de questionamento contínuo, de exploração das suas práticas, constante avaliação e reformulação, onde o professor assume uma postura reflexiva e investigativa.

Cumpre, assim, neste e nos subtópicos seguintes aferir a importância da investigação-ação para o desenvolvimento das aprendizagens, no geral e em concreto no âmbito da PES, o conceito de professor reflexivo e investigador e, finalmente, qual a problemática, a temática, as questões de partida e objetivos subjacentes à minha própria investigação-ação.

A investigação-ação teve a sua génese nos Estados Unidos, e John Dewey é, sem dúvida alguma, uma figura preponderante, em todo esse processo. Dewey acreditava que a investigação seria um recurso indispensável ao progresso educacional. Para ele, a educação do pensamento reflexivo, através da investigação, da atitude experimental direcionada para a resolução de problemas práticos, seria indispensável para alcançar uma prática de qualidade. Defende, inclusive, que uma atitude reflexiva conduz a ações que questionam e contrariam a rotina instituída (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente ao conceito de investigação-ação não existe consenso entre os autores. Para Ponte (2002), “o professor/educador investiga diariamente a sua prática, a sua relação com os alunos/crianças, encarregados de educação, entre outros, de forma a melhorar progressivamente e constantemente a sua ação no contexto e o contexto da sua ação” (p.1).

Como refere Mckernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, “Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p.20).

Já Máximo-Esteves (2008) assume a investigação-ação como “uma estratégia de desenvolvimento profissional” (p. 76).

É importante salientar, das citações supra descritas que, em comum, têm um ponto fundamental: a questão da evolução, no sentido de desenvolver e melhorar a prática profissional.

A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa (de que falarei, posteriormente), em cujas propostas se apoia, “é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Segundo Fisher (2001), citado em (Máximo-Esteves, 2008), o processo de investigação inclui as seguintes operações: “A- Planear com flexibilidade; B- Agir; C- Reflectir; D- Avaliar/validar e E) Dialogar” (p. 82). Ora, todos estes aspetos são fundamentais, para a respetiva promoção de aprendizagens ao longo da PES.

“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p.6).

Como a supra citada autora (2001) afirma,

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 5).

O professor é entendido como um professor-investigador, como aquele que promove um ensino reflexivo, uma prática reflexiva, no sentido de questionar constantemente a sua ação com o intuito de melhorá-la, promovendo, assim, o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Oliveira e Serrazina (2008), relativamente à reflexão, afirmam que esta “associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (p.32).

Ainda, para as referidas autoras (2008), o professor investigador deve ser um professor reflexivo, sendo esta uma condição necessária, todavia, tal premissa não é suficiente. Apenas “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p.34).

O professor reflexivo desenvolve a sua prática de acordo com a sua investigação-ação, encontrando-se esta consubstanciada em teorias da educação. O professor deve, igualmente, manter um olhar crítico sobre as mesmas (teorias da educação). O professor deve, por conseguinte, incorporar as respetivas teorias na sua prática pedagógica, numa busca incessante que leva a transformações e investigações futuras. O professor não deve, assim, resignar-se, aceitar o imposto, deve antes, questionar-se (como já referido antes) constantemente sobre as suas escolhas, decisões e ações pedagógicas.

3.2. Definição do problema e objetivos

Após referir a importância da investigação-ação e da postura de um professor que se deseja investigativo e reflexivo, irei neste ponto enunciar, em traços gerais, a problemática, a temática, as questões de partida e os objetivos que serviram de base à minha investigação-ação realizada junto do grupo do Jardim Infantil São João de Deus e da turma GC2B, da Escola Básica Galopim de Carvalho.

Importa, desde logo, salientar que formular questões de investigação é o ponto de partida para qualquer investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta é a minha questão central:

“Como posso contribuir, através da minha ação, para promover nas crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas, promovendo a educação literária das mesmas?”

O ponto de partida para a minha investigação assentou na ideia da promoção da educação literária e a sua relação com as expressões artísticas. Uma vez identificado o tema e a questão de partida a investigar estabeleci o objetivo geral da mesma:

- Promover nas crianças a educação literária e a sua relação com as expressões artísticas.

Nesse sentido, enfatizam-se os seguintes objetivos específicos:

- Dar a conhecer autores, ilustradores e textos de literatura para a infância;
- Promover a formação do leitor literário;

- Proporcionar o contacto das crianças com várias obras de arte;
- Promover a formação cultural e artística das crianças;
- Promover nas crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas.

O estabelecimento dos objetivos assentou na reflexão do modo como a minha prática poderia promover nas crianças a educação literária e a sua relação com as expressões artísticas. Para tal, recorri a inúmeros instrumentos que me apoiaram na recolha de dados.

3.3. Métodos e instrumentos de recolha de análise e procedimentos

Referirei, neste tópico, quais as técnicas, instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos que utilizei ao longo da respetiva investigação.

Os instrumentos mais utilizados por professores-investigadores são a observação, as notas de campo, a entrevista, os documentos e as imagens (Máximo-Esteves, 2008).

Durante o período da minha investigação-ação utilizei a técnica da observação (participante) e instrumentos de recolha de dados como: as notas de campo e as reflexões, que compõem o respetivo caderno de formação, bem como as planificações realizadas e ainda registos áudio (no 1.º CEB) e fotográficos, registos gráficos/produções das crianças e registos de avaliação das crianças e dos pais e/ou outros familiares, este último referente ao Projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família”.

As observações diretas e diárias das crianças no contexto, permitiram-me apurar os interesses das crianças, bem como a forma como reagiam às atividades propostas.

O caderno de formação permitiu-me registar todos os momentos importantes para a investigação. As notas de campo e as reflexões, parte integrante do caderno de formação, como já havia referido, permitiram igualmente conhecer quais os interesses e reações das crianças às atividades propostas. As planificações permitiram-me compreender se as respetivas propostas iam ao encontro dos objetivos da investigação. Os registos das crianças e aos registos de avaliação foram fundamentais para o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos.

3.3.1. Observação participante

A observação participante constituiu-se na técnica mais eficaz e relevante no decorrer da minha investigação-ação, no entanto, devo desde logo salientar, a enorme dificuldade que senti em gerir estas duas ações, isto é a observação, por um lado e, a participação, por outro lado. Tal como Bogdan & Biklen (2003) referem “a tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação podem surgir como particularmente difíceis...”.

Esta condição de sobreposição de papéis tem vantagens e inconvenientes. O principal inconveniente consistirá na relação de familiaridade com as pessoas e o contexto. Para superar este inconveniente é fundamental que as questões formuladas sejam claras. “A focalização ajuda a concentrar o olhar e o pensamento em particularidades que de outro modo passariam invisíveis” (Máximo-Esteves, 2008).

A grande vantagem centra-se no facto da capacidade de compreensão ser muito maior, “por ser vivida”, ou seja como somos simultaneamente observadores e participantes e não meros observadores, tal condição permite-nos envolver diretamente nas atividades, experienciando-as, o que, por conseguinte, nos permite uma maior compreensão relativamente aos factos.

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), no entanto como refere a mesma autora, a observação, apesar de se traduzir numa faculdade natural, tem necessariamente que ser treinada. “Aprende-se praticando”.

“Estudar um contexto, em que a vida ferve, em que tudo se interliga e ocorre ao mesmo tempo” não é tarefa fácil para o educador/professor investigador, daí a necessidade de focarmos o nosso olhar em torno daquilo que efetivamente estamos a investigar, seleccionando aquilo que realmente é relevante (Máximo-Esteves, 2008, p. 84).

3.3.2. Caderno de Formação

O caderno de formação foi um dos instrumentos mais utilizados durante a minha investigação-ação, e o mesmo inclui as notas de campo e as respetivas reflexões. Tal como Máximo-Esteves (2008) refere as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e interações. “O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo- Esteves, 2008, p. 88) ou como referem Bogdan & Biklen (2003), “o objetivo é captar uma fatia da vida” (p. 152).

Em adição ou como parte dessas notas, o professor-investigador produz material reflexivo, isto é interpretações, interrogações e preocupações (às quais recorri amiúde), ideias, sentimentos, estratégias, dúvidas relativamente àquilo que se anotou.

De acordo com Bogdan & Biklen (2003), estas notas consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

De acordo com o momento em que ocorrem, as observações podem anotar-se durante ou depois de cada observação. Durante as observações, normalmente consistem em “anotações condensadas” e que podem consubstanciar-se em palavras-chave, abreviaturas, apontadas em bloco de notas para posteriormente serem expandidas e comentadas ou através de suporte áudio ou suporte de imagem (fotografia ou vídeo). Podem ainda ser realizadas num momento posterior às observações, sob a forma de anotações extensas, detalhadas e reflexivas (Máximo-Esteves, 2008).

Em relação à minha experiência concreta, as observações eram registadas diariamente sob a forma de palavras-chave num bloco de notas e completadas à posteriori, onde as mesmas eram enriquecidas com o supra referido material reflexivo.

Os aspetos descritivos das notas de campo devem englobar: retratos dos sujeitos; reconstruções de diálogos; descrição do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição das atividades; comportamento do observador. Relativamente a este último ponto, embora o observador “tente minimizar o seu efeito no meio” espera-se sempre que tenha algum impacto (Bogdan & Biklen, 2003).

Já a parte reflexiva das notas de campo deve incluir: reflexões sobre a análise, sobre aquilo que se está a aprender, os temas que vão surgindo, as conexões que se podem estabelecer; reflexões sobre o método, procedimentos e estratégias, decisões

tomadas; reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação (Bogdan & Biklen, 2003).

Como já referido anteriormente, as notas de campo eram realizadas diariamente, sempre que algum momento se revelasse pertinente para a respetiva investigação. No final de cada semana, era realizado um documento, que incluía as notas de campo referentes a esse período e às quais acresci a respetiva reflexão, ao nível do pré-escolar. No diz respeito ao 1.º CEB, surgia apenas um documento final, reflexivo com base nas notas de campo recolhidas durante a semana.

O caderno de formação foi extremamente útil para regular a minha própria prática, permitindo uma melhoria constante da mesma, ao mesmo tempo que pude observar a evolução das crianças relativamente à temática em apreço.

3.3.3. Planificações

Outro dos instrumentos utilizados ao longo da presente investigação-ação e que se revelou, igualmente, útil foram as respetivas planificações. As planificações eram de duas naturezas: diárias e semanais.

As planificações semanais, em particular, revelaram-se extremamente úteis na medida em que estas nos davam a conhecer, de forma menos aprofundada mas extremamente clara as atividades a desenvolver ao longo da semana.

Ao nível da educação pré-escolar existiam dois documentos referentes a planificações semanais. Um denominado Design do plano, onde se incluíam as propostas emergentes, isto é as sugestões das crianças, propostas do educador, rotinas institucionais, rotinas organizativas; trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, momentos de animação, saídas previstas e visitas/convidados previstos. Outro, onde constavam as atividades a desenvolver ao longo da semana, com a discriminação dos respetivos dias e horas em que as mesmas ocorriam, bem como a referência a que área ou domínio pertencia.

Nas planificações diárias incluíam-se: a perspetiva global do dia; principais objetivos de natureza curricular; planificação das atividades no espaço e no tempo e organização dos sujeitos; recursos necessários e organização da avaliação. Estas eram mais detalhadas do que as planificações semanais.

No que diz respeito ao 1.º CEB, existia apenas uma planificação semanal. Esta era apresentada em formato de tabela, tal como no pré-escolar, com referência aos dias

da semana, às respetivas horas, às atividades a que correspondiam, identificando, ainda, as áreas curriculares e os conteúdos a elas adstritos. As planificações diárias eram compostas por vários pontos, já enumerados supra, quando se fez referência à educação pré-escolar.

Estes instrumentos revelaram-se de extrema importância pois permitiram-me, acima de tudo, compreender se as respetivas propostas iam ao encontro dos objetivos da investigação, bem como dos interesses e necessidades das crianças.

Como é óbvio, as mesmas, sempre que necessário, sofriam alterações, devido às mais variadas razões ou imprevistos. O importante, como já referi anteriormente, é ter a capacidade de improvisação e de adaptar as atividades às circunstâncias do momento.

3.3.4. Registo áudio e fotográfico

Como já referido supra, podemos recorrer ao registo áudio ou ao registo de imagens (fotografia ou vídeo) das observações. A forma áudio que as notas de campo podem assumir permite uma maior fidelidade em relação àquilo que efetivamente aconteceu. Em concreto, a gravação consiste no registo fiel dos acontecimentos. Dificilmente, através do registo escrito conseguiríamos captar toda a complexidade dos momentos vividos. A partir da gravação podemos, posteriormente, elaborar o registo escrito “sob a forma de transcrição integral, de notas resumidas ou comentários” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

O registo através do suporte de imagem permite perpetuar acontecimentos, expressões ou reações das crianças. É sem dúvida uma imagem fiel e credível dos momentos vivenciados. Em particular, as fotografias são um suporte muito útil e, como refere Máximo-Esteves (2008), a máquina fotográfica é usada frequentemente pelos professores, mesmo quando não estão a desenvolver qualquer investigação. De salientar que a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa. Como referem Bogdan & Biklen (2003), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Mas será que as fotografias captam a essência dos acontecimentos? Tal como os mesmos autores referem “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191).

As fotografias que são utilizadas em investigação qualitativa podem ser distinguidas de duas formas: as que foram feitas por outros ou as que foram produzidas

pelo investigador. No decorrer da minha investigação utilizei as duas formas, ou seja utilizei fotografias produzidas por mim e por outros, nomeadamente, pela educadora Margarida e pelo professor José Manuel. Aliás, o uso de máquina fotográfica tornou-se prática comum no dia a dia do jardim de infância e da escola do 1.º CEB, durante os meus estágios, quer para registar produções das crianças, quer para registar momentos ou até mesmo para registar espaços ou materiais.

Coloca-se uma questão: Será que a máquina fotográfica é elemento inibidor das atitudes e reações (espontâneas) das crianças? Parece-me que não, “Quando um professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala de aula, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da sala, não sendo, por tal, um recurso intrusivo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

3.3.5. Registo gráfico

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

As produções das crianças são, sem sombra de dúvida, um instrumento riquíssimo e que permitem retirar das mesmas inúmeras ilações e conclusões. Tal como Máximo-Esteves (2008) sublinha a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é “uma prática comum dos bons professores, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação” (p. 92).

No que diz respeito à investigação em apreço, as produções das crianças constituíram uma coletânea de desenhos, pequenas produções escritas e criações em 3D, realizadas antes, durante ou após as respetivas fases de pré-leitura, leitura e pós leitura.

As produções das crianças permitiram-me, acima de tudo, perceber o grau de envolvimento, interesse e empenho nas atividades propostas, compreender a forma como cada criança interpretou o texto literário, qual a sua visão, as suas ideias, sentimentos e desejos que o mesmo despertou em cada uma delas.

3.3.6. Registos de avaliação

Durante as respetivas práticas, tanto ao nível do pré-escolar como ao nível do 1.º CEB utilizei ainda registos de avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da respetiva temática, bem como no âmbito do trabalho de projeto intitulado “De cá para lá- leituras em família”, onde em particular também as famílias deram o seu contributo através das suas opiniões em relação ao projeto em causa.

Estes registos tiveram por base uma ou algumas questão(ões) aberta(s), consoante as situações concretas, que permitiram, desse modo, reunir um conjunto de reações, opiniões e comentários e que em momento ulterior foram extremamente úteis para retirar daí as respetivas conclusões em relação às atividades desenvolvidas.

Em particular, no que se refere à educação pré-escolar, os registos da avaliação das atividades realizadas pelas crianças foram feitos oralmente, sendo, posteriormente, as suas respostas registadas por mim e por escrito. Procedimento análogo ocorre no que diz respeito ao projeto de cariz literário.

Ao nível do pré-escolar, a avaliação do projeto realizado pelas famílias consistiu num documento, que se encontrava na sala, de forma visível e onde, quem entendesse, dava a sua opinião sobre o mesmo, conforme apêndice F, p. 177.

No que diz respeito ao 1.º CEB, o procedimento foi distinto. Foram as próprias crianças que responderam, individualmente, ao documento referente à avaliação das atividades, bem como em relação à avaliação do trabalho de projeto. Uma vez que se tratava de uma turma do 2.º ano, onde os alunos estão a desenvolver as suas competências escritas, fazia todo o sentido ser desta e não de outra forma.

As famílias, e em concreto no que se refere ao projeto de cariz literário, deram individualmente a sua opinião sobre o mesmo, existindo para o efeito um documento que foi enviado para casa (apêndice I, p. 182)

Estes registos aproximam-se de uma entrevista em profundidade na medida em que têm um propósito claro, fornecem algumas informações aos entrevistados e incluem a formulação de um conjunto de questões abertas, descritivas, estruturais e de contraste.

É, portanto, uma espécie de entrevista pouco estruturada que procura obter informação pormenorizada, incluindo descrições, opiniões, comentários, utilizada para obter mais informações que possam, posteriormente, completar os dados de observação. Até porque o significado do mundo é construído por quem nele vive, realçando, assim, as experiências e as vivências pessoais (Máximo-Esteves, 2008).

Capítulo 4- A intervenção: A promoção de uma Educação Literária- Relações entre a literatura para a infância e as expressões artísticas

Ao longo das minhas práticas de ensino supervisionadas, em pré-escolar e, posteriormente, em 1.º ciclo do ensino básico, desenvolvi inúmeras atividades com as crianças no âmbito da temática escolhida. De salientar que procedi à seleção de três atividades, em concreto, respeitantes a cada um dos contextos de intervenção.

Organiza-se, assim, um quadro que permite clarificar quais os livros selecionados para o desenvolvimento das atividades, nos dois contextos e que se apresenta infra:

Livros abordados em contexto de pré-escolar	Livros abordados em contexto de 1.º CEB
<i>Frei João Sem Cuidados</i> , da autoria de Maria Teresa Santos Silva e ilustração de José Miguel Ribeiro (aguarela)	<i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico)
<i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico)	<i>Quando eu nasci</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso (digital)
<i>O voo do golfinho</i> , da autoria de Ondjaki e ilustração de Danuta Wojciechowska (guache)	<i>Os animais fantásticos</i> , da autoria de José Jorge Letria e ilustração de André Letria (acrílico)

Quadro 2: Livros abordados em ambos os contextos

Farei, portanto, uma abordagem pormenorizada das supra referidas atividades, planificadas e executadas por mim, que metodologias e materiais foram usados, como organizei o/a grupo/turma e como procedi à sua respetiva avaliação, sempre consubstanciadas nas minhas reflexões, nas notas de campo, em fotografias, bem como nas respetivas planificações. Atividades que espelham um trabalho que se pretende intencional e abrangente, incluindo a interligação de diferentes áreas do currículo, nomeadamente, a área das expressões artísticas.

Importa, desde logo, referir que a escolha dos livros a serem explorados partiu, inicialmente, da escolha de ilustradores, ou seja, porque falamos em expressões artísticas, nomeadamente plástica, fez todo o sentido, a escolha dos livros a partir das suas ilustrações.

Saliento ainda que a escolha das atividades assentou no facto de terem sido três exemplos que melhor espelharam o meu trabalho de investigação em torno dos livros e das expressões.

Importa ainda referir que a exploração dos livros teve por base as correntes teóricas do Whole Language Approach, que as autoras Yopp & Yopp, 2001, citadas em Siva et al., 2009, analisaram aprofundadamente, e que incluem, deste modo, atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os programas de linguagem integral são muito importantes e assentam em quatro aspetos fundamentais, já referidos anteriormente. Não obstante e sob pena de me tornar repetitiva, voltarei a elencá-los infra:

- As crianças aprendem a ler, lendo;
- A linguagem integra a leitura e a escrita;
- É o exercício de uma atividade social;
- As aprendizagens realizadas na área da linguagem permitem desenvolver as aprendizagens em outras áreas (designadamente, na área das expressões artísticas).

Passa-se, de seguida, à intervenção em contexto de pré-escolar.

4.1. A intervenção em contexto de pré-escolar

Durante a minha intervenção em contexto pré-escolar foram inúmeros os momentos onde a literatura e as expressões estiveram presentes, permitindo oportunidades de aprendizagem significativas, intencionais e integradoras.

Devo salientar que esses momentos não se limitaram às três atividades selecionadas e a título de exemplo posso referir que inúmeras atividades foram desenvolvidas no sentido de proporcionar às crianças o contacto com alguns artistas, pintores e compositores, nomeadamente, Kandinsky, Pollock, Vivaldi, sempre partindo dos livros, que assumem um carácter primordial: *Coração de Mãe*, *O Ponto*; *As quatro estações*. Os clássicos também não ficaram esquecidos como *A casinha de chocolate*, dos irmãos Grimm.

De salientar a importância de dar a conhecer autores portugueses incontornáveis na literatura infantil, nomeadamente, Luísa Ducla Soares (*Todos no sofá*). Permitir que as crianças visitassem a Biblioteca Pública de Évora ou uma exposição de pintura

abstrata que esteve patente no Palácio D. Manuel “Canções Silenciosas”, da artista plástica alemã Erdmute Blach contribuiu definitivamente para o desenvolvimento e promoção da formação cultural e artística das crianças, bem como, proporcionar o contacto com diferentes obras de arte.

Daí, até as próprias crianças desejarem elaborar um livro ilustrado. De leitores a escritores, com a continuação das *Aventuras do Tino*, baseado na leitura do livro *Tino*, até à adesão total ao projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família”. E quando digo total, inclui as crianças e as famílias, promovendo assim, igualmente, a formação do leitor literário, como será referido em páginas posteriores.

Promovi também situações de leitura de histórias apenas pelo simples prazer de as crianças as ouvirem, com a introdução da “história do dia”: *Orelhas de borboleta; Eu; Os meus disparates preferidos* foram alguns dos livros escolhidos.

Incentivei ainda a exploração de lengalengas, trava-línguas, adivinhas. Explorámos igualmente a poesia, tal como já referido de forma pormenorizada.

De seguida, e não me alongando demais, de forma a clarificar quais os livros selecionados e a respetiva contextualização no tempo das atividades realizadas em torno dos mesmos, apresenta-se o quadro infra:

Livros	Contextualização no tempo
<i>Frei João Sem Cuidados</i> , da autoria de Maria Teresa Santos Silva e ilustração de José Miguel Ribeiro (aguarela)	29 de abril de 2015
<i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico)	8 de maio de 2015
<i>O voo do golfinho</i> , da autoria de Ondjaki e ilustração de Danuta Wojciechowska (guache)	26 de maio de 2015

Quadro 3: Livros abordados em pré-escolar e contextualização no tempo

4.1.1. Exploração do livro *Frei João Sem Cuidados*

Começando, por ordem cronológica, pela exploração do livro *Frei João Sem Cuidados*, e de modo a tornar claro quais as atividades desenvolvidas no âmbito do mesmo apresento o respetivo quadro que se segue:

Livro	Atividades
<p><i>Frei João Sem Cuidados</i>, da autoria de Maria Teresa Santos Silva e ilustração de José Miguel Ribeiro (aguarela) 29 de abril de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Booktalk</i> em torno da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações, antecipando alguma informação.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da obra e apresentação das restantes ilustrações; • Comparação das inferências (pré-leitura) com a história ouvida; • Comparação das inferências (durante a leitura) e o final da história.
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica: Realização de um Teatro de sombras; • Expressão Dramática: Apresentação aos colegas.

Quadro 4: Atividades em torno do livro *Frei João Sem Cuidados*

O livro *Frei João Sem Cuidados* foi escrito por Maria Teresa Santos Silva, ilustrado por José Miguel Ribeiro e publicado em 2005, pela Editora Âmbor, na Coleção Contos do Arco da Velha. Este consiste numa reescrita para crianças de um conto tradicional. Nele se retrata a história de um hábil Frade, Frei João Sem Cuidados e do seu amigo moleiro, que pela sua coragem e astúcia, conseguem enganar o rei. Trata-se de um conto de adivinhação, onde os mais fracos vencem os mais fortes, nas palavras de Balça (2015). O mesmo é enriquecido pelas ilustrações de José Miguel Ribeiro que, segundo Balça (2015), “dá vida, através das suas estimulantes aguarelas, a este conto e às suas personagens. Marcadas pelo traço vivo, rápido e ritmado do artista, estas ilustrações evidenciam as inconfundíveis e características formas geométricas de José Miguel Ribeiro”. (p. 34)

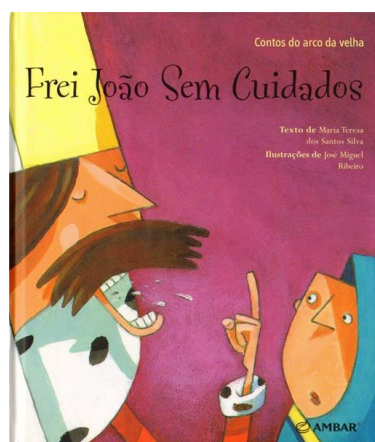


Ilustração 3: Livro *Frei João Sem Cuidados*

Estabeleceram-se como objetivos gerais:

- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro de literatura infantil;
- Desenvolver a capacidade de inferência e de diálogo;
- Promover o espírito crítico, a criatividade e imaginação;
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica e dramática.

As atividades, de pré-leitura, leitura e pós leitura, em torno do livro realizaram-se no dia 29 de abril de 2015, durante a manhã e a tarde. A primeira preocupação foi a reorganização do espaço, de forma a que todas as crianças visualizassem corretamente o livro. Sendo assim, e aliás, como sempre, o grupo ficou posicionado de modo a formar um semicírculo. Atendi também ao modo como as crianças se devem comportar, chamando a atenção para postura que devem adotar neste tipo de atividades: sentados de forma ordeira e sempre que desejassem intervir, deviam colocar o braço no ar.

Exploração da obra

Atividades de pré-leitura

Os objetivos estabelecidos para a atividade de pré-leitura foram os seguintes:

- Revelar interesse pelos livros;
- Conhecer diferentes autores e ilustradores portugueses;
- Desenvolver competências de leitura de imagens;

- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da inferência;
- Desenvolver a linguagem oral.

*“ Um rei ouviu falar de um certo frade que vivia sem quaisquer cuidados.
Vou desmascarar a sua falsidade, vai ter que passar por maus bocados.”*

Começámos por realizar um *booktalk* em torno da capa, contracapa, lombada, guardas e do título, ilustrador, bem como a análise das respetivas ilustrações, antecipando informação através de algumas interrogações. Por exemplo: “O que está representado nesta capa?”. “De que tratará a história?”. De salientar que as crianças já identificam com relativa facilidade as partes que constituem um livro, incluindo crianças de faixas etárias mais baixas. (3 e 4 anos).

O *booktalk*, em traços gerais, consiste na partilha breve de informações sobre determinada obra, a partir, nomeadamente, da capa, contracapa mas igualmente de críticas literárias ou catálogos de editoras e tem como objetivo primordial suscitar a curiosidade do leitor acerca da obra em apreço.

Apresentam-se, de seguida, algumas hipóteses avançadas pelas crianças, hipóteses essas que permitem evidenciar o enorme potencial da exploração dos elementos paratextuais de um livro.

Mariana L.: Frei... Mafalda, o que é um frei?

Mariana C.: A história é sobre o João que não tinha cuidado nenhum. Só devia fazer asneiras”

Martinho: Eu vejo um homem grande... Parece mau e está zangado.

Ana Carolina: Tem uma coroa na cabeça, parece acho.

Bianca: Pode ser rei, os reis têm coroas.

Simão: O homem pequeno deve ser um soldado.

Leandro: Ou um escravo...

Miguel A.: Oh... Também pode ser um amigo.

Notas de campo de 29 de abril de 2015

De facto, o texto icónico permite que as crianças possam dar asas à sua imaginação e criatividade. As crianças foram dando sugestões sobre que personagens seriam aquelas, partindo das suas vivências, daquilo que lhes é familiar.

Atividades de Leitura

Objetivos:

- Revelar interesse pelos livros;
- Desenvolver competências de leitura de imagens;
- Antecipar a narrativa através das ilustrações;
- Desenvolver a linguagem oral.

De seguida, passámos para a leitura da história propriamente dita e para a exposição das restantes ilustrações que acompanham o texto escrito.

De modo a enriquecer a interação com o grupo durante o momento da leitura procedeu-se a uma pausa que permitiu suscitar nas crianças novas antecipações sobre o que iria ocorrer de seguida na história.

Sendo assim e em concreto, quando chegou o momento do encontro entre o frade e o moleiro, procedi à já referida pausa na leitura do livro e questionei as crianças sobre o que iria acontecer de seguida! As crianças mostraram-se muito interessadas e curiosas e estavam desejosas de saber o que viria a seguir. As suas antecipações apresentam-se de seguida.

“ Como vai o moleiro ajudar o Frei João?”

Durante a leitura da história Frei João Sem Cuidados, e num momento particular da história, quando o Frei João se cruza com o Moleiro, mostrando a sua preocupação, e este se prontifica para o ajudar, eu interrogo as crianças sobre o que é que o Moleiro vai fazer para ajudar o Frei João, isto é, o que é que eles acham que vai acontecer a seguir.

O Miguel A. (5:11), muito radical, diz:

- O Moleiro vai matar o rei. Já a Mariana L. (6:2) diz que o Moleiro vai ajudar respondendo às perguntas do rei.

O Martinho (6:4) e o Bruno (6:3) dizem que o Rei e o Moleiro vão lutar.

Notas de campo de 29 de abril de 2015

No final, confrontámos as suas hipóteses com a respetiva história, confirmaram-se e refutaram-se antecipações, reorganizaram-se as ideias iniciais e relacionaram-se diferentes pontos de vista. No fim, as crianças teceram ainda alguns comentários, tais como: “ O moleiro foi mesmo muito esperto” (Martinho); “Eu não fazia isso (Miguel S.); Eu acho que acertei, porque o moleiro ajudou a responder às perguntas (Mariana L.); “ Tenho medo... O rei ia mesmo matar o João?” (Mariana C.).



Fotografia 20: Exploração do livro *Frei João Sem Cuidados*

Atividades de pós leitura

Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica e dramática.

Expressão plástica (Realização de um Teatro de sombras)

De seguida, ainda durante a manhã e com base na história construímos um teatro de sombras chinesas. A proposta partiu da minha iniciativa e perguntei, desde logo, quem estava interessado em participar na sua produção. A maioria mostrou-se bastante interessada e recetiva à proposta enunciada.

Sendo assim, as crianças interessadas, no máximo quatro, no início, pois entretanto existiu rotatividade, dirigiram-se para a mesa redonda existente na sala, onde tinham ao seu dispor o respetivo material: caixa de papel, folha de papel de seda translúcida, papel preto, fita-cola, cola quente, paus de espetada, tesoura, x-ato, marcador preto e lápis.



Fotografia 21: Realização do teatro de sombra



Fotografia 22: Teatro de sombras

Foi necessário impor alguma ordem pois as crianças estavam tão entusiasmadas que só queriam começar a tocar nos materiais. Houve, inclusive, necessidade de explicar que o x-ato era um material perigoso e só poderia ser utilizado sob minha supervisão ou da educadora Margarida.

Foram seguidos alguns passos para realização do teatro: Colar com fita cola o papel de seda à caixa, fazer os moldes, recortar e decorar as laterais e a parte superior do teatro, recortar as personagens e outros elementos e colar os paus de espetada em cada um. Esses passos estavam descritos numa cartolina, a qual era acompanhada por algumas imagens, ajudando as crianças a decifrar o seu conteúdo.

Sendo assim, foram distribuídas as tarefas pelas crianças dando-se início à realização do teatro de sombras. As crianças mostraram-se muito empenhadas durante a sua elaboração e ficaram orgulhosas com o resultado final. “Está lindo”- diziam elas.



Fotografia 23: Silhuetas

Expressão dramática (Dramatização da história)

Após o almoço, na área das almofadas, com as crianças que não dormem a sesta recontámos a história (adaptando-a) e, de seguida, perguntei quem queria participar no teatro. As personagens eram três: o Frei João, o Rei e o Moleiro. Tínhamos ainda outros elementos, nomeadamente, o castelo, a lua e o mar. Existia, igualmente, um narrador.

Distribuímos os papéis pelas crianças, as quais se mostraram sempre muito entusiasmadas. Realizámos um breve ensaio, para posteriormente, após o lanche, as crianças apresentarem o teatro aos restantes colegas.

Começámos por preparar o local do teatro, sem esquecer, como é óbvio, uma lâmpada, que permitiu, assim, projetar as sombras das figuras e as respetivas ações.

Durante a apresentação as crianças mostraram-se muito compenetradas, mantiveram sempre a sua figura na altura correta e foram excelentes a improvisar. Tiveram o cuidado de entrar apenas na altura certa e pela lateral, com havíamos combinado. O narrador, neste caso concreto, a narradora da história, encontrava-se escondida, apenas se ouvia a sua voz.

Proporcionaram um excelente momento de distração e divertimento que se refletiu nas reações dos espetadores. Os colegas reagiram de forma muito positiva ao mesmo, mostrando-se mesmo admirados com o jogo de luz e sombra, até porque para alguns era a primeira vez que assistiam a um teatro deste género.



Fotografia 24: Apresentação do teatro

O interesse das crianças pelo livro *Frei João Sem Cuidados* e pelo teatro de sombras chinesas prolongou-se para além das atividades propostas. Foi interessante observar algumas crianças a lerem ou a dramatizarem a história, nos dias subsequentes às mesmas (atividades), inclusive passados uns dias o teatro de sombras já não estava intacto. Como é óbvio fiquei contente na medida em que estas atitudes demonstram interesse pelas atividades que foram realizadas e revelam desejo de continuidade.

“Martinho (6:4) e Bruno (6:3) leem a história do Frei João”

*Pelas 17h, na área das almofadas, observo o Martinho (6:4) e o Bruno (6:3). Têm o livro *Frei João Sem Cuidados* nas mãos e vão contando a história e ao mesmo tempo fazendo comentários, a partir das ilustrações.*

Nota de campo de 29 de abril de 2015



Fotografia 25: Reconto da história



Fotografia 26: Brincando ao faz de conta

Reflexão/avaliação/conclusões

Devo, desde já, salientar que em todos os momentos de exploração da história, isto é durante as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura as crianças demonstraram um grande interesse, entusiasmo e vontade em participar. Tal ficou bastante patente nas suas intervenções, bem como na produção do teatro de sombra e ainda no momento da dramatização, bem como em momentos ulteriores.

Gostaria de me focar, em particular, no momento da respetiva dramatização da história, realizada por um pequeno grupo de crianças e apresentado aos restantes colegas, a seguir ao lanche. Importa desde logo salientar que a expressão dramática é “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME, 1997, p. 59).

Cabe ao educador alargar o jogo simbólico, criando novas situações de comunicação, novos papéis e sua caracterização, daí que dramatizar histórias conhecidas mesmo que adaptadas acabam por constituir ocasiões de desenvolvimento da imaginação, da linguagem verbal e não-verbal.

De referir ainda que as “sombras chinesas” traduzem-se noutra suporte para atividades de dramatização. Desde formas mais simples a mais elaboradas, tais como a construção de silhuetas (com o auxílio do educador) que as crianças poderão utilizar (ME, 1997).

A dramatização do teatro correu conforme planificado, os colegas espetadores estavam atentos e as crianças que se envolveram na produção e respetiva dramatização do teatro encontravam-se bastante envolvidas e interessadas.

Acabámos por ensaiar apenas uma vez mas acabou por ser mais um momento de partilha e de convívio, mais um momento de aprendizagens significativas e muito do agrado das crianças. De tal modo, que no dia seguinte, de manhã, quando cheguei ao colégio, as crianças estavam a brincar aos teatros, uns utilizavam as silhuetas, outros assistiam.

Como futura profissional penso que é importante ter em conta o peso que a expressão dramática tem no presente e no futuro das crianças, pois na interação com outras crianças em atividades de jogo simbólico “os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (ME, 1997, p. 59).

4.1.2. Exploração do livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira foi o segundo livro a ser explorado. Apresenta-se igualmente um quadro explicativo das diferentes fases e respetivas atividades.

Livro	Atividades
<p><i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico) 8 de maio de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de puzzles através de algumas das ilustrações do livro; • Criação de uma pequena narrativa, a partir das ilustrações e atribuição de um título à história.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da obra e apresentação das restantes ilustrações; • Comparação das inferências (pré leitura) com a história ouvida; • Construção do estendal das personagens.
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica: “Quando a mãe se zanga fica com

cara de....”.

Quadro 5: Atividades em torno do livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

Cumprе agora apresentá-lo. O livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira* é da autoria de Raquel Sainz, ilustração de João Vaz de Carvalho e edição da OQO Editora (2008).

A mamã do Marquinhos estava tão zangada que começou a deitar fumo pela boca como se fosse um dragão. Nesse momento o seu nariz transformou-se num bico; e a sua orelha esquerda, numa asa. Finalmente, Marquinhos apanhou do chão uma chaleira que se parecia muito com a sua mãe. Assustado, o menino foi procurar a sua vizinha, a avó Lubi, o tio Jesus, o amigo Xico, o bibliotecário, o senhor Inácio... mas ninguém parecia poder resolver a situação.

De acordo com a sinopse esta obra é um relato ágil, fresco e cheio de sentido de humor, que nos prende desde o primeiro momento e que, partindo do quotidiano e jogando com o inesperado, consegue fazer-nos chegar a um mundo fantástico e cheio de ritmo onde tudo é possível.

Uma história para transmitir às crianças o prazer da leitura, e sobretudo para quem acredita que a imaginação é a ferramenta mais poderosa que temos para apreender a realidade. O ilustrador português João Vaz de Carvalho, através das imagens, liga-se ao surrealismo do texto, criando personagens características, de pose rígida e olhos grandes, num imaginário particular inundado de fantasia e humor (OQO Editora).



Ilustração 4: Livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

*“O jarrão preferido da mãe transformara-se em mil pedaços de cristal de cor (...)
Preocupado com aquilo que lhe iria acontecer, Marquinhos pensou: Está a ficar com
cara de chaleira.”*

Estabeleceram-se, como objetivos gerais, os seguintes:

- Revelar interesse pelos livros;
- Desenvolver competências de leitura de imagens;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da inferência;
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e da expressão plástica.

Exploração da obra

As atividades, de pré-leitura, leitura e pós leitura, em torno do livro realizaram-se no dia 8 de maio de 2015, durante o período da manhã.

Atividades de pré-leitura

Objetivos:

- Conhecer diferentes autores e ilustradores portugueses e estrangeiros;
- Desenvolver competências de leitura de imagens;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da inferência;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Desenvolver a linguagem oral.

Começámos, como é habitual, por reorganizar o espaço, a área das almofadas, tornando-a mais ampla para que todas as crianças visualizem corretamente o livro. O grupo ficou posicionado formando um semicírculo.

Partindo de algumas das ilustrações do livro, as crianças construíram quatro puzzles, referentes a quatro momentos da história (perguntei quem estava interessado em fazê-los).



Fotografia 27: Realização de puzzles

Desde logo começaram a antecipar a história, antevendo momentos desta narrativa, mostrando-se entusiasmadas e participando de forma ativa.

Leonardo: É um homem.

Martinho: Não, é uma senhora.

Mariana R.: É uma mãe.

Miguel S.: Está zangada e a deitar fumo.

Miguel A.: Sim, está tão zangada que até deita fumo.

Vasco: É aquela coisa para fazer chá... É um bule... Uma chávena.

Maria Inês: Não... é chaleira, não é?

Guilherme S.: Mas tem olhos!!!

Martinho: É a mãe.

Miguel A.: É a mãe com olhos

Rita: Não é nada, é a chaleira da mãe.

Notas de campo de 8 de maio de 2015

De facto, este grupo de crianças era extremamente perspicaz, com grande capacidade criativa e imaginativa. Mais uma vez, as ilustrações mostraram-se um instrumento poderosíssimo no momento das predições.

De seguida, com base nos puzzles construídos e nas antecipações realizadas, solicitei às crianças que criassem uma história e que lhe atribuíssem um título.

História coletiva:

“ A chaleira com olhos ”

Era uma vez uma mãe que estava muito zangada porque o filho fez uma asneira. Estava tão zangada que até deitava fumo pelo nariz e pela boca.

Fico mesmo tão, tão zangada que se transformou numa coisa de fazer chá. O filho ficou assustado e não sabia o que fazer.

Foi com os amigos e a mãe chaleira de carro para resolver o problema.

Encontraram uma bruxa e ela disse que ajudava a voltar a mãe.

A mãe deixou de ser uma chaleira e deu um abraço ao filho.

Nota de campo de 8 de maio de 2015

A história revelou que as crianças, apenas através do texto icónico, conseguiram antecipar alguns momentos da mesma, com bastante imaginação e criatividade.

Posteriormente, passei à apresentação do livro, título, autora e ilustrador. Identifiquei, apontando, onde se encontrava cada um dos supra referidos elementos. Neste momento, confrontámos, igualmente, o título do livro com o respetivo título escolhido pelas crianças.

Atividades de leitura

Estabeleceram-se como objetivos:

- Desenvolver a capacidade de inferência;
- Desenvolver a capacidade de diálogo;
- Comparar inferências realizadas.

De seguida, passei à leitura da história propriamente dita e para a apresentação das ilustrações, nomeadamente, das ainda não conhecidas. Durante a leitura da história criámos um estendal de personagens, ou seja à medida que as personagens iam surgindo, íamos colocando-as num estendal, de modo a que quando a história finalizasse todas os intervenientes da história se encontrassem no mesmo.

Houve sempre a preocupação de ir dialogando durante a leitura da obra, tornando-a interativa, permitindo que as crianças participem diretamente nas atividades.

Salienta-se este interesse por parte das crianças em estabelecer diálogos, criança-adulto ou criança-criança durante o desenrolar das atividades.



Fotografia 28: Estendal de personagens

No final da história, relembremos as personagens, os seus nomes e qual o seu papel, bem como confrontámos a história das crianças e a história efetivamente.

De salientar, neste momento, a intervenção de uma das crianças:

“Mafalda, e agora... contas a história dos disparates!”

Pelas 10h15, na área das almofadas e após a leitura e exploração da história O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira a Mariana R. (6:2) exclama muito rapidamente:

- *Mafalda, e agora... contas a história dos disparates!*
- *A história dos disparates?!- Respondo eu, admirada.*
- *Sim, lembrei-me dos desenhos!”- Responde a Mariana R. (6:2).*

Notas de campo de 8 de maio de 2015

Esta intervenção da Mariana foi extremamente interessante e revelou a sua perspicácia, demonstrando reconhecer o estilo muito próprio do ilustrador João Vaz de Carvalho. Este era um dos objetivos da presente investigação-ação: dar a conhecer às crianças ilustradores portugueses. O facto de a Mariana ter reconhecido o traço do João Vaz de Carvalho significa que existiram outros contactos com as imagens do ilustrador, pois só assim poderia reconhecer as ilustrações do ilustrador.

Atividades de pós leitura

Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e da expressão plástica.

Expressão plástica

De seguida e com base na história, propus às crianças realizarem um desenho sob o título “Quando a mãe se zanga fica com cara de...”. Perguntarei quem estava interessado em participar na sua realização, à qual a maioria das crianças responderam afirmativamente.

Os alunos interessados (no máximo 4, no início, havendo, posteriormente, rotatividade) dirigiram-se para a mesa redonda existente na sala, onde tiveram ao seu dispor o respetivo material: lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro e papel. Esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem a sua criatividade e imaginação.



Fotografia 29: " Quando a mãe se zanga fica com cara de..."

Chamei, ainda, a atenção para o ilustrador do livro, e referi outros livros ilustrados pelo mesmo, alguns já conhecidos das crianças, numa perspetiva intertextual. Realizámos uma breve biografia do ilustrador, através de uma pesquisa na internet, que ficou exposta na sala.



Ilustração 5: Livro *Os meus disparates preferidos*

Reflexão/avaliação/conclusões

Posso afirmar que a exploração da história *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira* superou as expectativas. Em relação, concretamente, a uma das atividades de pré-leitura, a construção dos puzzles, que serviram para, de seguida, as crianças tentarem inferir do que é que se trataria a história não poderia ter corrido melhor.

Neste momento optei por ser eu a escolher as crianças que viriam fazer os puzzles, de forma a manter a organização do grupo, o mesmo aconteceu de seguida, quando à medida que a história se foi desenrolando, fomos criando o nosso estendal das personagens da história.

O facto de as crianças não serem apenas sujeitos passivos, que se limitam a ouvir histórias mas interagem com a mediadora de leitura, neste caso eu, permite que as mesmas se envolvam com as histórias de outra forma.

A ludicidade é também um aspeto muito importante para as crianças nestas idades. Sendo assim, “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (ME, 1997, p. 18).

Falando concretamente da afirmação da Mariana R. (6:2), penso que a mesma foi muito perspicaz. Como é que a Mariana R (6:2), de repente, me pede para contar outra vez a história *Os meus disparates preferidos*?! A história tinha sido lida há mais de duas semanas, na altura adoraram e não falavam de outra coisa mas, entretanto, esqueceram. De facto, não era a primeira vez que eu contava histórias ou trazia

elementos (por exemplo, Lagarto Pintado ou Papa Papão) ilustrados pelo João Vaz de Carvalho. “Lembrei-me dos desenhos!”-disse a Mariana R. (6:2).

Dar a conhecer às crianças diferentes autores, editoras mas também ilustradores promove e amplia a sua competência literária e a sua competência enciclopédica.

A respetiva avaliação das atividades foi realizada, mais uma vez, oralmente e as crianças referiram que aquilo que mais gostaram foi fazer a atividade de expressão plástica. Referiram igualmente que o momento de criar a história, a partir dos puzzles, também foi muito divertido.

4.1.3. Exploração do livro *O voo do golfinho*

O voo do Golfinho consistiu no terceiro livro selecionado para integrar o presente relatório. À semelhança do que foi feito anteriormente, de modo a dar uma visão geral das atividades desenvolvidas em torno do respetivo livro, apresenta-se, de seguida, o presente quadro:

Livro	Atividades
<p><i>O voo do Golfinho</i>, da autoria de Ondjaki e ilustração de Danuta Wojciechowska (guache)</p> <p>26 de maio de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema da história partindo de ilustrações do livro, através de <i>brainstorming</i>; • <i>Booktalk</i> em torno dos elementos paratextuais.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da obra e apresentação das restantes ilustrações; • Comparação das inferências (pré leitura) com a história ouvida;
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão plástica; • Expressão corporal/motora/musical.

Quadro 6: Atividades em torno do livro *O voo do Golfinho*

O livro *O voo do Golfinho* foi escrito por Ondjaki e ilustrado por Danuta numa edição da Caminho Editora (2008). Esta história relata o desejo de um golfinho que queria ser um pássaro. Graças ao seu desejo e imaginação, quando sai fora de água, vai imaginar-se um pássaro. Nesse momento, conhece outros animais que, tal como ele, sonham voar. Esta “estória” é um apelo à capacidade de sonhar, de nos reinventarmos, de podermos ser quem quisermos, de deixarmos voar os nossos pensamentos, enfim, de sermos livres.



Ilustração 6: Livro *O voo do Golfinho*

Foram estabelecidos como objetivos gerais, os referidos infra:

- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro de literatura infantil;
- Realizar inferências através dos elementos paratextuais;
- Desenvolver a capacidade inferencial e a capacidade de diálogo;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões corporal, motora e musical.

Exploração da obra

As atividades, de pré-leitura, leitura e pós leitura, em torno do livro realizaram-se no dia 26 de maio de 2015, ao longo do período da manhã.

Atividades de Pré-leitura

Objetivos:

- Conhecer autores e ilustradores portugueses e estrangeiros;
- Identificar e localizar no livro elementos paratextuais;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da inferência;
- Realizar inferências e dialogar acerca delas;
- Desenvolver a linguagem oral.

“E se todos tivéssemos o dom de mudar de corpo ao longo da vida? E se voar fosse mesmo possível para todos os que desejaram ter asas?”

Passámos à exploração da história *O voo do golfinho*. Comecei por reorganizar o espaço, a área das almofadas, tornando-a mais ampla para que todas as crianças visualizem corretamente o livro, em semicírculo.

Partindo de uma das ilustrações do livro, realizámos um brainstorming sobre qual seria o tema da história.

Partimos de uma ilustração do livro O voo do golfinho para que as crianças tentassem antever qual o tema da história. Foi interessante ouvi-los. O Miguel S. (6:4) disse:

- Fala sobre o mar. Já o Miguel A. (5:11) disse:

- É sobre o céu.

O Martinho (6:4) ainda acrescentou:

-Estou a ver azul, pode ser o céu ou o mar.

Entretanto, questionei-os sobre o que viam, para além do céu ou do mar:

- Eu vejo um golfinho, ali.- Diz a Mariana R. (6:2), apontando.

- *E, eu um lagarto. – Acrescenta a Mariana C. (6:2).*

Chamei a atenção para os animais e pedi que os observassem melhor. O Martinho (6:4) diz então:

- *São pássaros... Eu acho que os pássaros pegaram neles e assim estão a voar.*

- *Porque os golfinhos não voam, nem as girafas. -diz o Miguel A. (5:11)*

- *Mas com imaginação podemos ser o que quisermos, ou não?!- Pergunto eu.*

- *Sim, até podemos sonhar!”-termina a Maria Inês (5:11).*

Excerto das notas de campo de 26 de maio de 2016

De seguida, passei à apresentação do livro, título, autor e ilustradora, bem como relembámos os elementos que constituem um livro. As crianças já têm facilidade em identificá-los, como já referi anteriormente. Acharam estranhíssimos os nomes do autor e da ilustradora. Aproveitámos o momento para conversar sobre as suas nacionalidades. Mais um momento de aprendizagem.



Ilustração 7: Texto icónico

Atividades de Leitura

Salientam-se os seguintes objetivos:

- Comparar inferências realizadas;
- Participar na leitura através do diálogo;
- Expressar sentimentos e ideias relativamente aos textos escrito e icónico;
- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão.

De seguida, passámos à leitura da história propriamente dita e para a apresentação das ilustrações, nomeadamente, das ainda não conhecidas. Durante a leitura da história fui questionando as crianças em relação às suas predições sobre a mesma.

Em determinados momentos da história e, mais uma vez, de modo a torná-la interativa, realizámos algumas pausas. A título exemplificativo, perante a questão em concreto “O que seria um bico diferente?”, a mesma permitiu uma série de interpretações por parte das crianças que, com bastante agrado, participavam no debate.

“Era um bico quadrado.”; “Bico preto e pequeno.”; “Era um bico muito, muito, muito grande.” foram algumas das sugestões das crianças. A resposta a esta questão era “ Não tens bico de golfinho, tens bico de pássaro”. “Claro, ele queria ser pássaro!”- referiam algumas crianças.

Atividades de Pós-leitura

Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica, corporal, musical e dramática.

Expressão Plástica

De seguida e com base na história realizámos uma atividade sob o título “Se eu fosse um animal...”. As crianças escolheram um animal, da sua preferência. Perguntei, inicialmente, quem estava interessado em participar na sua realização.

Os alunos interessados (no máximo 5, no início) dirigiram-se para a mesa redonda existente na sala, onde tinham ao seu dispor o respetivo material: lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro e papel, cartolinas, elástico. Realizaram uma pequena máscara que identificava o seu animal.



Fotografia 30: Máscaras

Expressão Corporal, Motora e Musical

Em grande grupo, no espaço da sala, reorganizada e ao som de música chill out as crianças, com as máscaras produzidas anteriormente, movimentaram-se livremente pela sala.

De seguida, movimentaram-se de acordo com o tipo de locomoção do animal selecionado pela criança, ao som da(s) respetiva(s) música(s).

Reflexão/avaliação/conclusões

As respetivas atividades, em concreto de pré-leitura e leitura revelaram-se bastante profícuas e estimulantes, possibilitaram a participação ativa dos alunos nos debates. Os mesmos mostraram-se muito motivados, despertando-se, deste modo, a curiosidade natural no que se refere ao conteúdo da história. Esta postura permitiu que a leitura se tornasse mais atrativa e dinâmica. Promoveu igualmente o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação, fazendo-os sonhar. Achamos que os livros possuem essa vertente, ou seja permitir que as crianças possam dar asas à sua imaginação e conhecer novos mundos, ampliando ainda o seu conhecimento enciclopédico.

No que concerne às atividades de pós-leitura, estas possibilitaram a interligação entre o texto literário e outras formas de expressão, e entre diversas expressões artísticas, em concreto. Mais uma vez a interdisciplinaridade surge como condição *sine qua non* para a promoção e desenvolvimento de uma educação integral das crianças.

A respetiva avaliação das atividades foi realizada oralmente pelas crianças que demonstraram ter gostado bastante do livro e da “estória” que o mesmo encerra. As suas atitudes e comportamentos, interessados e participativos revelam precisamente esse gosto.

Em suma, acredita-se que, mais uma vez, se proporcionaram momentos de aprendizagem diversificados e integradores, permitindo interligar diferentes áreas do saber, neste caso concreto a literatura e as expressões, plástica, corporal, motora e musical, contribuindo, por conseguinte, para a supra referida formação integral das crianças.

4.2. A intervenção em contexto de 1.º CEB

Posso afirmar, desde logo, que durante a PES em 1.º CEB foram igualmente inúmeros os momentos onde a literatura infantil e as expressões artísticas, nas suas variadas dimensões estiveram presentes, de forma intencional e consciente.

Partindo de ilustradores portugueses, neste caso: João Vaz de Carvalho, Madalena Matoso e André Letria, para os autores dos livros, portugueses e estrangeiros: Isabel Minhós Martins (*Quando eu nasci*), José Jorge Letria e Raquel Sainz (*O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*) e ainda baseado no programa de Yopp & Yopp (2001, citadas em Silva et al., 2009), Literature Based Language Activities, todas as atividades realizadas em torno dos livros se dividiram em 3 momentos: atividades de pré-leitura, leitura e pós- leitura.

Gostaria ainda de salientar que foi possível relacionar os livros supracitados com diferentes formas de expressão artística, possibilitando às crianças um contacto com a expressão plástica, a expressão dramática, a expressão corporal e ainda a expressão musical.

Outras atividades foram desenvolvidas no sentido de proporcionar às crianças o contacto com alguns artistas, pintores e compositores, nomeadamente, Miró, Archimbold e Vivaldi, partindo de livros, nomeadamente, *As quatro estações*, ou dar a conhecer autores portugueses incontornáveis na literatura infantil, como Luísa Ducla Soares, Luísa Dacosta, José Fanha, Clara Cunha, João Pedro Mésseder.

O desenvolvimento do projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família” fomentou, igualmente, a formação do leitor literário.

Promoveu-se também situações de leitura de histórias apenas pelo simples prazer de as crianças as ouvirem ou lerem, com a introdução do momento “Uma história por dia, que bem que te fazia”: *A fábrica de palavras; Eu; Os meus disparates preferidos, Piano, Piano*, foram alguns dos livros escolhidos, quer por mim própria, quer pelos alunos, que constantemente traziam livros para a sala de aula. Este aspeto

evidencia o interesse que as crianças manifestavam pelos livros, por ouvir contar histórias, por ler, pois algumas vezes eram eles próprios que liam as histórias para os colegas.

Incentivou-se ainda a exploração de lengalengas, trava-línguas e adivinhas. Explorámos também a poesia, nomeadamente, o “Lagarto Medroso”, “ Ou isto ou aquilo”, incluída na obra *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, uma das obras que consta da lista para a Iniciação à Educação Literária.

De referir, mais uma vez, que houve sempre a preocupação de escolher livros com elevada qualidade ao nível da estética literária e plástica. Outro dos requisitos assentou ainda na escolha de editoras de referência infantil, tais como, Kalandraka, Planeta Tangerina, Bruaá, OQO.

A presença, na sala, de uma contadora de histórias foi também uma mais valia em todo este processo, enriquecendo, sem dúvida alguma, as aprendizagens daquelas crianças (remete-se para o ponto 2.2.7. interações com a família e a comunidade).

No âmbito concreto da investigação-ação e de modo a esquematizar quais as atividades desenvolvidas e a sua ordem temporal, elaborou-se um quadro que se apresenta infra:

Livros	Contextualização no tempo
<i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico)	26 de outubro de 2015
<i>Quando eu nasci</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso (digital)	19 de novembro de 2015
<i>Os animais fantásticos</i> , da autoria de José Jorge Letria e ilustração de André Letria (acrílico)	9 de dezembro de 2015

Quadro 7: Livros abordados em 1.º CEB e sua contextualização no tempo

4.2.1. Exploração do livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

Começando, por ordem cronológica, pela exploração do livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*, e de modo a clarificar as atividades desenvolvidas no âmbito do mesmo, apresento o respetivo quadro que se segue:

Livro	Atividades
<p><i>O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira</i> da autoria de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho (acrílico) 26 de outubro de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de puzzles através de algumas das ilustrações do livro; • Criação de uma pequena narrativa, a partir das ilustrações e atribuição de um título à história.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da obra e apresentação das restantes ilustrações; • Comparação das inferências (pré leitura) com a história ouvida; • Construção do estendal das personagens.
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica: “Quando a mãe se zanga fica com cara de...”.

Quadro 8: Atividades em torno do livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

Este mesmo livro foi explorado em contexto de pré-escolar, sendo assim e uma vez que a descrição do mesmo já foi efetuada no ponto 4.1.2., remeto para o mesmo (pp. 95-96).

Estabeleceram-se como objetivos gerais:

- Dar a conhecer autores, ilustradores e textos de literatura para a infância;
- Promover a formação do leitor literário;
- Proporcionar o contacto das crianças com as expressões artísticas;
- Promover a formação cultural e artística das crianças;
- Promover nas crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas;

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e da expressão plástica.

Exploração da obra

As atividades, de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em torno do livro realizaram-se no dia 26 de outubro de 2015. A primeira preocupação foi a reorganização do espaço, para que todas as crianças visualizassem corretamente o livro e respetivos materiais. Sendo assim, a turma ficou posicionada de modo a formar um semicírculo.



Fotografia 31: Organização dos sujeitos

Relembrei, desde logo, os alunos relativamente à postura que devem adotar neste tipo de atividades, ou seja, manterem-se sentados corretamente, com as pernas cruzadas e falarem um de cada vez, colocando previamente o dedo no ar.



Ilustração 8: Livro *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*

Atividades de Pré-leitura

Objetivos:

- Ativar e construir a competência enciclopédica;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Reconhecer e experienciar diferentes sentimentos;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento e compreensão na leitura, nomeadamente ao nível da inferência.

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a proposta (exploração de um livro) e depressa organizámos o espaço de modo a proporcionar um ambiente adequado àquele tipo de atividade, como já referido supra. Partindo de algumas das ilustrações do livro, os alunos construíram quatro puzzles (perguntei quem estava interessado em fazê-los).



Fotografia 32: Realização de puzzles

Partindo da sua construção, os alunos foram realizando inferências sobre o trataria a história que iriam ouvir de seguida. Através das ilustrações foram realizando algumas predições: “É um menino”- diz o Bruno. “Mas tem saia, tem que ser uma menina”- acrescenta a Madalena. “É uma menina e afinal está zangada”- afirma a Mariana. “Ah, está a deitar fumo da boca”- diz a Margarida “E do nariz”- acrescenta logo a Filipa. “ Se calhar comeu alguma coisa picante”- afirma o Pedro. “ Uma malagueta!”-diz o Bruno. “ “Um bule com olhos, não uma... como se chama... uma coisa de fazer chá”- diz a Carolina”. “Chaleira”- diz finalmente o Martim. “Ai, que a senhora entrou para dentro da chaleira”- refere o Pedro. “O filho preparou o chá para a tia e ela queimou-se, foram todos para o médico” - termina a

Luana.

Excerto da Reflexão semanal de 26 a 30 de outubro de 2015

De seguida, propus que criassem uma pequena história a partir das imagens e das ideias que, entretanto, foram dando e que lhe dessem um título. Após terem pensado em algumas propostas para o título da sua história, decidiram que ficaria “A chaleira mágica”, ideia do David.

História coletiva:

“A chaleira mágica”

Era uma vez uma senhora que estava zangada, porque comeu uma malagueta e ficou a ferver.

Ficou tão mal, tão mal que entrou para dentro da chaleira e não queria sair de lá.

O seu sobrinho pegou nela e na chaleira e foi ter com uma amiga mas ela achou isso tudo muito estranho.

Resolveram ir de carro com os amigos até ao médico para ver se conseguiam resolver o problema.

Notas de campo do dia 26 de outubro de 2015

Posteriormente, passei à apresentação do livro, título, autor e ilustrador. Confrontámos, desde logo o título do livro com o título escolhido pelas crianças.

Atividades de Leitura

Objetivos:

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Dialogar acerca das inferências realizadas nas atividades de pré-leitura, comparando-as com a informação textual;
- Promover a leitura do texto icónico;
- Desenvolver a competência icónica;
- Realizar predições através do texto icónico.

De seguida, passei para a leitura da história propriamente dita e para a apresentação das ilustrações, nomeadamente, das ainda não conhecidas. Durante a leitura da história criámos um estendal de personagens (feitas em cartolina, por mim). No final da história revemos as personagens, bem como confrontámos a história das crianças e a história efetivamente.



Fotografia 33: Construção do estendal das personagens



Fotografia 34: Dinamização das atividades



Fotografia 35: Estendal de personagens

Foi interessante observar e perceber as reações dos alunos, quando a história finalmente terminou... “Não foi bem como pensávamos”, “Oh... afinal era um sonho”; “Ah, mas vai acontecer tudo outra vez...”

Excerto da Reflexão semanal de 26 a 30 de outubro de 2015

Atividade de Pós-Leitura

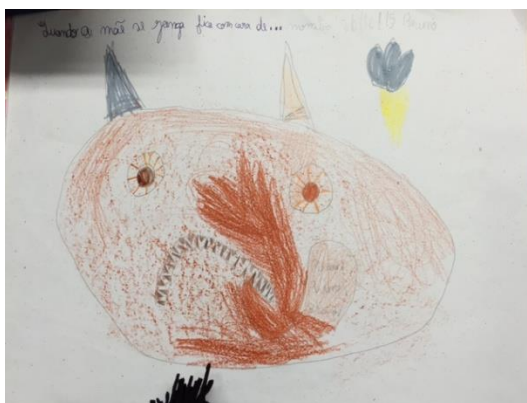
Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura, escrita e da expressão plástica;
- Experimentar percursos individuais que permitam aos alunos interpretar e fruir o texto literário e o texto icónico.

De seguida, os alunos dirigiram-se, novamente, para os seus respetivos lugares. Com base na história propus aos alunos a realização de um desenho sob o título “Quando a mãe se zanga fica com cara de...”. O desenho foi realizado em papel manteiga e os alunos puderam utilizar diferentes materiais: lápis de cor, canetas de feltro ou lápis de cera.



Fotografia 36: " Quando a mãe se zanga fica com cara de..."



Fotografia 37: " Quando a mãe se zanga fica com cara de ..."

Reflexão/avaliação/conclusões

Começo por afirmar que senti algum receio aquando o início da realização da atividade. Os alunos não estariam sentados nos seus lugares, como é habitual, mas, por outro lado também é importante que as crianças aprendam a estar, em situações diversas, e que o professor proporcione ambientes, ricos, que promovam outros tipos de aprendizagens.

As atividades, de pré-leitura, permitem respostas pessoais e afetivas, mostram as suas vivências, conhecimentos e ideias, despertando a curiosidade e a motivação dos alunos para o que virá a seguir (Simões, Macedo & Silva, 2009). Apresentei, de seguida, o livro, o título (que eles adoraram), a sua autora, o ilustrador, a editora, a capa, a contracapa e as guardas. Dar a conhecer às crianças diferentes autores, editoras mas também ilustradores promove e amplia a sua competência literária e a sua competência enciclopédica.

Durante a leitura do livro, fomos construindo um estendal das personagens da história, que iam sendo colocadas à medida que a história se desenrolava. Estas atividades, de leitura, permitem encorajar reações, a participação e partilha e, acima de tudo, que os alunos percebam o texto e as relações que estabelecem com ele (Simões, Macedo & Silva, 2009).

No contexto da animação da leitura, em que o livro é o centro de atividades continuadas e regulares, estabelecer conexões com outras formas de linguagem (teatro; artes plásticas; etc...), outros suportes de leitura, criando contextos de intertextualidade, de diálogo com a literatura, com a leitura literária, com outras formas de dizer o mundo, é útil e desejável, no entanto devemos partir do texto e regressar sempre ao texto (Prole, 2008).

Como atividade de pós-leitura e como, a literatura, na minha opinião, não deve surgir dissociada de outras expressões, devendo existir, portanto, a promoção da relação entre a literatura e as expressões artísticas, neste caso concreto, com a expressão plástica, propus aos alunos que imaginassem, e que ilustrassem, de seguida, em que se transformariam as suas mães quando se zangassem.

As atividades de pós-leitura possibilitam a reflexão sobre ideias, temas e valores presentes nas obras (Simões, Macedo & Silva, 2009).

Ao nível da avaliação da atividade, esta foi realizada oralmente pelas crianças, procedendo, eu própria, ao registo escrito das opiniões das mesmas. Coloquei três questões abertas: O que mais gostei; O que aprendi; O que quero aprender mais?

Gostei mais de ouvir a história- Bruno

Quero conhecer mais autores e ilustradores. - Carolina

Quero conhecer livros novos e fazer atividades de expressão plástica.- Ana Sofia

Notas de campo do dia 26 de outubro de 2015

Estes foram alguns dos testemunhos das crianças. Torna-se evidente o gosto por ouvir histórias, o desejo de conhecer novos livros, autores e ilustradores, ao mesmo tempo que manifestam o gosto pela realização de outras atividades, através de distintas formas de expressão. Igualmente, através das atitudes das crianças se pode concluir que os objetivos das atividades foram alcançados. As mesmas mostraram-se sempre motivadas, interessadas e envolvidas, recetivas às solicitações que lhes eram feitas, aderindo de imediato.

4.2.2. Exploração do livro *Quando eu nasci*

A próxima obra a ser explorada foi a obra intitulada *Quando eu nasci*, para a qual elaborei igualmente um quadro, que se apresenta de imediato, onde clarifico as atividades desenvolvidas nos três momentos de exploração do respetivo livro:

Livro	Atividades
<p><i>Quando eu nasci</i>, da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso (digital)</p> <p>19 de novembro de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Booktalk</i> em torno dos paratextos: capa, contracapa, guardas e título: análise dos elementos icónicos presentes; antecipação de informação.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto da leitura com as predições criadas no momento da pré-leitura, confirmando ou não as antecipações realizadas.
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão corporal: “ Como seria a vida na barriga da

	<p>minha mãe?”;</p> <ul style="list-style-type: none">• Expressão plástica: “Aquilo que eu mais quero descobrir é...”.
--	--

Quadro 9: Atividades em torno do livro *Quando eu nasci*

Quando eu nasci é um livro escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Madalena Matoso, numa edição da Planeta Tangerina em 2007. De acordo com a sinopse:

“Quando eu nasci nunca tinha visto nada.

Só um escuro, muito escuro na barriga da minha mãe.

Quando eu nasci nunca tinha visto o sol, nem uma flor, nem uma cara,

Eu não conhecia ninguém, nem ninguém me conhecia a mim. [...]”.

É quando nascemos que começa a grande aventura! Do respirar, do provar, do sentir... Pelas páginas deste livro desfilam algumas das descobertas que nos fizeram (e fazem) espantar.



Ilustração 9: Livro *Quando eu nasci*

Estabeleceram-se como objetivos gerais:

- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro de literatura infantil;
- Realizar inferências através dos elementos paratextuais;
- Desenvolver a capacidade inferencial e a capacidade de diálogo;

- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica e dramática.

Exploração da obra

As atividades, de pré-leitura, leitura e pós-leitura, em torno do livro realizaram-se no dia 19 de novembro de 2015. A primeira preocupação foi a reorganização do espaço, para que todas as crianças visualizassem corretamente o livro e respetivos materiais. Sendo assim, a turma ficou posicionada de modo a formar um semicírculo.

Relembrei, desde logo, os alunos relativamente à postura que devem adotar neste tipo de atividades, ou seja, manterem-se sentados corretamente, com as pernas cruzadas e falarem um de cada vez, colocando previamente o dedo no ar.

Importa, ainda, referir que, no momento da leitura da história, estava sentada numa cadeira pois desse modo os alunos conseguiam visualizar, com maior facilidade, o livro. A leitura do mesmo foi realizada sempre com o livro voltado para os alunos.

Atividades de Pré-leitura

Objetivos:

- Ativar e construir a competência enciclopédica;
- Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- Reconhecer e desenvolver diferentes sentimentos;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento e compreensão da leitura, nomeadamente ao nível da inferência.

Partimos do título, das ilustrações da capa e contracapa e das respetivas guardas do livro de modo a que os alunos, através dos mesmos, realizem predições sobre qual será(ão) o(s) tema(s) da história. Concedi algum tempo para que os mesmos pudessem observar os supra citados elementos paratextuais e retirassem, justificadamente, as suas ilações.

Bruno: Está ali um passarinho, ele não sabe andar e vai aprender.

Carolina: Acho que essa árvore é a árvore da família.

Sofia: O livro fala sobre a família.

Mariana: Eu acho que é sobre o nascimento.

Filipa: Está tudo escuro porque estava na barriga da mãe e não via nada.

Filipa: O livro fala sobre momentos que foi passando, desde que nasceu até crescer.

Martim: Mas nas guardas há flores e frutos. Pode ser sobre as estações do ano.

Notas de campo de 19 de novembro de 2015

Posteriormente, atendemos ao título, à autora, à ilustradora e à editora do livro - de salientar que as mesmas- autora, ilustradora e editora- já são conhecidas dos alunos- os próprios alunos fizeram referência a esse facto.

Atividades de Leitura

Objetivos:

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Dialogar acerca das inferências realizadas nas atividades de pré-leitura, comparando-as com a informação textual;
- Promover a leitura do texto icónico;
- Desenvolver a competência icónica;
- Realizar predições através do texto icónico;
- Associar a Literatura a vivências do quotidiano.

De seguida, passei para a leitura da história propriamente dita e para a apresentação das ilustrações, nomeadamente, das ainda não conhecidas. Durante a leitura da história dialogámos sobre o texto e respetivas ilustrações, antecipando a narrativa através das mesmas, partilhando informação oralmente, comparando as inferências realizadas na fase da pré-leitura com o momento presente.

Aproveitei este momento, pois julgo ter sido extremamente pertinente, para interligar a área curricular de Português com a área curricular de Estudo do Meio uma vez que o livro, para além de abordar as descobertas/vivências/experiências que vamos fazendo ao longo da nossa vida, aborda, igualmente, o tema relativo aos “ Cinco sentidos”, tema esse que temos vindo a explorar nas aulas de Estudo do Meio.

Por conseguinte, durante a leitura dialogámos sobre os órgãos dos sentidos e respetivos sentidos. “O que nos trazem os olhos?”; “O que sente e faz a boca/língua?; “

E porque fica o nariz surpreendido?; “E os ouvidos?”; “O que procuram as mãos e os pés a partir do momento em que nascemos?”. Estas foram algumas questões que antecipei.

Atividades de Pós-leitura

Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura, escrita e das expressões corporal e plástica.

As atividades de pós-leitura centraram-se em outras duas áreas curriculares: a expressão corporal (física) e a expressão plástica.

Expressão corporal

Relativamente à primeira, propus aos alunos que imaginassem como seria a vida dentro da barriga da mãe? Silenciosa, divertida, agitada?

Para a realização desta atividade foi necessário promover um ambiente adequado, revelando este especial importância. Os estores da sala foram corridos para garantir pouca luminosidade e, ao som de música calma e relaxante, os alunos deitaram-se no chão, fecharam os olhos e foram escutando a minha voz. Fui-lhes dando pistas... Os seus movimentos e expressões acompanharam aquilo que fui dizendo.

Utilizei expressões como: “No princípio eras muito pequenino, do tamanho de um grão de areia. Ainda só eras um coração a palpitar: tum, tum...tum, tum...”. “Estavas muito enroladinho, lá dentro, estava escuro. Sentias-te bem, muito protegido.”. “Sentias também uma grande vontade de crescer e, todos os dias, crescias mais um bocadinho: os braços foram ficando cada vez maiores... as pernas também”. Mexias devagar os dedos das mãos... Sentias a água à tua volta... Abrias e fechavas a boca, provavas a água, era fresca!”. “Às vezes ouvias a voz da tua mãe. Era uma espécie de eco que se ouvia lá dentro...”. “Ouves música, estás a dançar”.

Esta atividade permitiu aos alunos despertarem memórias, desenvolverem a imaginação, a expressão corporal e, igualmente, a capacidade de concentração. Importa referir que esta atividade foi inspirada nas propostas de exploração para pais e educadores da Editora Planeta Tangerina.



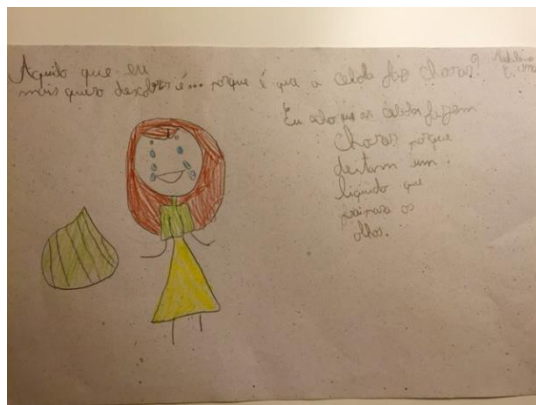
Fotografia 38: Atividade de pós leitura



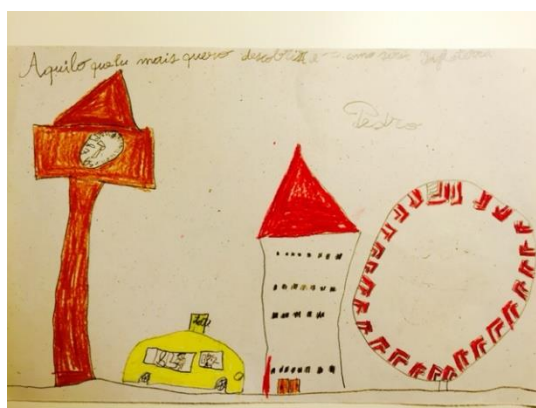
Fotografia 39: Atividade de pós- leitura

Expressão Plástica

De seguida, os alunos dirigiram-se, novamente, para os respetivos lugares. Com base na história propus aos alunos a realização de um desenho sob o título “Aquilo que eu mais quero descobrir é...”. O desenho foi realizado em papel manteiga e os alunos utilizaram para tal diferentes materiais: lápis de cor, canetas de feltro ou lápis de cera.



Fotografia 40: Atividade de pós- leitura



Fotografia 41: Atividade de pós-leitura

Reflexão/avaliação/conclusões

No geral, as atividades correram de forma positiva e os objetivos propostos foram atingidos. As crianças mostraram-se interessadas, entusiasmadas e empenhadas na realização das atividades. As atividades de pré-leitura em torno dos paratextos foram para os alunos momentos de descoberta, no entanto, penso que, mais uma vez, se esqueceram das regras acordadas e estabelecidas em conjunto. Tornou-se imperativo voltar a relembrar as mesmas.

Durante a leitura do livro, fomos compreendendo o desenrolar dos acontecimentos, os temas tratados e as ideias-chave vertidas no mesmo. Estas atividades, de leitura, permitiram cruzar as informações do texto com o próprio conhecimento do mundo que os rodeia. Para além de reavivar a memória dos alunos sobre as descobertas que vamos fazendo a partir do momento em que nascemos, possibilitar interligações com outros conteúdos, em concreto, os cinco sentidos (Estudo do Meio), até porque afinal é através deles que conhecemos o mundo à nossa volta, que experimentamos novas sensações, sentimentos e emoções.

No final, foi interessante ouvir a voz das crianças:

Estamos a crescer - Pedro

Com a ajuda dos cinco sentidos- Carolina

Podemos conhecer o mundo – Tiago

A Mariana tinha razão quando disse no início que falava sobre o nascimento- Filipa

Afinal o livro diz-nos que quando nascemos não sabemos nada- Sara

Vamos aprendendo sempre mais um bocadinho todos os dia- Madalena

Eu gostei mais de deitar no chão e ouvir a música- Luana

Excerto da Reflexão Semanal de 16 a 20 de novembro de 2015

As atividades de pós-leitura permitem encorajar respostas pessoais, promovem a reflexão sobre o texto, nomeadamente, identificando o que foi mais significativo para os alunos (Pontes & Barros, 2007). Neste caso concreto, estabeleceu-se ainda, a interligação entre a literatura e outras formas de expressão, em particular, a expressão corporal e a expressão plástica. Mais uma vez reafirmo a importância de se estabelecerem conexões entre diferentes áreas de saber, possibilitando aos alunos experiências mais ricas e complexas.

Não podemos esquecer, igualmente, que os alunos, ao manifestarem as suas ideias, conceções, opiniões estão igualmente a desenvolver a sua linguagem oral. Estas atividades são muito ricas, nesse sentido, pois promovem nas crianças o desenvolvimento de inúmeras competências e aprendizagens.

Ao nível da avaliação da atividade, tal como na anterior, esta foi realizada oralmente pelas crianças, procedendo, eu própria, ao registo escrito das opiniões das mesmas. Coloquei três questões abertas: O que mais gostei; O que aprendi; O que quero aprender mais?

Gostei mais de ouvir a história- Bruno

Gostei de fazer que estava na barriga da mãe- Tomás

Eu gostei mais de deitar no chão e ouvir a música- Luana

Quero conhecer mais autores e ilustradores. – Carolina

Quero conhecer livros novos e fazer atividades de expressão plástica- Ana Sofia

Notas de campo do dia 19 de novembro de 2015

Mais uma vez as crianças demonstraram o gosto por ouvir histórias, o desejo de conhecer novos livros, autores e ilustradores, ao mesmo tempo que manifestam o gosto pela realização de outras atividades, através de distintas formas de expressão. Igualmente, através das atitudes das crianças se pode concluir que os objetivos das atividades foram alcançados. Durante a realização das atividades as mesmas mostraram-se sempre motivadas, interessadas e envolvidas, recetivas às solicitações que lhes eram feitas, aderindo de imediato.

Salienta-se, ainda, num dos depoimentos, a relação estabelecida entre a atividade expressão corporal e o próprio livro (*“Gostei de fazer que estava na barriga da mãe. Era como no livro”- Tomás*).

4.2.3. Exploração do livro *Os animais fantásticos*

O último livro selecionado para o desenvolvimento de atividades em estreita articulação entre a literatura e as expressões artísticas foi o livro intitulado *Os animais fantásticos*. O quadro que se segue identifica as respetivas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura desenvolvidas em torno do mesmo.

Livro	Atividades
<p><i>Os animais fantásticos</i>, da autoria de José Jorge Letria e ilustração de André Letria (acrílico)</p> <p>9, 14 e 15 de dezembro de 2015</p>	<p>Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de elementos paratextuais: ilustrações, capa, contracapa, autor, ilustrador; • Consulta do dicionário, para palavras desconhecidas.
	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto da leitura com as predições criadas no momento da pré-leitura, confirmando ou não as antecipações realizadas; • <i>Book bits</i>.
	<p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica: “ Vamos criar um animal fantástico”; • Expressão plástica: Produção de máscaras; • Expressão Dramática: “Somos animais fantásticos”.

Quadro 10: Atividades em torno do livro *Os animais fantásticos*

Os animais fantásticos é um livro da autoria de José Jorge Letria e ilustrado por André Letria, em 2011, numa edição da Texto Editores. De acordo com a sinopse:

Há animais verdadeiros, com existência real e comprovada, e outros fantásticos ou maravilhosos que nascem da imaginação humana e que passam a ter lugar cativo no imaginário poético das civilizações, nas mitologias e nos livros dos contos e das lendas tradicionais, alimentando a sede de fantasia de crianças e adultos ao longo dos séculos. Este livro surge como uma galeria onde têm lugar os mais importantes e citados desses animais fantásticos, através da reconstituição poética de José Jorge Letria e das ilustrações mágicas de André Letria, pai e filho juntos num livro que é um objeto de grande beleza estética que pode e deve tocar públicos de todas as idades.

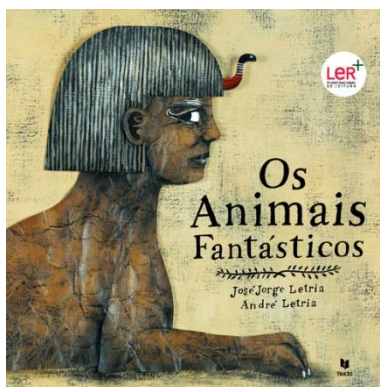


Ilustração 10: Livro *Os animais fantásticos*

Foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais:

- Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro de literatura infantil;
- Alargar o campo lexical;
- Desenvolver o espírito crítico, criatividade e imaginação;
- Desenvolver a capacidade inferencial e o diálogo;
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica e dramática.

Exploração da obra

As atividades desenvolvidas tiveram lugar nos dias 9, 14 e 15 de dezembro. No dia 9 realizaram-se as atividades de pré-leitura, leitura e ainda uma das atividades estipuladas para o momento da pós-leitura, isto é a produção de um animal fantástico. Nos dias 14 e 15 de dezembro procederam-se às restantes atividades no âmbito do momento de pós-leitura, ou seja no dia 14 de dezembro procedeu-se realização das respetivas máscaras e no dia 15 de dezembro, as crianças realizaram a respetiva dramatização.

Antes de mais começou-se por reorganizar o espaço, tornando-o mais amplo e de forma a que todos os alunos visualizem corretamente o livro e outros materiais utilizados. Os alunos foram distribuídos por mim de modo a formarem um semicírculo.

Relembrei, desde logo, os alunos relativamente à postura que devem adotar neste tipo de atividades, ou seja, manterem-se sentados corretamente, com as pernas cruzadas e falarem um de cada vez, colocando previamente o dedo no ar. Procedi à gravação áudio da respetiva atividade.

De acentuar que as razões para a escolha deste livro específico assentaram no facto dos alunos terem vindo a manifestar muito interesse em conhecê-lo. Foi um livro

trazido para a sala por mim e o facto do título e a capa (ilustrações) serem extremamente apelativos levou a que as crianças desejassem conhecê-lo. Perante este interesse manifestado pelos mesmos, decidi que seria um dos livros a ser explorado no âmbito da presente investigação-ação.

Pré-leitura

Objetivos:

- Revelar interesse pela leitura e pelo livro;
- Conhecer diferentes autores e ilustradores portugueses;
- Desenvolver competências de leitura de imagens;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento e compreensão da leitura, nomeadamente ao nível da inferência;
- Aumentar o conhecimento lexical;
- Mobilizar conhecimentos prévios.

Partindo de algumas das ilustrações do livro, começámos por conversar sobre a existência ou não destes animais, relacionando-os com o contexto dos alunos, se existem animais fantásticos nos desenhos animados, se já viram filmes ou se já ouviram outras histórias protagonizadas por animais fantásticos. O que pensam eles sobre estes animais. Que animal fantástico gostariam de ser, remetendo para a sua própria personalidade, para as suas histórias de vida e experiências.

Carolina: Estes animais não existem no mundo real. Os lobos existem... mas aquilo não é um lobo, é um lobisomem.

Pedro: A minha mãe explicou-me. O lobisomem não é verdadeiro. Era só uma lenda.

Eu: E porque se chama lobisomem?

Pedro: É uma mistura de lobo e de homem.

Martim: Dizem que aparece nas noites de lua cheia.

Lee: Essa é a Hidra.

Sofia: E tinha nove cabeças mas agora são oito porque uma foi cortada. Parece o nosso cérebro.

Filipa: Quando lhe cortarem todas as cabeças, ela morre.

Eu: Será, Filipa?

David: Esse é o unicórnio. Eu sei que faz magia. Eu vi num livro.

Ricardo: Aí está a Fénix.

Eu: E vocês sabem o que a caracteriza?

Ricardo: Sim, renasce das cinzas.

Eu: Com é que sabes, Ricardo?

Ricardo: Tu já tinhas dito isso, no outro dia.

Eu: E são fantásticos porquê?

Pedro: Porque têm talento em várias coisas.

Notas de campo de 9 de dezembro de 2015

As crianças têm a perfeita consciência de que estes animais não são reais, fazem parte do imaginário do homem, são como o Pedro disse “Lendas” ou mitos.

Sara: Conheço esses animais da televisão.

Sofia: Eu vi num livro que tenho em casa.

David: No Shrek há um dragão. E deita fogo como esse.

Luana: Então, a pequena sereia, a Ariel, da Disney.

Notas de campo do dia 9 de dezembro de 2015

Partindo, igualmente, das suas vivências, as crianças associam estes animais ao seu quotidiano. Pode-se constatar então que as crianças já possuem conceções prévias relativamente a estes *animais fantásticos*.

Afonso, João, Martim e Sara: O Pégaso porque podia voar.

Carolina: Eu seria a sereia porque adoro estar no mar.

David: Eu queria ser o dragão porque cospe fogo.

Filipa: Eu seria a sereia.

Mariana: Eu escolhia ser a sereia porque podia respirar debaixo de água.

Tomás: A Fénix porque voa e é dourada.

De seguida, após a leitura de parte da sinopse do livro, procurámos algumas palavras desconhecidas dos alunos. Sugerimos que as procurássemos no dicionário fantástico; mitologia; civilizações; lendas foram as palavras seleccionadas pelos alunos. Neste

momento, solicitei a alguns alunos (um de cada vez) que me ajude a procurá-las no dicionário. Procedemos ao registo do seu significado numa cartolina.

A palavra desconhecida...	O que penso que quer dizer...	O que quer dizer...	Uso-a numa frase...

Posteriormente, passámos à apresentação do livro, propriamente dita: título, autor, ilustrador e editora (a maioria dos alunos já conhece o título do livro). Foram as próprias crianças que os identificaram. Fizemos igualmente o seu registo numa cartolina. Solicitei à Carolina que o fizesse. Relembámos ainda, como habitualmente, e com a maior facilidade, as partes principais que o compõem (capa, contracapa, lombada e guardas). De repente a Sara diz: “Mafalda, podes agora ler o livro?”

Leitura

Objetivos:

- Comparar inferências realizadas;
- Expressar sentimentos e ideias relativamente aos textos escrito e icónico;
- Fruir através da leitura o livro selecionado.

De imediato, realizei a leitura de alguns dos poemas. Expliquei aos alunos que não iria de momento, proceder à leitura integral do livro (dezanove poemas) mas sim de sete poemas, correspondendo a sete animais fantásticos. Referi que, no entanto, posteriormente, poderíamos fazê-lo. Conjuntamente com o professor titular, professor José Manuel, fizemos uma seleção prévia dos poemas que iríamos explorar, pois nalguns casos os textos seriam demasiado complexos para os alunos.

Durante a leitura, após lidos os primeiros versos, as crianças referiam qual o animal fantástico em causa. Pode-se afirmar que fizeram-no com uma facilidade extrema.

Para além disso e uma vez que se tratava de um texto poético, as crianças acabavam por completar alguns dos versos. A título exemplificativo:

“Já resisti aos feitiços de duendes, bruxas e fadas e tenho lugar cativo nas histórias... encantadas”.

No final da leitura dos poemas identificámos o nome dos animais a que se referem as expressões transcritas em cartolinas, associando assim, a imagem ao texto:

“Sou pássaro e sou serpente” (Dragão)

“Sempre meio lobo, meio homem” (Lobisomem)

“Depois de renascer do silêncio que há nas cinzas” (Fénix)

“Tenho tantas cabeças que não sei qual escolher” (Hidra)

“Sou cavalo e tenho asas” (Pégaso)

“Metade sou mulher e peixe na outra metade” (Sereia)

“Sou cavalo e dou bom uso a um instrumento de magia” (Unicórnio)

As crianças tiveram enorme facilidade em associar o texto escrito ao texto icónico. Acredita-se que tal está relacionado com a atenção e empenho que dedicaram às atividades de pré-leitura e leitura, bem como com os seus conhecimentos prévios, como ficou bem patente em linhas anteriores.



Fotografia 42: Book bits

O *book bits* permite, através da apresentação às crianças de algumas frases ou excertos do texto, inferir ou confirmar informação acerca da obra.

Pós-leitura

Objetivos:

- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e das expressões plástica e dramática.

1. Expressão Plástica: “ Vamos criar um animal fantástico”

De seguida e com base na história criámos animais fantásticos, com inúmeros materiais. A turma foi dividida em 7 grupos com 3 elementos cada. A divisão dos grupos foi realizada por mim, a partir do conhecimento que tenho de cada aluno, de modo a que os mesmos fiquem equilibrados.

A cada grupo correspondia um animal fantástico. Inicialmente, pensou-se que seriam os próprios grupos a escolher o animal que desejariam criar. A ideia seria os alunos dialogarem e chegarem a um consenso, ou seja, cada grupo escolheria um animal, no entanto, e como alternativa, a distribuição foi aleatória, ou seja cada grupo retirou de uma bolsa o nome do animal que entretanto criou. Tal deveu-se ao facto de não ter existido consenso inicial.

Na mesa retangular existente na sala, tinham ao seu dispor o respetivo material: papéis- crepe, seda, lustro- tecidos, lãs. Para além disso utilizaram lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro e ainda cartolinas, cola e tesouras. Os alunos circularam livremente pela sala, com a devida ordem, por vezes, difícil de manter.

Inspiraram-se nas ilustrações utilizadas no momento da pré-leitura. Referi, ainda, que não deviam imitar o animal. Para tal, apelei à sua criatividade e imaginação.

No final, realizámos um pequeno debate em torno das atividades realizadas, focando alguns aspetos, nomeadamente, o que fizeram, com quem, como, para quê, o que sabiam, o que aprenderam e o que querem aprender mais. As respetivas produções foram expostas, posteriormente, na biblioteca escolar.





Fotografia 43: Atividade de pós-leitura

2. Expressão plástica: Produção de máscaras

No dia 14 de dezembro, passámos à produção das máscaras que posteriormente foram usadas na pequena dramatização do dia 15 de dezembro. Os moldes das respetivas máscaras foram realizados por mim, pelo Professor José Manuel e por dois alunos, à exceção do lobo, do dragão e da fénix, que foram retirados da internet. O material utilizado para as mesmas foi a cartolina, mais resistente.

Como foram lidos sete poemas correspondentes aos sete animais fantásticos e tal como na atividade anterior, as crianças formaram sete grupos de três elementos cada. A cada grupo correspondia uma máscara diferente.

Cada aluno recortou molde e, posteriormente, pintaram de acordo com os seus gostos pessoais, ou seja num mesmo grupo poderiam eventualmente existir três máscaras diferentes.

Finalmente, utilizou-se um elástico para segurar a máscara. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e não queriam retirar as máscaras.



Fotografia 44: Máscaras

3. Expressão Dramática: “Somos animais fantásticos”

No dia 15 de dezembro, pela manhã, na sala de aula e tendo como ponto de partida os poemas dos animais fantásticos e as máscaras realizadas no dia anterior, os alunos, em grupos, realizaram uma pequena dramatização.

Foi proposto às crianças que, durante um curto espaço de tempo, encarnassem esse seu animal fantástico, ou seja iriam realizar uma breve apresentação onde mostravam aos colegas como é que esse animal se movia e que sons produzia. Para tal, em grupo, pensaram numa pequena coreografia.

Passado este momento de preparação e após um pequeno ensaio, as crianças apresentaram a sua coreografia. Mais uma vez se pôde observar a criatividade e imaginação das crianças.



Fotografia 45: Dramatização

Fizemos ainda uma breve biografia do ilustrador, referindo outros livros ilustrados pelo mesmo, promovendo deste modo a intertextualidade. A pesquisa foi realizada, no dia seguinte, com recurso à internet.

A escolha dos livros a serem trabalhados com os alunos assentou na escolha de diferentes ilustradores, cada um utilizando diferentes técnicas, daí a razão para conhecermos melhor a vida e obra dos ilustradores.

Reflexão/avaliação/conclusões

A exploração deste texto literário, tão rico, quer ao nível das ilustrações quer ao nível do texto escrito, permitiu, portanto, estabelecer conexões entre a literatura e, desde logo, a expressão plástica. Aliás, como refere Charréu (2012), já citado anteriormente, “o livro ilustrado é normalmente considerado a primeira introdução da criança à arte”. O ponto de partida para a exploração de alguns dos poemas desta obra foram de facto as ilustrações realizadas por André Letria. Como é óbvio, nas outras obras exploradas também se partiu das ilustrações, como forma de introduzir a mesma, mas neste caso concreto com especial enfoque.

As crianças mostraram-se extremamente interessadas e motivadas, em todos os momentos de exploração da obra, tanto na fase da pré-leitura, onde participaram ativamente no debate, mobilizando conhecimentos prévios e partilhando informações acerca dos animais fantásticos, expressando ainda sentimentos e ideias, como na fase de leitura, onde tiveram oportunidade de fruir da leitura dos poemas e comparar inferências realizadas anteriormente e, finalmente, na fase de pós-leitura, onde tiveram oportunidade de se expressar através da expressão plástica e dramática.

Foram, de facto, momentos muito enriquecedores e que contribuíram, como já referido, para uma educação que apela a todas as dimensões da criança, para uma formação globalizante permitindo, assim, um desenvolvimento mais rico e complexo.

Da avaliação das atividades foi realizado um balanço extremamente positivo. As crianças referiram que o que gostaram mais foi “ouvir a história e fazer o teatro”. Que aprenderam mais sobre estes animais fantásticos e que querem continuar a “fazer atividades destas”. Nas suas palavras disseram ainda que foi “muito divertido”.

4.3. Conclusões ao nível do Pré-escolar e do 1.º CEB

Cumpre, neste momento, apreciar se os objetivos estabelecidos para as respetivas atividades realizadas em ambos os contextos foram atingidos, tendo por base a minha questão de partida.

“Como posso contribuir, através da minha ação, para promover nas crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas, promovendo a educação literária das mesmas?”

Com base nas observações, notas de campo e reflexões semanais tentei planificar momentos/atividades que permitissem alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, durante a minha investigação desenvolvi ações/atividades que me permitiram, precisamente, atingir os objetivos pré-estabelecidos.

O cuidado na escolha dos livros revelou-se um aspeto primordial para o almejar dos objetivos propostos. A qualidade literária e estética foram tónica fundamental na seleção de livros literários. Outro aspeto importante foi o facto de se ter em conta os interesses e necessidades das crianças, quer na seleção dos livros quer na seleção, planificação e respetiva consecução das atividades que se pretenderam diversificadas, interdisciplinares, lúdicas promovendo desse modo aprendizagens significativas e integradoras, numa perspetiva holística da formação das crianças.

Toda a minha prática, sempre refletida e com a intenção de um melhoramento contínuo, a qual incluiu, nomeadamente, as ações supra referidas, contribuiu, sem dúvida alguma, para que as crianças desenvolvessem aprendizagens relacionadas com a educação literária e as expressões artísticas e percebessem, igualmente, a sua interligação (como refiro, de seguida).

A análise dos dados recolhidos através dos registos de cada atividade, as notas de campo, as planificações, as reflexões, os registos fotográficos, os registos gráficos (produções) dos alunos, bem como as avaliações das atividades por parte das crianças permitem retirar algumas conclusões no que diz respeito à articulação entre a literatura para a infância e as expressões artísticas na promoção de uma educação literária, nomeadamente:

- O contacto precoce, com obras de literatura infantil, promove a Educação Literária e a Educação Artística;
- Proporciona momentos de prazer e gosto pela leitura, pela escrita e pelas expressões artísticas;

- Estimula a autonomia, a criatividade, a imaginação e a fantasia;
- Ativa os conhecimentos das crianças sobre os mais variados assuntos;
- Promove o desenvolvimento de competências em redor do texto literário ao nível das inferências, interação e compreensão da história, nomeadamente através da leitura do texto icónico;
- Estimula as interações e troca de experiências com os colegas;
- Desenvolve a construção de um leitor crítico, atento ao mundo que o rodeia;
- Estabelece relações entre a literatura e as expressões artísticas, através das atividades propostas.

Houve uma dificuldade, aliás sentida, em particular, ao nível do 1.º CEB e na exploração dos livros *Quando eu nasci* e *Os Animais Fantásticos*. Devido ao enorme entusiasmo das crianças em participarem nos diálogos, em partilharem informação, em expressarem os seus sentimentos e ideias, as regras pré-estabelecidas, no que concerne à postura a adotar aquando da realização de atividades deste género não foram cumpridas, em concreto, no que diz respeito à tomada de vez.

Devo ainda salientar que a escolha de um livro comum a ambos os níveis, neste caso concreto, *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*, de Raquel Sainz e ilustração de João Vaz de Carvalho, com o intuito de perceber como reagem as crianças de níveis de ensino distintos a um mesmo livro, permitiu concluir que as crianças têm um conhecimento literário muito semelhante, reagindo ao mesmo de forma análoga. Foi ainda possível observar, em ambos os níveis, a enorme capacidade criativa e o poder de imaginação que as crianças possuem.

Perante o exposto até então, penso que consegui dar resposta ao problema inicial da presente investigação-ação, isto é como conseguir promover nas crianças a educação literária e a sua relação com as expressões artísticas.

Para concluir, tal como Loris Malaguzzi refere:

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
cem alegrias para cantar e compreender.*

*Cem mundos
para inventar.
cem mundos para sonhar.*

Excerto d'*As cem linguagens da criança*

Capítulo 5- O trabalho de projeto em Pré-escolar e 1.º CEB

5.1. Enquadramento conceptual

Neste ponto serão referidos quais os fundamentos teóricos do trabalho de projeto. Torna-se imperativo afirmar que um projeto deste âmbito fez todo o sentido e enquadrou-se perfeitamente no tema do meu relatório final de PES: *Educação literária- A literatura para a infância e as expressões artísticas*. Uma vez que a temática gira em torno da literatura, um projeto de cariz literário faz todo o sentido. Aliado à leitura proporcionou-se ainda a sua interligação com as expressões, em particular com a expressão plástica.

Uma das metodologias de aprendizagem utilizadas em educação consiste na metodologia de trabalho por projeto e foi precisamente essa a utilizada no desenvolvimento do projeto supra referido. Muitos são os autores que definiram o que é a metodologia de projeto, o trabalho de projeto, enfim, o que é trabalhar por projetos.

Segundo Leite, Malpique e Santos, 1989 citados em Vasconcelos, 2011, o trabalho de projeto é pois,

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social (p. 9).

De acordo com Rangel & Gonçalves (2011), o trabalho por projetos assenta, portanto, numa metodologia para a resolução de problemas. Isto significa que, em princípio, se parte de questões ou problemas reais, sentidos como verdadeiros para todos aqueles que querem dar resposta aos mesmos ou pretendem vê-los esclarecidos.

Projeto pode assentar no estudo aprofundado de um determinado tema ou tópico e partindo, na maioria das vezes, de questões ou problemas (Katz e Chard, 1989, citadas por Vasconcelos, 2011).

O trabalho de projeto “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia” (Katz & Chard, 2009, p. 3).

Tal como Oliveira –Formosinho (2011) afirma,

O trabalho de projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. (p. 49)

O trabalho por projetos implica um grande empenho por parte de quem participa no mesmo, como já foi referido. Trabalhar por projeto implica ainda várias fases ou vários momentos nomeadamente planificações, pesquisas, intervenções com o objetivo de responder/dar resposta aos problemas, questões (Katz & Chard, 2009).

Tal como Vasconcelos (2012) afirma as mesmas não são lineares, entrecruzam-se criando descobertas e conhecimentos novos, podendo as mesmas ser resumidas em quatro fases mais ou menos coincidentes entre os vários autores, tais como Katz & Chard (2009) ou Vasconcelos (2012):

- Definição do problema;
- Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Execução
- Divulgação/avaliação.

Esta cultura de projeto permite olhar para a educação como algo ligado à própria experiência, àquilo que é vivido, aprender a compreender o dia-a-dia, resolvendo-se problemas, dúvidas ou dificuldade e não a mera transmissão de informação, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos mais cultos e melhores cidadãos (Peças, 1999).

“(…) rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” (Rangel & Gonçalves, 2001, p. 22).

Como referem Leite e Santos (2004), citadas por Santos, Fonseca & Matos (2009), existem inúmeras vantagens na introdução do trabalho de projeto nas escolas do

século XXI, permitindo questionar antigas rotinas, a uniformidade, o conformismo, adotando, antes, uma nova postura face ao ensino e à aprendizagem.

Segundo as palavras das autoras Katz & Chard (2009),

O trabalho de projecto é uma das muitas respostas possíveis ao desafio de cativar as mentes das crianças. A nossa experiência confirma a nossa opinião de que um bom trabalho de projeto estimula as predisposições intelectuais, sociais e emocionais que podem contribuir para a capacidade de viver uma vida satisfatória no presente e no futuro (p. 223).

As crianças são os especialistas, o educador maximiza as capacidades das mesmas. As crianças e o educador partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas (Katz & Chad, 2009, p. 19).

O aluno desempenha, portanto, um papel ativo no desenrolar de todo o trabalho de projeto porque “em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor dos saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.9).

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal (...). A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização” (Dewey, M.W.2:276, citado em Oliveira-Formosinho, 2011, p. 52).

O trabalho de projeto deve, portanto, consubstanciar-se numa prática construtivista, inserido num espaço onde as vivências e as experiências assumem um papel primordial, numa perspetiva sócio-democrática, de partilha de ideias e opiniões, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento de aprendizagens desafiantes e integradoras.

“Todas estas perspetivas sócio-construtivistas recusam o saber livresco e transmissivo como característica definidora da escola, todas procuram integrar a escola com a vida e fomentar a aprendizagem experimental no quadro da vivência democrática, todas requerem uma aprendizagem significativa” (Vasconcelos, 2012, p. 9).

Em 1943, foi pela primeira vez divulgado em Portugal, pela grande pedagoga Irene Lisboa, no seu livro *Modernas Tendências de Educação*. (Vasconcelos, 2012, p. 9). Tal como a autora refere “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, citada por Vasconcelos, 2011, p. 9).

Posso concluir este tópico referindo que o desenvolvimento de projetos nas escolas e, em concreto nas salas de aulas, permite uma nova visão perante o ensinar e o aprender, mais dinâmica, ativa e desafiadora, em contraste com o ensino tradicional, estático, passivo e resignado.

5.2. Projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família” em Pré-escolar e 1.º CEB

Tendo em consideração o tema do relatório de PES “ Educação Literária: A Literatura para infância e as expressões artísticas” faria todo o sentido desenvolver um projeto de cariz literário, no sentido de enriquecer todo o trabalho desenvolvido em torno da literatura e das expressões artísticas. Por conseguinte, surgiu o projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família” desenvolvido em ambas as valências: Pré-escolar e 1.º CEB.

Cumprе salientar, em primeira instância que, por uma questão de gestão e organização do presente relatório, de modo a não existir uma repetição dispensável das respetivas fases de desenvolvimento do projeto, na medida em que o mesmo foi similar em ambos os níveis, dando igualmente a ideia do *continuum* existente entre o pré-escolar e o 1.º CEB, o mesmo será apresentado numa perspetiva paralela.

Como é óbvio as reações dos sujeitos, as respetivas produções não foram as mesmas e serão destacadas individualmente. Cumprе frisar que a explicitação do projeto e as respetivas fases são comuns, no entanto, importa destacar as singularidades de cada um, na medida em que, os contextos foram necessariamente distintos e, por que se pretende um melhoramento constante das práticas educativas, surgiram ligeiras alterações ao mesmo aquando da sua realização em 1.º CEB.

Importa igualmente ressaltar que a experiência em relação ao desenvolvimento do projeto em pré-escolar possibilitou o seu aperfeiçoamento aquando da PES em 1.º CEB.

Focando-me, de imediato, na apresentação do mesmo e após realizado o respetivo enquadramento conceptual, no ponto 5.1. do presente relatório, cumprе, neste momento, enunciar quais os objetivos gerais que se pretenderam alcançar com um projeto desta natureza:

- Sensibilizar as famílias para a leitura, e em particular, para a leitura em família (objetivo direcionado para o professor);
- Desenvolver competências leitoras e literárias (objetivo direcionado para os alunos);
- Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura, da escrita e outras formas de expressões artísticas. (objetivo direcionado para os alunos e famílias).

Torna-se, agora, pertinente a caracterização do referido projeto. Em traços gerais, este consistiu no envio de livros para casa, durante o fim de semana, de modo a que as crianças os pudessem ler com os seus familiares.

Para além da leitura realizada pelo familiar ou, preferencialmente, pelo aluno (em particular, ao nível do 1.º CEB), teriam, igualmente, que realizar uma (pré- escolar) ou duas atividades (1.º CEB), referidas no respetivo guião que acompanha o livro selecionado. Uma efetuada pelo pequeno leitor com o auxílio ou ajuda do leitor adulto, no que se refere ao pré-escolar, no que concerne ao 1.º CEB, uma atividade realizada pelo pequeno leitor e outra pelo leitor adulto pois teria, ele próprio que se expressar através de ilustração, de escrita ou de outra forma ou suporte (as razões para esta diferença serão explicitadas mais à frente).

Todos os finais de semana, duas (pré-escolar) e cinco crianças (1.º CEB) levavam, cada uma delas, um livro para casa.

Após a exploração dos livros pelas crianças e seu(s) familiares durante o fim de semana, os livros regressavam à sala de aula para que outras crianças os pudessem requisitar. Sempre que os livros regressavam à sala, as crianças teriam oportunidade de realizar as suas comunicações, ou seja, dar a conhecer aos colegas as suas produções e, se assim o desejarem, as produções do(s) familiar(es) (1.º CEB).

Tornou-se, desde logo, pertinente informar as famílias acerca do presente projeto mediante o envio de circulares para casa, conforme apêndices A (p. 173) e G (p. 180).

Cumpr agora explanar sobre os diferentes momentos pelos quais se desenrolou o citado projeto: tal como referido anteriormente, o trabalho de projeto encerra em si, segundo vários autores, quatro fases fundamentais, que se podem desenrolar sucessivamente ou simultaneamente. Infra apresenta-se um quadro, que de forma esquemática, as clarifica:

Fases	Ações	Contextualização no Tempo (Pré escolar)	Contextualização no Tempo (1.º ciclo)
Ponto de partida	- Proposta	8 de maio	6 de outubro
Planificação e desenvolvimento do trabalho e respetiva execução	- Diálogos sobre: Quem leva? Quando leva? E por quanto tempo? Que livros? Onde transportar? - Leitura dos livros e realização das produções	8 e 9 de maio mês de maio	7, 8 e 9 de outubro meses de outubro, novembro e dezembro
Divulgação/avaliação	-Comunicações: apresentação das produções - Avaliação final (alunos e famílias)	mês de maio 28 de maio	meses de outubro, novembro e dezembro 14 de dezembro

Quadro 11: Fases, ações e contextualização no tempo

Assim sendo, apresenta-se, portanto, a descrição refletida das suas diferentes fases de desenvolvimento do Projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família”, consubstanciado nas planificações, notas de campo e reflexões, bem como nos respetivos registos gráficos (produções) e fotográficos, em particular, na fase da sua divulgação, ressaltando sempre as respetivas particularidades no que concerne a cada um dos níveis.

Fase 1- Ponto de partida

O ponto de partida do projeto, em ambas as valências, partiu de uma proposta da minha parte, à qual as crianças aderiram de imediato. Comecei por perguntar se gostariam de participar no mesmo, ao qual as crianças responderam afirmativamente e mostrando-se bastante entusiasmadas. Foi interessante observar as reações dos grupos e das crianças, em particular, tanto em pré-escolar como em 1.º CEB, as quais foram bastante coincidentes.

Devido ao entusiasmo urgiu a necessidade de explicar, desde logo, em traços gerais como se iria desenrolar o projeto. Sendo assim: cada criança levava um livro

literário para casa no final de cada semana, durante o fim de semana explorava o mesmo com um ou mais familiares, isto é, faziam a sua leitura (familiar ou a própria criança, desejável, em concreto, ao nível do 1.º CEB, como já referido) e posteriormente realizavam as respetivas atividades propostas no guião de atividades.

Ao nível do pré-escolar a atividade a realizar era feita em conjunto, ou seja, o leitor adulto auxiliava o pequeno leitor na realização da atividade em causa, existindo sempre o envolvimento ativo do mesmo, seja através da leitura do livro, na explicação da atividade ou na elaboração conjunta da ilustração. Aqui existia apenas uma atividade, dirigida a ambos (apêndice D, p. 145).

No que concerne ao 1.º ciclo e uma vez que as crianças já são mais autónomas, os familiares limitam-se a assumir um papel passivo, ao ouvirem apenas a história. Sendo assim, foi criado um novo documento que implicava a sua participação ativa dando-lhe, portanto, igualmente oportunidade de se expressar individualmente sobre o livro em questão. Deste modo, existiam especificamente duas atividades: uma dirigida ao pequeno leitor, outra ao leitor adulto (apêndice H, pp. 181-182).

Leandro: Eu vou gostar. Podemos fazer com a mãe ou com a avó.

Mariana L.: Vai ser divertido.

Guilherme: O meu mano pode ler para mim.

Filipe: Mafalda, quero levar aquele livro, aquele, aquele que ouvimos com a Bru.

Excerto das notas de campo de 8 de maio de 2015

(Pré-escolar)

Sara: Eu quero. Vou ler os livros ao meu irmão!

Luana: Quero participar, acho que vai ser divertido!

Martim: Vamos aprender muitas coisas.

Filipa: Posso levar o livro O que é o amor. Já o tinha visto na biblioteca.

Excerto das notas de campo de 6 de outubro de 2015

(1.º CEB)

Fases 2 e 3- Planificação e desenvolvimento do trabalho e respetiva execução

Tal como já referido, frequentemente, as fases do trabalho de projeto entrecruzam-se, não sendo sempre lineares, com uma ordem cronológica pré-estabelecida, ocorrendo, inclusive, simultaneamente.

Houve um momento, portanto, para a sua planificação e iniciámos igualmente a sua execução. Existiam inúmeras questões, umas colocadas pelas crianças outras sugeridas por mim, que necessitavam de ser esclarecidas:

Martinho: Eu sou o primeiro. Sim?

Mariana C.: Mafalda, és tu que dizes quem começa?

Maria Inês: Eu já sei ler um bocadinho. Vou ler à minha mãe. Posso?

Miguel: Posso levar já amanhã?

Notas de campo de 8 de maio de 2015

(relativas ao pré-escolar)

Pedro: Quem leva os livros? Todos? E começa por quem?

Carolina: Onde os levamos?

Filipa: Posso escolher algum livro?

Mariana: E se não conseguirmos fazer tudo?

Notas de campo de 7 de outubro de 2015

(referentes ao 1.º CEB)

Uma das primeiras questões que surgiu foi, precisamente, quem levava os livros em primeiro lugar. Teríamos, portanto, de estabelecer algumas regras: quem seriam as primeiras crianças a levar livros para casa, quantas levavam, simultaneamente, livros para casa, quando levariam e por quanto tempo, onde transportariam os livros e onde iríamos registar quem levava os livros (sugerida por mim).

Concluímos, após algum debate, que a escolha das crianças deveria ser realizada por ordem alfabética e o dilema estaria resolvido. Sendo assim, ficou acordado que os primeiros alunos a levarem livros no fim de semana seriam: A Alicia e a Ana Carolina (Pré-escolar); o Afonso, a Ana Sofia, o Bruno, a Carolina e o David. (1.º CEB)

Entretanto, como saber quem e que livros iriam para casa? Concluímos que teríamos ainda que realizar uma ficha de requisição (apêndice B, p. 174), preenchida, inicialmente pelos pais (em pré-escolar), no momento de levarem os livros para casa, posteriormente por mim ou pela educadora (Pré-escolar) e pelos alunos (1.º CEB), no(s) dia(s) de levarem/entregarem os livros, como forma de registo escrito.

No que diz respeito à escolha das obras, inicialmente esta foi realizada por mim (quer no pré-escolar, quer no 1.º CEB), recorrendo a livros que me pertencem, outros requisitados na Biblioteca Pública, Loja dos Sonhos e na Biblioteca Escolar (1.º CEB). A escolha dos livros é um aspeto deveras importante. Inicialmente pensou-se que os temas dos livros a serem selecionados deveriam incidir sobre temas como a família e os afetos.

A escolha das obras é um aspeto deveras importante. “Não se lê por ler, mas para ler algo considerado interessante ou significativo. A escolha de uma obra é, por isso, de importância capital”. (Azevedo, 2006, p. 28) A escolha dos livros assentará em padrões de estética literária e plástica e a seleção dos mesmos estará relacionada com a família e os afetos, indo, pois, ao encontro do projeto “De cá para lá e de lá para cá- leituras em família!”, estabelecendo assim a ligação entre a família e os livros, porque estas atividades são para e com a família.

Excerto da Reflexão semanal de 5 a 9 de outubro de 2015

Entretanto, alargaram-se os temas dos livros a serem levados para casa, passando a incluir outras temáticas, que não apenas a família e os afetos. Os alunos também passaram a ter a oportunidade de escolher os livros que desejavam levar para casa, conforme as reflexões semanais referentes aos pré-escolar e 1.º CEB e que se apresentam infra.

Houve alturas, em que foram as próprias crianças que pediam para levar um determinado livro. Lembro-me por exemplo, do Miguel S. (6:4) que escolheu o livro “Eu não fui” da editora Kalandraka e o Guilherme T. (5:2) que selecionou “ A casinha de chocolate”, da editora OQO (livros que já conheciam e quiseram explorar novamente).

“Não impor autoritariamente à criança os seus gostos e os seus livros. Antes pelo contrário, conceder-lhes espaço e oportunidades para poder escolher e afirmar a sua personalidade e autonomia” (Azevedo, 2006, p.28).

Penso que o facto de não nos limitarmos a enviar livros para casa, para que os familiares os lessem apenas mas associar uma atividade lúdica, proporcionando, assim, experiências positivas ao ato de ler ao mesmo tempo que se promove o reforço dos laços afetivos através da leitura e do livro contribuiu para uma maior consistência do projeto (Barros, 2014).

Excerto da reflexão semanal de 25 a 29 de maio de 2015

Houve momentos em que foram as próprias crianças que pediam para levar um determinado livro. A Mariana, por exemplo, pediu-me se podia levar o livro “A que sabe a lua” para casa, no fim de semana que lhe correspondia.

Excerto da reflexão semanal de 26 a 30 de outubro de 2015

De facto, inicialmente, em ambos os níveis, a ideia seria que os livros enviados para casa versassem sobre o tema família e afetos, na medida em que o projeto seria efetivamente realizado no âmbito da leitura em família, contudo, uma vez manifestada pelas crianças vontade de selecionar outros livros fora do âmbito previamente estipulado, alargou-se a temática em causa, incluindo temas como os animais, a diferença, a natureza, o humor, entre outros.

Procedeu-se ainda à decoração dos sacos, onde os livros foram transportados. Foram decorados dois sacos (Pré-escolar) e cinco sacos (no 1.º CEB) pelas crianças, os quais passariam a conter, cada um deles: um livro, o respetivo guião de atividades, bem como as regras de utilização (apêndice C, p. 175).



Fotografia 46: Sacos

A existência de um maior número de alunos a levarem simultaneamente livros para casa no 1.º CEB deveu-se a uma fragilidade sentida no pré-escolar, pois o facto do projeto em pré-escolar já ter tido um início tardio e o número de crianças se ter limitado a duas acarretou uma infeliz consequência: das vinte e três crianças que compunham o grupo do pré-escolar, seis não levaram livros para casa. No sentido de tal situação não se vir a verificar no 1.º CEB, alterou-se o respetivo procedimento o que permitiu não só que todas as crianças levassem livros para casa, como levassem livros mais do que uma vez.

Decidiu-se, igualmente, nos dois níveis (como é evidente) quais os aspetos a serem abordados aquando da apresentação das produções: Qual o título da obra? ; Um resumo da mesma, ou seja, em traços gerais, referirem sobre o que tratava a história; Qual foi o momento da história que mais os marcou? e, finalmente, apresentar a sua produção e a do familiar que colaborou ele/ela e a produção do familiar, se assim o entendessem (em 1.º CEB).

No final, os colegas poderiam colocar as suas questões, dúvidas, apresentar sugestões. Curiosamente, tanto em pré-escolar, como em 1.º CEB, as crianças estavam sempre muito curiosas em relação às produções dos colegas: Muitos referiam mesmo: “Mostra, mostra!”; “Eu não estou a ver bem!”; “Deixa ver outra vez!”. Segue-se, portanto, a última fase do projeto: a sua Divulgação/Avaliação.

Fase 4- Divulgação /Avaliação

“É nesta fase que o saber é partilhado ou socializado, tornando-se útil para os outros. Para tal é importante que seja realizada uma sistematização visual dos saberes das crianças” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Passando a fazer parte integrante das rotinas semanais (se houvesse algum esquecimento, as crianças lembravam desde logo), nas segundas-feiras de manhã, após a realização das respetivas rotinas matinais habituais: marcar a data, o tempo, as faltas e distribuir as bolachas, ao nível do pré-escolar e escrever a data, o nome completo, o alfabeto maiúsculo e minúsculo, no que respeita ao 1.º CEB, as crianças realizavam as suas apresentações. Como decorre da respetiva nota de campo referente ao pré-escolar e da reflexão semanal relativa ao 1.º CEB apresentadas de seguida, cumpre explicitar como se desenrolava este momento (momento similar em ambos os

níveis exceto o momento em que mostravam as produções do(s) seu(s) familiares no que concerne ao 1.º CEB).

“Leituras em família”

Os dois primeiros livros enviados para casa já voltaram e com eles as respetivas atividades propostas para serem realizadas em família. Durante a reunião da manhã, a Mariana L. (6:2) e o Miguel A. (5:11) tiveram oportunidade de apresentar os seus trabalhos.

A Mariana L. (6:2) tinha levado o livro o Cuquedo. Apresentou o título, a autora e a editora. Disse que gostou muito do livro, foi muito divertido. Gostou muito de ouvir a história contada pela mãe e que a parte que mais gostou foi quando o Cuquedo apareceu!

Apresentou de seguida a sua produção.

Notas de campo de 11 de maio de 2015

Na segunda- feira, dia 19, logo pela manhã e após as suas primeiras rotinas, os alunos que levaram livros para casa, na sexta-feira passada, para os explorarem com a sua família, realizaram as suas comunicações. Começam por apresentar o título do livro, autor e editora e, de seguida, fazem um resumo do mesmo. Finalmente, apresentam o seu trabalho (parte/momento do livro que mais gostaram) explicando a razão ou razões da sua escolha.

Normalmente costumo perguntar com quem leram o livro e realizaram a atividade. Gosto de perceber se foram elas, crianças, que leram o livro ao(s) familiar(es), se leram em conjunto como familiar, ou se foi o(s) familiares a ler(em) o livro.

Curiosamente, numa das comunicações, a Filipa disse: “ Fui eu que li o livro... Li o livro quatro vezes: à minha mãe, ao meu pai, à minha tia, à minha avó... Só não li ao meu avô porque ele já conhecia a história

Excerto da reflexão semanal de 19 a 23 de outubro de 2015

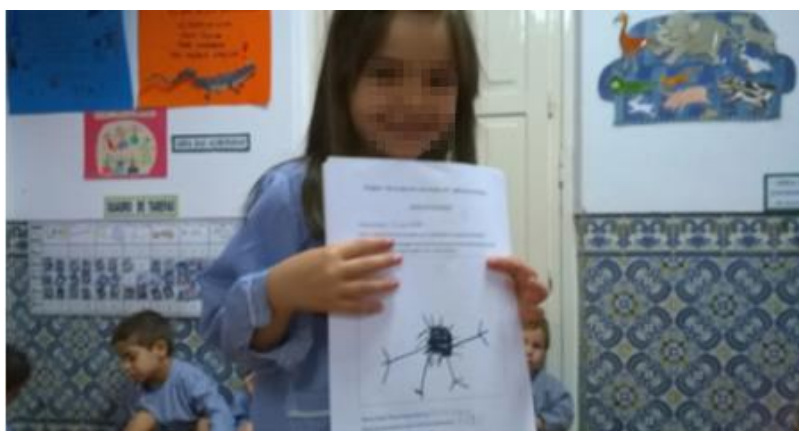
Da leitura de ambos os excertos pode-se verificar que as comunicações se desenrolavam de forma similar, ou seja, tal como tinha sido acordado em momento anterior, as apresentações teriam que focar alguns aspetos considerados fundamentais.

As crianças começavam por apresentar o título do livro, autor(a), ilustrador(a) e editora e, de seguida, faziam um resumo do mesmo. De salientar que tanto no pré-escolar como no 1.º CEB as crianças tinham bastante facilidade em realizar o respetivo resumo.

Finalmente, apresentavam o seu trabalho (parte/momento do livro que mais gostaram) explicando a razão ou razões da sua escolha. Ao nível do 1.º CEB, se o aluno assim o entendesse, apresentava ainda a produção do seu familiar. Todos quiseram apresentá-la. Os colegas ficavam extremamente curiosos acerca das mesmas.



Fotografia 47: Socialização do projeto



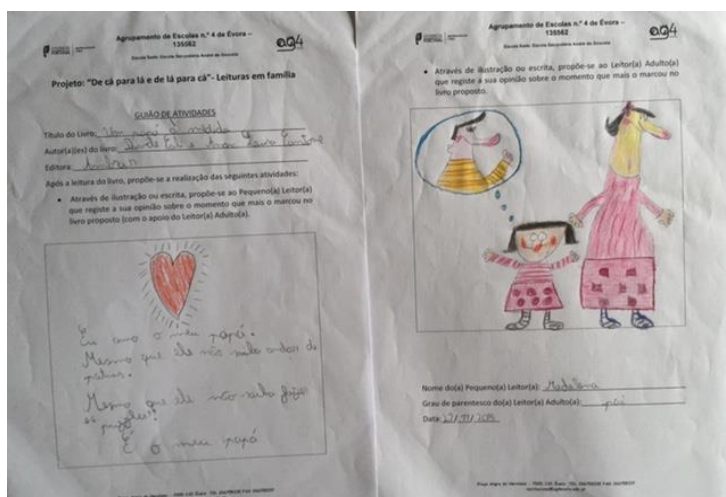
Fotografia 48: Socialização do projeto



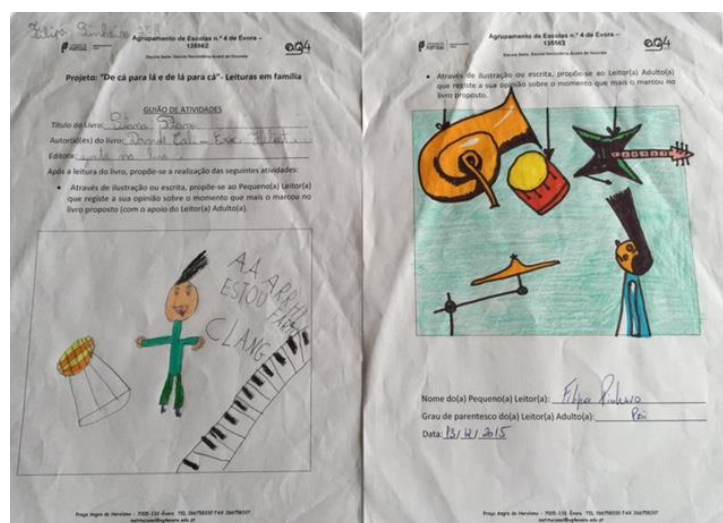
Fotografia 49: Registo das atividades (pré-escolar)



Fotografia 50: Registo das atividades (pré-escolar)



Fotografia 51: Registo das atividades (1.º CEB)



Fotografia 52: Registo das atividades (1.º CEB)

A respetiva avaliação final do projeto foi realizada, quer pelos alunos, quer pelas famílias através de um registo escrito. De salvedar que ao nível do pré-escolar a avaliação foi feita através de um registo escrito coletivo, quer para as crianças (eu própria procedi ao seu respetivo registo), quer para as famílias (documento próprio existente na sala para o efeito).

Já no que concerne ao 1.º CEB, a avaliação foi realizada através de registos escritos individuais, para ambas (crianças e famílias). A avaliação feita pelas crianças foi realizada em contexto de sala de aula, já a das famílias foi enviada para casa e devolvida posteriormente.

A questão direcionada para as famílias, em ambos os níveis, tratou-se de uma única questão aberta (apêndice F, p.177) e que consistiu na opinião das mesmas relativamente ao projeto.

No que diz respeito às crianças, referente a ambos os níveis igualmente, com o intuito de as orientar, colocaram-se algumas questões tais como: “O que mais gostaste?”; “O que fizeste?”; “O que aprendeste?”; “O que queres aprender mais?”. (apêndice I, p.182)

Transcrevem-se, de seguida, alguns testemunhos das famílias e das crianças, isto é algumas das opiniões das famílias e das crianças em relação ao projeto desenvolvido, em ambos os níveis.

Ao nível do pré-escolar:

Dar voz às famílias-

Foi um projecto muito importante, permitiu desenvolver o gosto pelos livros e a vontade de querer aprender a ler.

A minha filha mostrou-se muito entusiasmada com o projecto. E foi interessante porque não só lemos o livro como nos expressámos pelo desenho.

Este projeto devia ter continuação.

Concordo com o projeto desenvolvido, pois a leitura é muito importante, principalmente nas crianças. É um trabalho que faz com que o adulto esteja com a criança a trabalhar em conjunto, o qual eu acho importante para a família.

Os meus parabéns pelo projeto apresentado. Muito positivo. Devia manter-se.

A opinião da nossa família é favorável no desenvolvimento dos nossos filhos, uma vez que os livros, além de fontes de aprendizagem, estimulam a imaginação e a criação de imaginários sobre o que lemos. Gostaríamos que este projeto tivesse continuidade.

Sou da opinião que não é necessário a criança saber ler para ter contacto com os livros porque existem para todas as idades. Este projecto devia continuar.

Projeto muito interessante.

Devo dar os parabéns pela iniciativa. Cria o gosto pela leitura e foi agradável realizá-lo em família.

Importa, desde já, ressaltar que os dados recolhidos não correspondem à totalidade das famílias, na medida em que nem todas preencheram o respetivo documento disponível para o efeito. Refere-se ainda que os testemunhos supra são alguns exemplos, na medida em que muitos reiteram as opiniões transcritas, no entanto, penso que são representativos das vantagens da realização de um projeto desta natureza.

Sendo assim, podemos destacar algumas das opiniões que caracterizam o projeto como: importante, interessante, muito positivo, promove a vontade de aprender a ler, permite a interação familiar, reforçam a importância da leitura, ilustrativas das opiniões dos familiares. Salienta-se ainda o interesse na continuidade do mesmo, fator que se

repete em algumas das opiniões das famílias. Esta vontade, manifestada pelas famílias, da continuidade do projeto reflete, em larga escala, a importância que as mesmas deram ao mesmo, bem como as vantagens que este teve na aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos.

Dar voz às crianças-

Fiquei a gostar mais de ouvir histórias.

Gostei, a mãe leu para mim.

A mãe lê para mim muitas vezes. Desta vez foi divertido fazer o desenho da parte da história que gostei mais também.

Eu quero continuar a levar livros para casa.

Gostei de fazer o desenho da parte da história que mais gostei.

Conheci tantos livros que não conhecia.

Quero continuar o projeto.

Eu quero aprender a ler depressa.

Relativamente às opiniões das crianças, estas foram oralizadas e posteriormente procedeu-se ao respetivo registo escrito, como já referido supra. Dos exemplos representativos podemos destacar o gosto por ouvir histórias, desejo de aprender a ler, gosto por realizar a atividade de expressão plástica, conhecer novos livros, desejo de continuidade do projeto. Também as crianças manifestaram o desejo de continuar a levar livros para casa, o que transparece, de facto, o impacto positivo do mesmo.

Ao nível do 1.º CEB:

Dar voz às famílias-

Este projeto foi muito positivo pelo que deveria ter continuidade. É uma forma didática para os alunos se capacitarem na análise e síntese dos textos e dinamizar o gosto pela leitura. É uma forma também de integração familiar. Parabéns pela iniciativa.

O projeto é bastante agradável, promove o prazer na leitura. Incentiva que se passe mais tempo em família ao se fazer a atividade em conjunto com os pais. Com este projeto acredito que os educandos aprendem cultura, exercitam a imaginação e expandem o vocabulário.

Consideramos que o projeto em causa foi de extrema importância para o Martim, na medida em que foi notório um desenvolvimento na leitura, bem como um maior gosto “em ler livros”.

Este projeto teve um papel fundamental no que diz respeito às aprendizagens da nossa educanda. Era com prazer que ela trazia o livro que ela própria tinha escolhido, para partilharmos a leitura do mesmo. Não só partilhámos bons momentos, como também servia para a Carolina treinar a leitura e o gosto pela leitura!

O projeto implicava também exprimir-se sobre o livro, o que lhe permitia ir além de uma simples leitura. O balanço que fazemos desta iniciativa é muito positivo.

Acho o projeto muito interessante e estimulante. No caso específico da Mariana, que tem algumas dificuldades na leitura, a existência do projeto fez com que ela quisesse ler para mim e aceitasse melhor a minha ajuda. Projeto a continuar... Obrigado.

Gostei bastante deste projeto, além de ser muito interessante é muito importante para as crianças e um grande incentivo para o seu desenvolvimento ao nível da leitura. Deveriam existir mais projetos como este. Muitos parabéns.

Penso que foi um projeto muito interessante para ajudar as crianças a adquirir o gosto pela leitura e ao ler em família proporcionou também momentos agradáveis e de muita cumplicidade, ajudando a perceber que a leitura pode ser divertida. Como pais estamos conscientes que o hábito de leitura é um grande estímulo à imaginação, criatividade, desenvolvimento da linguagem e concentração da criança.

Começa-se por ressaltar que as famílias de sete das vinte e uma crianças não devolveram o documento enviado para casa. Apenas catorze familiares o fizeram.

Pensa-se, no entanto, que esta amostra é significativa e representativa das opiniões das famílias.

Refere-se ainda que os testemunhos supra são alguns exemplos dos catorze testemunhos. Não se sentiu necessidade de colocá-los na totalidade pois muitos reiteram as opiniões transcritas.

Sendo assim, e de modo a estruturar as respetivas conclusões destacam-se vários aspetos fundamentais relativamente ao projeto e que foram comuns na maioria dos testemunhos: importante; interessante, muito positivo; estimulante; promove o gosto/prazer pela leitura; desenvolve a leitura; permite a interação familiar; possibilita o desenvolvimento das crianças e aprendizagens em diferentes níveis; permite “ ir além de uma simples leitura”, ou seja possibilitava a capacidade de reflexão e análise, para além de permitir que a criança se exprimisse através do desenho, outra forma de expressão.

Dar voz às crianças-

Fiquei a gostar mais de ler e contar histórias.

Quero continuar a levar livros para casa.

O que eu gostei mais da leitura em família foi ler. Eu gostei de ler para a minha mãe. Adorei.

Eu aprendi a ler e a escrever melhor. Li para os meus pais e o meu irmão.

Eu gostei que não me lessem as histórias. Eu li as histórias com o pai e a mãe. Eu também aprendi que gosto de aprender coisas novas.

Eu gosto de levar livros para casa e ler livros com a minha família toda. Quero continuar esta atividade.

A leitura em família ensinou-me a ler melhor. Também gostei de desenhar. Adorei.

Quero levar livros para casa porque é divertido.

Aprendi a ler melhor e consegui desenhar tudo e não estraguei nada.

Não gostei muito porque não gosto nada de ler e não gosto de livros.

Importa salientar que os testemunhos supra não correspondem ao universo total das crianças da turma, no entanto, são ilustrativos das opiniões de outros colegas, coincidentes com estas, não havendo necessidade de repeti-las. Decorrente das opiniões das crianças podemos concluir que as mesmas o que mais gostaram foi ler, gostaram de ler em família, aprenderam a ler e a escrever melhor, gostaram de realizar a atividade de expressão plástica (desenho) e mais uma vez se destaca o desejo de continuarem a “levar livros para casa”.

Salienta-se, no entanto, como se pode verificar supra, que houve uma criança que não gostou do projeto, justificando que não gosta nada de ler e não gosta de livros, sendo a única a manifestar-se de forma negativa em relação ao mesmo. Curiosamente, foi um aluno que participou em todas as atividades propostas ao longo da PES com interesse e entusiasmo, tanto nas atividades de pré-leitura, como nas de leitura e pós-leitura.

5.3. Conclusões do projeto ao nível do Pré-escolar e 1.º CEB

Com este projeto pretendeu-se sensibilizar as famílias para a leitura, e em particular, para a leitura em família (objetivo do professor) e desenvolver competências leitoras e literárias (objetivo para as crianças), fazendo ainda a ligação com as expressões artísticas, nomeadamente, as artes plásticas. Permitiu, portanto, proporcionar o gosto pela leitura, pela escrita, pelo desenho (entre outras formas de expressão) e a partilha de experiências entre as crianças e os seus familiares.

Os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo e porque se acha que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto e interesse pelos livros e pela leitura, a implementação de projetos deste género só trarão, seguramente, benefícios para as crianças a curto e longo prazo.

“Hoje está plenamente provado que, quando a família se dispõe a colaborar (...) reservando alguns momentos para ler com os seus filhos, os benefícios são enormes. E quanto mais cedo os livros entrarem na vida das crianças melhor, porque um bom leitor é quase sempre um bom aluno”(Plano Nacional da Leitura, citado em Barros, 2014).

Em ambos os níveis, as crianças mostraram-se, desde o início, muito entusiasmadas com o envio dos livros para casa e os familiares também foram bastante recetivos e colaboraram de forma a que este projeto tivesse tido um impacto extremamente positivo nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Lamento,

no entanto, ao nível do pré-escolar não ter iniciado o projeto mais cedo, pois desse modo todas as crianças, pelo menos uma vez, teriam levado livros para casa (das vinte e três, apenas seis não o fizeram, por escassez de tempo). De modo a colmatar essa falha, adotou-se postura distinta ao nível do 1.º CEB, como já referido anteriormente.

Outro aspeto que seguramente mudaria está relacionado com a ficha de requisição, ao nível concretamente do pré-escolar. A ideia seria que, ao final da tarde, os familiares das duas crianças que, nesse dia, levassem livros para casa, fizessem o respetivo registo de requisição num dossier existente na sala para o devido efeito. O que acontecia, na prática, na maioria dos casos, era o facto de os familiares acabarem por não realizar o respetivo registo.

O que, posteriormente, em conversa com a educadora Margarida, provavelmente faria mais sentido, seria, no momento da entrega dos sacos, fazermos nós o respetivo registo. Deste modo, saberíamos sempre quem levaria livros para casa ao mesmo tempo que registávamos também quem entregou livros nesse dia.

Acredito que o projeto “De cá para lá e de lá para cá - Leituras em família” permitiu, portanto, sensibilizar os pais e as famílias, em geral, para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento e na formação das crianças e possibilitou às crianças o contacto com outros mundos. Fico feliz por saber, em particular, que a educadora Margarida deu continuidade a este projeto.

De futuro, porque continuo a acreditar que os livros podem transformar as pessoas e que essa transformação pode e deve começar desde cedo, no Jardim de Infância e em particular articulação com a família, espero continuar a implementar projetos desta natureza promovendo, desse modo, nas crianças, o gosto pela leitura e pelo livro, possibilitando ainda o contacto com outras formas de expressão.

“Um livro é uma porta aberta para o mundo da imaginação;
Uma aventura cheia de intriga e emoção;
Um mar de labirintos onde navegamos e sonhamos;
Um companheiro para a vida que adoramos”

(Miguel Lobo, 2007, citado em Barros, 2014)

Implicações e investigações futuras

Foram muitas as implicações que a realização da presente investigação-ação envolveu. Articular a literatura com as expressões artísticas revelou-se uma tarefa que aparentemente transparece alguma facilidade, na medida em que se tratam ambas de formas de expressão, por conseguinte simples de conciliar, no entanto, é seguramente tão complexa, a referida articulação, como a própria definição do conceito de Arte.

Como exposto anteriormente e de acordo com Abel Salazar (1922) citado em Sousa (2003a, p. 49), “para definir Arte, seria preciso definir Vida: o mesmo é dizer que é impossível definir Arte”.

Apesar da supracitada complexidade urge, cada vez mais, a necessidade de um ensino inter(trans)disciplinar, onde diferentes áreas do saber se cruzam e interpenetram com o intuito de promover aprendizagens integradoras, significativas e providas de sentido para as crianças, futuros adultos que se pretendem críticos, criativos e reflexivos.

Os textos literários, em particular, permitem o desenvolvimento dessas competências; as expressões artísticas também. Sendo assim, contribuem em uníssono para a formação harmoniosa, integral, total, enfim, holística da criança.

Acredito, portanto, ter alcançado a maioria dos objetivos propostos, respondendo à minha questão de partida:

“Como posso contribuir, através da minha ação, para promover nas crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas, promovendo a educação literária das mesmas?”

Enquanto educadora/professora posso fazê-lo através da respetiva seleção adequada dos livros, da planificação pormenorizada das atividades, da escolha de recursos, estratégias e métodos apropriados, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, permitindo que as mesmas usufruam de experiências ricas, diversificadas, integradoras, potenciando a interligação entre diferentes áreas do saber, em concreto, a literatura e as outras expressões artísticas, alicerçadas num referencial legislativo e num suporte teórico que permitem, desse modo, desenvolver práticas educativas de qualidade e que contribuam assim para a formação global das crianças, futuros adultos.

De facto, através do desenvolvimento das atividades propostas, as crianças tiveram oportunidade de experienciar diferentes sensações, sentimentos e emoções, de expor os seus medos e receios, de inclusive, partilhar ideias e opiniões, desenvolvendo o seu espírito crítico e ainda a sua criatividade.

Desse modo, penso que consegui dar resposta ao meu problema inicial da presente investigação-ação, isto é como conseguir promover nas crianças a educação literária e a sua relação com as expressões artísticas.

Como já referi supra mas volto a reforçar, com base nas observações, notas de campo e reflexões semanais tentei planificar momentos/atividades que permitissem alcançar os objetivos propostos. Sendo assim, durante a minha investigação desenvolvi ações/atividades que me permitiram, igualmente, recolher e, posteriormente analisar os dados qualitativos supracitados.

Posso afirmar que esta experiência, repleta de aprendizagens, muitíssimo exigente, a qual me fez pensar e repensar as minhas práticas, sempre com uma postura humilde e correta, tendo constantemente presente o suporte teórico que deve nortear a atuação de um professor, de permanente procura e descoberta, pesquisa e investigação, sem receio de errar, porque, de facto, com os erros também se aprende.

Por conseguinte, a formação ao longo da vida é deveras importante, senão fundamental, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática. Um professor deve manter-se sempre atualizado, sob pena de não proporcionar aos seus alunos um ambiente de qualidade, propício ao crescimento dos mesmos, enquanto seres livres e autónomos.

Espero de futuro, na minha prática pedagógica, continuar a desenvolver projetos de cariz literário, para além de continuar, igualmente, a proporcionar momentos de interligação entre diferentes áreas do saber, em particular entre a literatura e as expressões artísticas. Gostaria, especialmente de, numa futura investigação, tomar como ponto de partida obras de arte, em particular, pintura, para de seguida, explorar obras literárias, sempre com o intuito de promover a criação e desenvolvimento de uma educação baseada na construção colaborativa das aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças, fomentando, desse modo, um ensino de qualidade e excelência.

Considerações finais

Terminada mais esta etapa na formação como profissional da educação, olha-se para trás e torna-se evidente que, muitas vezes, é difícil colocar no papel, expressar através de palavras tudo aquilo que vivenciamos. O que sentimos de bom e de mau, como reagimos ao esperado e ao inesperado, a um sorriso, um olhar, um abraço. De facto, não existem palavras para descrever aquilo que se experiencia pois simplesmente sentimo-lo.

Devo ressaltar a importância do presente relatório como momento de reflexão sobre as respetivas práticas educativas, bem como elemento indispensável na formação de um profissional da educação. Posso reafirmar que ao longo das mesmas desenvolvi sempre uma postura reflexiva, investigativa e de questionamento constante. As minhas práticas consubstanciaram-se, deste modo, em momentos repletos de desafios e aprendizagens, os quais acarretaram recompensas a níveis distintos: pessoal, académico e profissional.

Os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado foram uma mais-valia para mim mas tal como Aristóteles afirmou: “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”. A teoria é muito diferente da prática, apesar de, sem dúvida alguma, se encontrarem completamente interligadas. A responsabilidade do educador/professor do 1.º ciclo é imensa e é indiscutivelmente um trabalho muito exigente mas também traz muitas compensações.

Durante as PES's, onde observei, planifiquei e intervim plenamente, tomei consciência da exigência, competência, profissionalismo, responsabilidade, integridade e respeito no que concerne à postura de um educador/professor pois só assim poderemos desenvolver um trabalho de excelência, de elevada qualidade.

De acordo com os perfis geral e específico de desempenho profissional do educador e do professor do Ensino Básico (DGIDC, 2001) acredito que fui sempre responsável e empenhada, revelando estabilidade emocional, bem como simpatia e respeito pelas crianças, adultos e famílias. Mantive sempre um diálogo positivo com todos os elementos da comunidade educativa e respeitei as crianças como seres iguais, tendo em conta as suas individualidades.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, organizei o espaço e os materiais de modo a proporcionar experiências educativas integradas, estimulantes e

diversificadas. Tentei gerir os diferentes tempos e envolvi as crianças nos contextos de aprendizagem, favorecendo o diálogo e a democraticidade das decisões.

Organizei um currículo integrado baseado no diálogo e comunicação, privilegiando a dimensão lúdica da aprendizagem e utilizando o jogo e o brincar como estratégia de aprendizagem e de desenvolvimento, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças e assumindo as crianças como sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem e ainda sempre presente o princípio da diferenciação pedagógica.

Promovi a autonomia das crianças, bem como a participação ativa das mesmas na criação e desenvolvimento de regras de convivência, baseadas na colaboração e respeito mútuo, no sentido da formação para a cidadania democrática. Escutei sempre as suas opiniões e sugestões, valorizando-as. Envolvi a instituição, a família e a comunidade envolvente no desenvolvimento de atividades e projetos, contribuindo para um ambiente educativo de qualidade.

Penso, no entanto, que o maior obstáculo, em particular no 1.º CEB, esteve relacionado com a gestão dos comportamentos e atitudes das crianças. De modo a ultrapassá-lo, adotei uma postura interativa, de diálogo constante, recordando reiteradamente as regras aceites por todos e reforçando positivamente toda e qualquer atitude correta.

Colaborei ainda com todos os intervenientes educativos facilitando as relações de respeito mútuo, mostrando-me sempre disponível para comunicar e refletir sobre a minha ação e as minhas práticas, demonstrando, portanto, capacidade de autocritica e apoiando-me, nomeadamente, na investigação e no meu próprio processo de formação. Realizei, portanto, aprendizagens indispensáveis ao meu crescimento e ao conhecimento da realidade profissional.

As notas de campo e as reflexões semanais (caderno de formação) foram fundamentais pois é refletindo sobre a prática educativa, sobre o que aprendemos, sobre aquilo que correu bem e menos bem que posteriormente podemos melhorar e, assim, evoluir como profissionais, conscientes e responsáveis.

Um aspeto que facilitou a minha adaptação nas Instituições “Jardim de Infância São João de Deus” e “Escola Básica Galopim de Carvalho” foi a forma aberta mas profissional como fui acolhida pela educadora Margarida Cascabulho e pelo Professor José Manuel Antunes, bem como pelo restante pessoal docente e não docente.

Relativamente à relação com as crianças, em particular, e a possibilidade de lhe proporcionar momentos de aprendizagem, que espero que fiquem para sempre gravadas nas suas memórias, não podia ter sido melhor.

Senti uma enorme responsabilidade, tive muitas dúvidas de como abordar as crianças, se estaria a fazê-lo da forma mais correta, mas penso que, acima de tudo, e isso não se aprende nos livros, temos de gostar daquilo que fazemos, termos bom senso, sermos conscientes, verdadeiros, no fundo sermos nós próprios.

É óbvio que existem sempre aspetos a melhorar.... Se mudava algo? Claro, mas não seria o mesmo. A verdade é que não queria perder nenhum dos momentos que vivi, em particular, de interação com as crianças.

Falando agora da dimensão projetiva enquanto futura profissional, sem dúvida alguma que estas experiências me proporcionaram a oportunidade de perceber que realmente um educador/professor deve acima de tudo ser uma pessoa com valores claramente assumidos, cuidar da sua formação contínua, trabalhar em equipa, ter consciência de que é um modelo educativo e uma referência dentro e fora da instituição onde trabalha e ao mesmo tempo aceitar os seus limites e dificuldades, procurando, no entanto, sempre formas de os ultrapassar, pois tem perante ele crianças que necessitam de si para a sua formação integral enquanto cidadãos responsáveis, autónomos, independentes, respeitadores de si próprios e dos outros.

Esta experiência veio acima de tudo reafirmar o meu desejo e certeza de que tomei a opção certa. Sinto que a escola é o local onde quero estar, onde posso contribuir para a formação integral das crianças, ajudando-as a tornarem-se pessoas melhores.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (1990). Comunicação Literária. In V. Aguiar e Silva, *Teoria e Metodologia Literárias* (pp. 79 - 97). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21 – 31). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª Edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo F. (2006). Literatura infantil recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil, elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In A. Balça, & M. N. Pires (Eds.), *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 51 – 58). Lisboa: Santillana.
- Balça, A. & Pires, M.N. (2013). *Literatura infantil e juvenil- Formação de leitores*. Lisboa: Santillana.
- Balça, A. (2015). Contos tradicionais: Língua, cultura e imaginário. in F. Azevedo (Coord.), *Literatura Infantil e Imaginário*. (pp. 27-38). Braga: Centro de Investigação de Estudos da Criança/Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Barros, L. (2014). *A leitura como projeto- percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3º CEB*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico-1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bogdan R. & Biklen S. (2013). *Uma investigação qualitativa em educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (2008). *Cultura da Educação*. pp 71-95. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel Edições.
- Charréu, L. (2012). Arte visual contemporânea, ilustração e literatura para a infância: fazendo conexões entre mundos criativos. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais- UFSM*. Nº 9. Setembro/12. 1-20.
- Colomer, T. (2011). *La lectura de ficción enseña a ler*. Recuperado a 31-10-2015 de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ent_colomer_a_C.pdf
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística- Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch, Artes Gráficas.
- Couto, J.M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil- Vivenciar a língua: A Literatura Infanto-Juvenil e as Expressões artísticas. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 245-282). Lisboa: Lidel.
- Cascabulho, M. (2014/2015). *Projeto Curricular de Sala*. Évora.
- Centro Social e Paroquial de São Brás (2013/2016). *Projeto Educativo do Centro Social e Paroquial de São Brás*. Évora.
- Decreto- lei nº 240 (2001, 30 de agosto). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241 (2001, 30 de agosto). *Perfil Específico de Desempenho Profissional dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Lei n.º 49 (2005, de 30 de agosto). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Fernandes, P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 19 – 34). Lisboa: Lidel.

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Godinho, J.C. & Brito, M.J. (2010). *As artes no Jardim de Infância*, Lisboa. DGIDC – ME.

Junça, M. (2016). Contadora de (en)contos. Contando um conto. In F. Azevedo e A. Balça, *Leitura e educação literária* (s/p). Lisboa: Lidel.

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

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

Letria, J.J. (2011). *Os animais fantásticos*. Lisboa: Texto Editores.

Lisboa, I. (1942). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Edição Cosmos.

Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da educação artística. *Noesis*. n.º 67.outubro/dezembro. 24-29.

Martins, C. & Popkewitz, T. (2015). The «Eventualizing» of Arts Education. *SISYPHUS journal of education*. 2015, 7-17.

Martins, I. (2007). *Quando eu nasci*. Lisboa: Planeta Tangerina.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, C. (2015). Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*. São Paulo. Nº 28. Dez-2015. 313-316.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. (4ªed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (15ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.
- Neves, M. (2011). *Não os desiludas-Histórias da Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Ondjaki (2009). *O voo do golfinho*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pardiñas, M. e Roig-Rechou, B. (2008). Artextos: Los álbumes infantiles. In F. Azevedo, J. Araújo, C. Pereira & A. Araújo (Orgs.), *Imaginário, Identidade e Margens- Estudos em torno da literatura infanto-juvenil* (pp. 439-447). Lisboa: Gailivro.

- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*. Nº 6. 5ª série. 56-61.
- Peixoto, M. & Azevedo, L. (s/d). *Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas*. Recuperado a 15-01-2016 de <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/448/1/01d14t05.pdf>.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (2014-2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora (2014-2017)*.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um projecto de promoção da leitura*. Recuperado a 20-10-2015 de http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf.
- Phùng, T. & Fendler, L. (2015). A critique of knowledge-based arts education: ars gratia artis through rancière's aesthetics. *SISYPHUS journal of education*. 3, issue 1, 172-191.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração- Leitura em diálogo*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio- Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I (3)*. 21-43.
- Roig-Rechou, B. (2009). Educación literária e historias literarias. In E. Corral Días et al. (Coord.). *A mi dizem quantos amigos ey. Homenaxe ao Professor Xojé Luís Couceiro* (pp 333-342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rogoff, B. , Matusov, E. & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A participação em uma Comunidade de Aprendizizes.. In D.R Olson,. & N. Torrence

- (Orgs). *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp 322- 344). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sainz, R. (2008). *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*. Pontevedra: OQO.
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). O que se Ganha com o Trabalho de Projecto. *Revista Noesis*, 67, 26-29.
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. L. & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender – Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Silva, M.T. (2005). *Frei João sem cuidados*. Porto: Âmbar.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases Psicopedagógicas – 1.º Vol*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e dança – 2º Vol*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas – 3º Vol*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Teixeira, M. & Reis M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação / Rio de Janeiro*. v. 4, 11, 162-187.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos?* Braga: Edições Casa do Professor.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*. Vol. 3. Nº1.março 2005. 47-64.

Apêndices

A- Circular do Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família

Assunto: Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família

Caras Famílias,

Os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo. Porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto e interesse pelos livros e pela leitura, gostaríamos de convidá-los a participar no Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família.

A família que quiser participar basta requisitar um livro, terá dois dias para o explorar com o seu filho/a, neto/a, sobrinho/a, irmão/ã, ou seja, ler o livro e realizar uma determinada atividade. O livro será acompanhado pelo respetivo guião de atividades! A ficha de requisição encontra-se na sala, bem como as regras de utilização do mesmo.

Estaremos igualmente disponíveis para qualquer explicação adicional!

A Educadora

A Estagiária

C- Regras de utilização

REGRAS DE UTILIZAÇÃO

O livro deve regressar à sala assim que o tenham lido, no prazo máximo de três dias! Aproveitem bem...

Dentro do saco estão o livro e o guião de atividades, cuidem bem deles.

Não se esqueçam de preencher o guião de atividades.

Todos os livros que transportam vão ser utilizados por outros colegas da sala, cuidem bem deles e não os deixem em casa!

Boas leituras!

D- Guião de atividades (Pré-escolar)

Projeto: “De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família

GUIÃO DE ATIVIDADES

Título do Livro: _____

Autor(a)(es) do livro: _____

Ilustrador(a) (es): _____

Editora: _____

Após a leitura do livro, propõe-se a realização da seguinte atividade:

- Ilustrar o momento do livro que o(a) Pequeno(a) Leitor(a) mais gostou! (em colaboração com o mesmo(a))

Nome do(a) Pequeno(a) Leitor(a): _____

Grau de parentesco do(a) Leitor(a) Adulto(a): _____

Data: ___/___/___

E- Avaliação do Projeto (crianças)

AVALIAÇÃO DO PROJETO

“ DE CÁ PARA LÁ E DE LÁ PARA CÁ- LEITURAS EM FAMÍLIA”

O que gostei mais?

Fiquei a gostar mais de ouvir/contar/ler histórias?

Gostei de fazer a atividade com o pai/mãe/irmão/irmã...?

O que fizemos?

O que quero aprender mais?

Quero continuar a levar livros para casa?

F- Avaliação do Projeto (famílias: Pré-escolar)

AVALIAÇÃO DO PROJETO

“ DE CÁ PARA LÁ E DE LÁ PARA CÁ- LEITURAS EM FAMÍLIA”

Caras Famílias,

Relembrando que os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo e porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura, gostaríamos, agora, de saber qual a vossa opinião sobre o projeto desenvolvido e que implicações poderá o mesmo ter tido nas aprendizagens dos vossos educandos.

Agradecemos, desde já, a Vossa colaboração.

Atentamente,

A Educadora _____

A Estagiária _____

CONTINUAÇÃO:

G- Circular do Projeto (1.º CEB)



**Agrupamento de Escolas n.º 4 de
Évora – 135562**

Escola Sede: Escola Secundária André de Gouveia



Assunto: Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família

Caras Famílias,

Os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo. Porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto e interesse pelos livros e pela leitura, gostaríamos de convidá-los a participar no Projeto “ De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família.

Sendo assim, no final da semana, de modo rotativo, cinco alunos levarão um livro para casa. A família terá de o explorar com o seu educando, ou seja, ler o livro e realizar uma determinada atividade. O livro será acompanhado pelo respetivo guião de atividades, bem como pelas regras de utilização do mesmo. Se o desejarem podem exprimir-se através de outras formas ou suportes, não se sentindo limitados à proposta apresentada.

Agradecendo, desde já, toda a disponibilidade e colaboração.

Sem outro assunto de momento,

A aluna do Mestrado em Educação
Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

H- Guião de atividades (1.º CEB)

Projeto: “De cá para lá e de lá para cá”- Leituras em família

GUIÃO DE ATIVIDADES

Título do Livro: _____

Autor(a)(es) do livro: _____

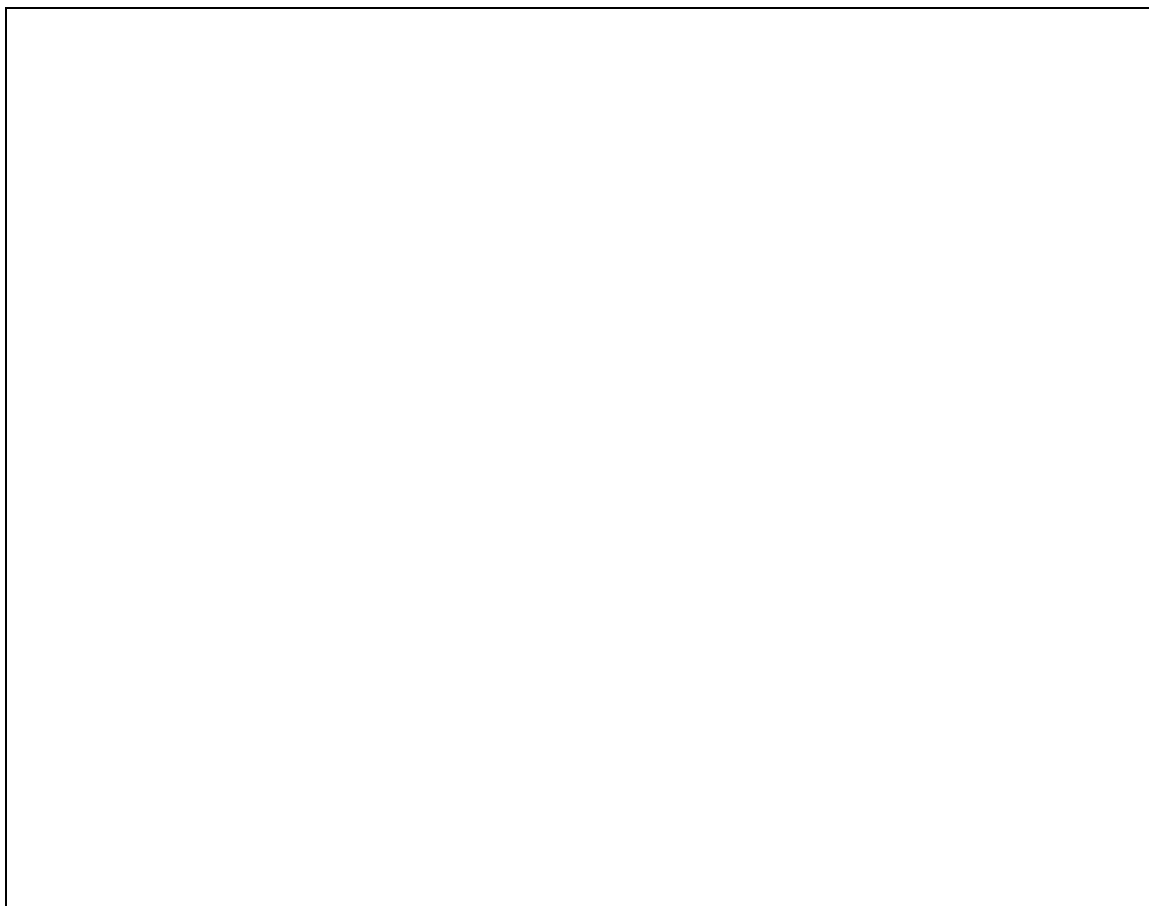
Ilustrador(a)(es) _____

Editora: _____

Após a leitura do livro, propõe-se a realização das seguintes atividades:

- Através de ilustração ou escrita, propõe-se ao Pequeno(a) Leitor(a) que registre a sua opinião sobre o momento que mais o marcou no livro proposto (com o apoio do Leitor(a) Adulto(a)).

- Através de ilustração ou escrita, propõe-se ao Leitor(a) Adulto(a) que registre a sua opinião sobre o momento que mais o marcou no livro proposto.



Nome do(a) Pequeno(a) Leitor(a): _____

Grau de parentesco do(a) Leitor(a) Adulto(a): _____

Data: ___/___/_____

I- Avaliação do Projeto (famílias: 1.º CEB)

AVALIAÇÃO DO PROJETO

“ DE CÁ PARA LÁ E DE LÁ PARA CÁ- LEITURAS EM FAMÍLIA”

Caras Famílias,

Relembrando que os livros devem estar presentes na vida das crianças desde cedo e porque achamos que a família pode e deve também ter um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura, gostaríamos, agora, de saber qual a vossa opinião sobre o projeto desenvolvido e que implicações poderá o mesmo ter tido nas aprendizagens dos vossos educandos.

Agradecendo, desde já, a Vossa colaboração.

Atentamente,

A aluna do Mestrado em Educação
Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
