

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

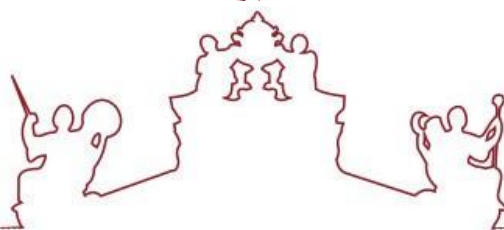
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A promoção  
da educação literária na infância**

**Inês Ângela Bento Encarnação**

Orientador(es) | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora 2020





---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: A promoção  
da educação literária na infância**

**Inês Ângela Bento Encarnação**

Orientador(es) | **Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça**

Évora 2020

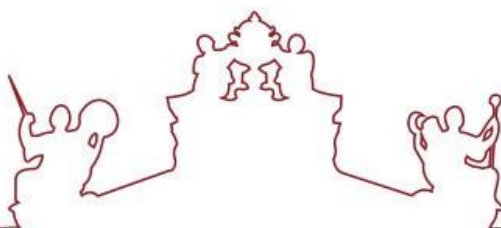
---

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)

Vogais | Paulo Costa (Universidade de Évora) (Arguente)

Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2020



Formar leitores é enaltecer as experiências das crianças com o livro, orientando-as em direção a novos caminhos e tornando-as “leitoras capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitoras capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário” (Balça, 2007a, p.188)



## **Agradecimentos**

A realização deste relatório marca o final de uma etapa na minha vida, o fim do meu percurso académico por Évora, a realização de um sonho, o tornar-me oficialmente educadora e professora.

Foi um percurso pautado por momentos bons e menos bons, tendo sido todos eles essenciais para que chegasse até aqui. O mesmo não seria possível se não tivesse a meu lado pessoas que muito me ajudaram ao longo destes cinco anos e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Um agradecimento à minha família por todo o apoio que me deram, pela paciência que foram tendo ao longo destes anos, por me terem dado sempre força, pela paciência que tinham nos momentos menos bons, por acreditarem sempre em mim. Em especial aos meus pais e avós, a vocês agradeço tudo o que me foram transmitindo ao longo da vida, o amor e o carinho que nutrem por mim. O facto de terem agarrado comigo este sonho que está prestes a ser alcançado, com muito esforço e dedicação. Esta conquista não é minha, é e será sempre nossa.

Ao Vítor, pelo apoio incondicional desde o primeiro dia, pela paciência, por valorizar sempre as minhas capacidades, pela compreensão que teve para comigo, por acreditar sempre que eu iria conseguir, pelo amor e pela amizade.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, pelo apoio, a disponibilidade, o incentivo e a força que sempre me transmitiu. E acima de tudo, pelo conhecimento e pelas aprendizagens tão ricas que me proporcionou.

Agradeço a todos os docentes da Universidade de Évora que acompanharam o meu percurso, pois contribuíram para o meu crescimento ao nível académico, pessoal e profissional.

Ao Professor António e ao Educador Paulo pelo papel tão importante que tiveram no meu percurso académico, tendo sido para mim - dois modelos de inspiração e de referência; por me terem dado bases que me ajudaram a refletir e a crescer enquanto futura profissional de educação; por ouvirem as minhas dúvidas, angústias, pela paciência, pela partilha de experiências, pela motivação...

À minha turma e aos meus amigos, em especial à Andreia, à Cláudia e ao Iuri pela paciência, pelo ânimo e pela força que sempre me deram.

Por fim, agradeço também às crianças com quem fui partilhando este percurso por me fazerem crescer, por me ensinarem tanta coisa e por serem a minha maior motivação.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, tendo por finalidade a obtenção do grau de Mestre nos contextos referidos.

Este estudo procura compreender de que modo os educadores e professores podem promover a educação literária na primeira infância, no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia utilizada no qual foi sustentado este estudo foi a investigação-ação, levando assim à utilização de diversos instrumentos e a um processo de recolha de dados com o intuito de dar resposta à minha questão de investigação (“Como podemos, através da nossa ação, promover a educação literária na sala?”) e atingir os objetivos propostos.

A fundamentação teórica foi elaborada tendo em conta a promoção da educação literária, onde estão detalhadas algumas ideias-chave que suportam este estudo, que sustenta toda a prática pedagógica e toda a investigação-ação.

Os resultados que emergiram deste trabalho demonstram que enquanto educadores e/ou professores é nos possível promover a educação literária com as nossas crianças, sendo uma mais-valia para as mesmas.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação literária; Literatura infantil

# **Report of Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and the 1<sup>st</sup> Cycle of Primary Education: The promotion of Literary Education: A study in early childhood**

## **Abstract**

This research arises from the field experience component (practicum), within the scope of the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education course. This comprises part of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Évora, with the aim of completing a Master's Degree in the referred context.

This research seeks to investigate and understand, in which ways educators and teachers may promote literary education in early childhood, within the context of Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The methodology used in this study was based on action research, leading to the use of various instruments and a data collection process, with the aim to answer my research question (“How can we, educators and/or teachers, promote literary education in the classroom through our action?”), and while achieving the proposed objectives.

The theoretical framework was developed taking into account the promotion of literary education, detailing some key ideas which support this study, and supports all pedagogical practice and action research.

The results that emerged from this investigation, demonstrate that as educators and/or teachers, it is possible to promote literary education in our children, thus proving to be an asset to them.

**Keywords:** Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Literary education; Children's literature

## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral .....	iv
Índice de figuras .....	vi
Índice de tabelas .....	viii
Índice de quadros.....	viii
Lista de abreviaturas .....	x
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico: A promoção de uma educação literária em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.1. A leitura de literatura infantil.....	5
1.2. A promoção de uma educação literária.....	6
1.2.1. Os educadores/professores enquanto mediadores de leitura .....	8
1.3. A educação literária e o modelo <i>Literature based reading program</i> .....	9
1.3.1. <i>Literature based reading program</i> .....	9
2. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
2.1. Conceção da ação educativa em Pré-escolar .....	12
2.1.1. Caracterização do grupo.....	13
2.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	15
2.1.3. Organização do espaço e materiais .....	18
2.1.4. Organização do tempo.....	28
2.2. Conceção da ação educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	33
2.2.1. Caracterização do grupo de crianças.....	34
2.2.2. Fundamentos da ação educativa.....	35
2.2.3. Organização do espaço e materiais .....	36

2.2.4.	Organização do tempo.....	41
3.	Metodologia .....	46
3.1.	Identificação do problema.....	47
3.2.	Objetivos.....	48
3.3.	Instrumentos e processo de recolha de dados .....	49
3.3.1.	Observação participante .....	50
3.3.2.	Caderno de formação.....	50
3.3.3.	Planificações.....	51
3.3.4.	Registo fotográfico .....	52
3.3.5.	Registo audiovisual .....	52
3.3.6.	Registos gráficos .....	53
3.3.7.	Escala ECERS .....	53
3.3.8.	Conversas Informais.....	53
3.3.9.	Questionários.....	54
4.	A intervenção como promotora da educação literária.....	55
4.1.	A intervenção em contexto de pré-escolar.....	58
4.1.1.	1.º momento: Leitura e partilha de histórias <i>on-line</i> (durante o confinamento)	
	59	
4.1.1.1.	Conversas informais .....	66
4.1.1.2.	Questionário.....	68
4.1.2.	2.º momento: Leitura e partilha de histórias em sala.....	70
	Leitura e exploração do livro “O Cuquedo” de Clara Cunha.....	70
	Leitura e exploração da história “Tio Lobo” de Xosé Ballesteros.....	72
	Leitura e exploração da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec.....	75
4.1.3.	Conclusões ao nível da intervenção em contexto de pré-escolar .....	78
4.2.	A intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	80
4.2.1.	Leitura e exploração da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” de Manuela Castro Neves.....	80

4.2.3. Leitura e exploração do poema “Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares.....	92
4.2.4. Leitura e exploração do livro “O elefante diferente que espantava toda a gente” de Manuela Castro Neves .....	95
Conclusões da intervenção no contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	100
Considerações Finais .....	102
Referências Bibliográficas.....	103
<b>Anexos</b> .....	108
<b>Anexo I</b> – O nosso livro “Alfabeto Maluco dos Nomes da turma FA1A” (1.º Ciclo do Ensino Básico) .....	109
<b>Anexo II</b> – O nosso livro dos Elefantes Diferentes (1.º Ciclo do Ensino Básico) ...	137
<b>Anexo III</b> – Questionário .....	158

## Índice de figuras

Figura 1 - A nossa sala .....	18
Figura 2 - Identificação das cadeiras .....	19
Figura 3 - O armário da loiça .....	19
Figura 4 - A nossa entrada após o confinamento .....	19
Figura 5 - Mapa de presenças (antes do confinamento) .....	21
Figura 6 – Mapa de presenças (pós confinamento) .....	21
Figura 7 - Plano do dia (depois do confinamento) .....	21
Figura 8 – Plano do dia (antes do confinamento).....	21
Figura 9 - Diário de grupo .....	22
Figura 10 - Mapa de atividades .....	22
Figura 11 - Mapa de tarefas.....	23
Figura 12 - Mapa do tempo .....	23
Figura 13 - Mapa das comunicações .....	23
Figura 14 - O antes e o depois do confinamento (Área da Dramatização).....	24
Figura 15 - O antes e o depois do confinamento (Oficina da escrita) .....	25
Figura 16 - O antes e o depois do confinamento (Biblioteca).....	25
Figura 17 - O antes e depois do confinamento (Ateliê de Expressão Plástica).....	26

Figura 18 - O antes e depois do confinamento (Carpintaria) .....	26
Figura 19 - O antes e depois do confinamento (Laboratório de ciências).....	27
Figura 20 - O antes e o depois do confinamento (jogos).....	27
Figura 21 - Antes e depois do confinamento (construções) .....	28
Figura 22 - Disposição da sala em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	37
Figura 23 - A exposição de alguns dos trabalhos realizados .....	38
Figura 24 - Mapa de tarefas.....	38
Figura 25 - Mapa do tempo .....	38
Figura 26 - Mapa das presenças e do balanço do dia .....	38
Figura 27 - A planta da nossa sala.....	39
Figura 28 - O nosso mapa de tarefas .....	41
Figura 29 - O nosso mapa do tempo.....	42
Figura 30 – O nosso mapa das presenças e do balanço do dia .....	42
Figura 31 - O desenho do S.P. face à partilha .....	61
Figura 32 - O desenho da N.M. ....	61
Figura 33 - Partilha da história "Meninos de todas as cores" .....	61
Figura 34 - Leitura da história "Pela Floresta" .....	61
Figura 35 - As atividades de pós-leitura realizadas pelas crianças.....	62
Figura 36 - Leitura da história "O Nabo Gigante" .....	63
Figura 37 - O desenho da N.M .....	63
Figura 38 - O nabo gigante pelo J.M. ....	63
Figura 39 - Resposta da N.M. à minha partilha.....	63
Figura 40 - Partilha da história .....	63
Figura 41 - Produção de texto icónico face à história .....	64
Figura 42 - "Amélia quer um cão" .....	64
Figura 43 - "Ainda nada?" de N.M. ....	64
Figura 44 - O desenho do S.R. do "A que sabe a lua?" .....	65
Figura 45 - O feedback da mãe do S.P. ....	68
Figura 46 - Leitura e exploração da história "O Cuquedo" .....	71
Figura 47 - Os desenhos da história.....	72
Figura 48 - O texto icónico desenvolvido pelas crianças .....	75
Figura 49 - Momento de pós-leitura "A que sabe a lua?" .....	77
Figura 50 - Estendal de personagens .....	81
Figura 51 - Identificação dos paratextos.....	82

Figura 52 - Conjunto dos trabalhos realizados pelas crianças face à exploração da obra "Uma cadela amarela e vários amigos dela" .....	86
Figura 53 - Cartaz do livro .....	89
Figura 54 - Os desenhos sobre a história "A que sabe a lua?" .....	91
Figura 55 - Resultado do nosso livro.....	95
Figura 56 - Conceção do nosso livro.....	94
Figura 57 - Realização dos desenhos dos elefantes diferentes .....	99
Figura 58 - As diferentes apresentações dos alunos .....	99
Figura 59 - Resultado do nosso livro dos elefantes diferentes .....	99

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Informação sobre a caracterização do grupo .....	14
Tabela 2 - Organização do tempo em sala.....	31
Tabela 3 - Horário semanal .....	45

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Plano para a recolha de dados .....	49
Quadro 2 - Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (virtualmente durante o confinamento).....	56
Quadro 3 - Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (em sala após o confinamento).....	56
Quadro 4 - Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	56
Quadro 5 - Livros literários abordados em contexto de educação Pré-escolar .....	70
Quadro 6 - Objetivos para a leitura do livro "O Cuquedo" .....	70
Quadro 7 - Objetivos para a leitura do livro "Tio Lobo".....	72
Quadro 8 - Objetivos para a leitura do livro "A que sabe a lua?" .....	75
Quadro 9 - Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (contextualização no tempo).....	80
Quadro 10 - Objetivos para a leitura da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” .....	81
Quadro 11 - Diálogos face à obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” .....	82
Quadro 12 - As respostas das crianças .....	82
Quadro 13 - As vozes das crianças .....	83



Quadro 14 - Objetivos da obra "A que sabe a lua?" .....	87
Quadro 15 - Os diálogos das crianças .....	87
Quadro 16 -Objetivos gerais para a exploração do poema “Abecedário Maluco de Nomes” .....	92
Quadro 17 - Objetivos gerais da leitura do livro “O elefante diferente que espantava toda a gente” .....	95
Quadro 18 - As conclusões através das vozes das crianças.....	101

## **Lista de abreviaturas**

**AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular

**AFD** - Atividade Física e Desportiva

**CIIL** – Centro Infantil Irene Lisboa

**ECERS** – *Early Childhood Environment Rating Scale*

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Próximo

## **Introdução**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, e a partir da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi elaborado o presente relatório de estágio, sendo que este tem como foco principal a promoção da educação literária nas crianças.

Assim, o estudo a que se reporta também a minha intervenção em Prática de Ensino Supervisionada, pretende promover a educação literária desde tenra idade, tendo como título: A promoção da educação literária: um estudo na primeira infância.

Este projeto surge pelo meu interesse pessoal na área da literatura infantil, devido à carência de textos literários na maioria das salas de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (em que estive) – isto levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, percebendo assim, que era necessário investigar para, posteriormente, poder intervir na procura de melhores soluções; um outro motivo foi o facto do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico serem níveis cruciais para desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura (sendo que os educadores e professores devem ser mediadores de leitura, em colaboração com os pais, se possível, ajudando as crianças na descoberta pelo gosto do livro e da sua leitura). Foi durante momentos de observação participante que realizei em algumas unidades curriculares de iniciação à Prática Pedagógica durante a Licenciatura em Educação Básica que me apercebi desta realidade.

As observações e reflexões realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada permitiram a minha adaptação aos contextos e cenários educativos, à equipa pedagógica da instituição, ao grupo e a tudo o que este inclui, como por exemplo as suas rotinas, interesses e competências/necessidades. A minha intervenção contou, então, com esses conhecimentos adquiridos para que conseguisse ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Assim, mantive uma atitude reflexiva em que fui registando a minha reflexão sobre a ação, suportada num processo de explicitação que favoreceu a regulação dos processos e o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica.

Quanto às propostas realizadas durante a minha intervenção, todas elas foram planificadas de forma cooperada, visto que um educador/professor tem necessidade de planificar a sua ação, servindo-se dela como um apoio e permitindo uma melhor organização da prática pedagógica. É importante planificar de forma cooperada uma vez

que desta forma, estamos todos a caminhar na mesma direção contrariando uma visão individualista.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada sustentei as minhas práticas tendo em conta o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), do qual fazem parte quatro dimensões, sendo estas a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Para além deste, tive ainda em conta os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto); a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/1986), em relação ao contexto de Pré-Escolar, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e em relação ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, os *Programas e Metas Curriculares* sendo a minha principal base de reflexão, que foi permitindo dar sentido à minha prática.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, o primeiro refere-se ao enquadramento teórico de referência tendo em conta a promoção da educação literária, onde estão detalhadas algumas ideias-chave que suportam este estudo, que sustenta toda a prática pedagógica e toda a investigação-ação.

No segundo capítulo é contextualizada a ação educativa e a forma como esta influenciou, ambas as práticas de ensino supervisionadas, sendo que são apresentados os fundamentos da ação educativa que suportavam a ação em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. São, assim, apresentados quais os princípios pelos quais estes dois cenários se desenvolviam e que serviram de base para o estudo realizado e respetiva intervenção. Este capítulo encontra-se dividido em dois contextos (Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), sendo apresentadas as ações realizadas para ambos num processo reflexivo e fundamentado tendo em consideração a problemática deste estudo.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia, em que irei referir o processo investigativo que segui, orientado pelos objetivos que delinee, retomando a problemática do estudo. Desta forma, é realizada uma revisão do papel do educador/professor como investigador, revelando a grande importância da componente da investigação-ação na construção da identidade profissional. Assim serão focados aspetos como, a definição do

problema, os seus objetivos, respetivos métodos e instrumentos de recolha de dados e procedimentos.

No quarto capítulo apresento o modo como a minha intervenção junto das crianças foi promotora da educação literária, isto é, as atividades desenvolvidas, onde foi realizada a respetiva recolha, análise e interpretação de dados, bem como as principais conclusões dessa prática.

Por fim, é apresentada uma reflexão final onde procuro responder aos objetivos propostos pelo estudo em causa e em que reflito sobre a minha prática nos dois contextos tendo em conta, as principais aprendizagens, desafios e dificuldades sentidas e como estas foram sendo ultrapassadas, projetando o desenvolvimento profissional futuro.

**1. Enquadramento teórico: A promoção de uma educação literária  
em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## 1.1. A leitura de literatura infantil

Educar para a literacia é crucial durante a formação das crianças, uma vez que esta será essencial para que a criança possa conhecer novos mundos, desenvolver o seu sentido estético e a sua imaginação; mas também para desenvolver na criança o gosto pelo livro e pela leitura. O conceito de literacia emergente assume um papel fundamental, o qual se traduz num conjunto de conhecimentos, competências e atitudes anteriores à aprendizagem formal da leitura e da escrita, sendo imprescindível para aprendizagens futuras.

Ainda antes do processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças adquirem competências relacionadas com a leitura do texto literário. Como tal, é necessário que se criem vivências e práticas estimulantes para o desenvolvimento de uma educação para a literacia. A literacia não é apenas saber ler e escrever, implica também a capacidade de compreender e usar de forma adequada textos escritos.

De acordo com Azevedo (2013, p. 51) a literatura infantil é “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo”. Balça e Pires (2013) salientam a importância dos textos literários, dado que:

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura (...) (p. 101).

Os textos de literatura infantil deverão obedecer a três princípios anunciados por Azevedo (2013): o primeiro tem que ver com o *corpus* textual, ou seja, este tem que corresponder às competências: linguística, cognitiva e literária dos seus leitores; tem que respeitar as necessidades e os interesses dos leitores; deve adequar-se a valores tendo em conta as comunidades de produção e mediação das obras literárias.

Não existe um conceito concreto para designar a literatura infantil, pois não existe uma unanimidade entre autores. Azevedo (2013) salienta que é igualmente empregue a denominação de literatura infantil ou de literatura de potencial receção infantil.

De acordo com Balça e Pires (2013), as crianças devem contactar com a literatura infantil de forma precoce e diária, para que possam alargar as experiências de leitura e se configure como um andaime no conhecimento do mundo que as rodeia, pois, uma

literatura de infância com qualidade é crucial para a formação de um futuro leitor na vida adulta.

Tal como afirmam Balça e Pires (2013), as crianças devem contactar com a literatura infantil diariamente, desta forma e tendo em conta o período de confinamento (em contexto de pré-escolar) que atravessámos e dado o tema do meu relatório de estágio, em unanimidade (professora orientadora do relatório, professoras da Prática de Ensino Supervisionada, educador e eu) decidimos que seria possível dar continuidade ao meu projeto através do digital. Desta forma, comecei a gravar algumas histórias e partilhar com as famílias e as crianças no nosso grupo de *Facebook* e *WhatsApp*.

Segundo Jorge (2014), as histórias associadas à tecnologia digital podem ser um excelente recurso, tornando-se estimulador, incentivador e facilitador de aprendizagens. Para além disso, ao tratar-se de algo diferente daquilo que estamos habituados a vivenciar, esta prática torna-se mais atraente e apelativa.

Drotner (2008) citado por Jorge (2014) refere que as histórias apresentadas em contexto virtual proporcionam novas formas de representação, podendo ser consideradas como parte integrante de uma dinâmica alargada no seio da mediação digital, que impulsionam novas formas de comunicar, de interagir e produzir conhecimento.

Contar histórias em formato digital é o resultado de um novo estágio de comunicação (Jorge, 2014). O que ganhou maiores proporções na fase pandémica que atravessamos, pois o que antes era feito presencialmente tornou-se num desafio – contar histórias recorrendo a ferramentas digitais.

Jorge (2014) diz-nos que a história digital não é mais do que partilhar ideias e experiências através das palavras e ações de comunicação, usando como ferramenta as tecnologias digitais. O formato atual de uma história pode ser alterado, mas o foco continua a ser o significado que é transmitido.

## **1.2. A promoção de uma educação literária**

Promover a educação literária é um desafio porque, tal como afirma Azevedo & Balça (2016, p. 121), “nós não nascemos leitores, tornamo-nos leitores, em função das experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da nossa vida.”

De acordo com Balça (2007a, p.188) formar leitores é enaltecer as experiências das crianças com o livro, orientando-as em direção a novos caminhos e tornando-as “leitoras capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitoras



capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário”.

Quando falamos de leitura nas nossas salas, devemos falar também em promover e formar leitores literários (Balça & Costa, 2017), e isto só é concretizável através de uma educação literária de qualidade que nós, enquanto profissionais de educação, temos de assegurar. Para isso, enquanto educadores/professores temos de ter um bom conhecimento da literatura e sentirmo-nos seguros no modo como abordamos as obras.

Atualmente a literatura tem um papel crucial no que toca à partilha de valores, saberes, conhecimentos que nos ajudam a refletir sobre o mundo (Azevedo & Balça, 2016, p.2). Deste modo, a literatura infantil tem esse aspeto ainda mais vincado, uma vez que familiariza as crianças com o mundo, possuindo “a capacidade de representar ficcionalmente determinados mundos possíveis” (Azevedo & Balça, 2016, p.2) encantando-as, deliciando-as ao mesmo tempo que instrui e dota os alunos de determinadas competências sociais e literárias. Assim, Blanca Ana Roig Rechou (2009, p. 333) citada por Balça & Costa (2017) caracteriza a educação literária como:

“(…) 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.”

Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é considerado um percurso essencial que conduz os alunos à meta fina que se prende com a compreensão de textos e estímulo à apreciação estética, sendo que ao contactarem com textos literários de distintos géneros é também alargado o leque de leituras das crianças, favorecendo a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Contudo, um aspeto fulcral na promoção da educação literária é possibilitar aos alunos o prazer pela leitura e a vontade de ler voluntariamente, ou seja, ler voluntariamente e não por obrigação.

De forma a promover o gosto pela leitura junto das crianças é necessário que lhes proporcionemos precocemente o contacto com textos literários de qualidade, tal como afirma Azevedo (2006). Pontes e Barros (2007) acrescentam que este prazer pela leitura possibilita a abertura a caminhos e perspetivas da realidade através de um posicionamento crítico perante a mesma.

### **1.2.1. Os educadores/professores enquanto mediadores de leitura**

De acordo com Azevedo & Balça (2016) formamo-nos leitores desde que nascemos, na família, na escola, na biblioteca, com os amigos, na sociedade, ou seja, ao longo de toda a nossa vida. Com isto surge a necessidade de surgirem boas práticas com as atividades de leitura, isto ajudará a criança a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a fazê-lo depois de já o saber fazer (Azevedo & Balça, 2016).

A figura do mediador é desempenhada por adultos, podendo estes ser pais, educadores, professores, animadores ou bibliotecários (Cerrillo (2006) e Simões (2008)).

A família é o primeiro e principal responsável pela promoção da educação literária. Contudo a partir do momento que as crianças integram na educação pré-escolar ou ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os educadores e/ou professores passam a ter uma importância acrescida neste domínio. Desta forma enquanto educadores/professores temos de recorrer a estratégias que auxiliem as crianças, ou seja que as ajudem a gostar de ler e sentir gosto e prazer pela leitura. Pois, uma criança que é “exposta” à leitura, ou seja, exposta no sentido em que educador/professor fomenta o contacto diário com a leitura, sentir-se-á incentivada para a realização destas práticas.

Simões (2008) afirma que os mediadores de leitura devem ser alguém que proporcione às crianças ambientes estimuladores e enriquecedores, de forma a suscitarem nas crianças o prazer pela leitura. Só é possível formar crianças leitoras através do contacto com os livros de literatura infantil e este contacto deve ser possibilitado diariamente pelos mediadores, sejam eles quem forem.

Como referido anteriormente, a formação de crianças leitoras tem de ser iniciada desde cedo junto da família (o primeiro mediador de leitura das crianças). Cerrillo (2006) e Balça (2008) consideram que a família tem o papel de transmitir às crianças o gosto pelo livro e pela leitura, encarando o livro como um objeto lúdico em que é possível descobrir o mundo.

É crucial que a educação literária seja trabalhada desde o pré-escolar, pois isto trará repercussões positivas posteriormente na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Em relação ao 1.º Ciclo é fundamental que o Professor se consiga distanciar dos manuais escolares e que proporcione às crianças um contacto com textos ricos e motivadores para os alunos, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Sabemos que nos manuais escolares estão presentes vários textos/excertos, contudo, para além

disso é fundamental que os professores se façam acompanhar do livro de onde foi retirado/adaptado esse texto, pois as crianças precisam de ter contacto direto com o livro literário.

Os mediadores, educadores e/ou professores terão de ter conhecimento da literatura atual e realizar o processo de seleção dos livros, considerando aspetos como adequação das obras às idades das crianças, a adequação aos níveis de leitura e compreensão leitora dos recetores (Cerrillo, 2006; Simões, 2008), a escolha de livros multiculturais e também de livros cujos textos harmonizem valores sociais e literários (Balça, 2006). A seleção de livros, realizada pelo mediador de leitura, é muito importante dado que é fundamental que seja fomentado o gosto pela leitura. Um dos critérios mais importantes na seleção das obras tem que ver com a questão da estética literária e plástica, dado que por vezes os livros encerram uma componente icónica superior à verbal (Balça, 2007b).

Segundo Cerrillo (2006), os educadores e professores têm algumas dificuldades no processo de mediação de leitura, isto tem que ver com a carência de leituras no ambiente extraescolar da criança; a desadequada seleção de livros; pouca relevância dada aos aspetos compreensivos dos mecanismos de leitura e escrita; com a excessiva utilização da leitura como motor de aprendizagem de conhecimentos de outras áreas curriculares, entre outras. Através destas dificuldades torna-se importante investir na formação de mediadores educadores e professores, segundo Balça e Pires (2013). Esta formação deve procurar estratégias eficazes para o grupo que os profissionais têm; criar ambientes estimuladores e enriquecedores, tal como afirma Simões (2008).

### **1.3. A educação literária e o modelo *Literature based reading program***

*Whole Language Approach* é um princípio teórico que pressupõe indicadores de leitura que devem ser utilizados nos espaços de leitura. De acordo com esta corrente teórica, deverão ser realizadas aprendizagens tendo em conta o domínio da oralidade, leitura e escrita.

#### **1.3.1. *Literature based reading program***

O programa *Literature based reading program* contempla a possibilidade de trabalhar sobre o texto literário, encarando-o como promotor da educação literária porque

considera o trabalho sobre a obra, sobre o livro de literatura infantil como um todo e as suas múltiplas relações com o mundo.

Yopp e Yopp (2006) defendem o envolvimento da criança com o texto literário, de modo a possibilitar-lhe conexões e respostas enriquecedoras através de atividades de exploração do texto, através do questionamento e que permitam as interações entre pares.

Balça e Pires (2013) afirmam que o programa *Literature based reading program* é organizado em três fases fundamentais, sendo elas: a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. De acordo com Balça (2007b) as três fases essenciais motivam a criança face à leitura, motivam curiosidade relativamente à história do livro, mobilizam as referências intertextuais, possibilitam uma experiência afetiva entre a criança e o texto.

Na fase de pré-leitura, o mediador de leitura pode obter informação acerca das competências intertextuais do grupo de crianças, com o intuito de fomentar uma intervenção mais significativa por parte dos mesmos com as obras (Simões, Macedo & Silva, 2009). Balça e Pires (2013) afirmam que através dos paratextos as crianças devem realizar hipóteses interpretativas com o intuito de ativar a construção de competências inferenciais. De acordo com Barros (2014), é nesta fase que se desperta a curiosidade e motivação do grupo de crianças para a leitura.

A segunda fase, a fase de leitura tem como objetivo facilitar a leitura e aprofundar a compreensão textual, com o intuito de possibilitar à criança o estabelecimento de uma relação afetiva com o texto, que lhe permitirá um verdadeiro envolvimento (Balça e Pires, 2013). Simões, Macedo e Silva (2009) salientam ainda que as atividades realizadas durante a fase de leitura possibilitam à criança a colaboração ativa na construção de sentidos e interpretações.

A última fase é denominada por fase de pós-leitura, esta visa integrar e sistematizar conhecimentos que surgem após a leitura do texto/livro, possibilitando às crianças a partilha e a construção de sentidos, numa tentativa de estabelecimento de conexões entre a literatura e as suas vidas (Balça e Pires, 2013).

Yopp e Yopp (2006) propõem um conjunto de atividades para esta fase.

**2. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **2.1. Conceção da ação educativa em Pré-escolar**

A minha intervenção da Prática Pedagógica em Pré-Escolar foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), isto quer dizer que é uma instituição sem fins lucrativos constituída por iniciativa de particulares como forma de dar resposta à população mais vulnerável da cidade de Évora, que abarca as valências de creche (incluindo berçário) e jardim-de-infância.

A instituição situa-se no centro da cidade de Évora e abrange a população das zonas periféricas e do centro da cidade. A mesma reflete a existência de realidades sociais, económicas e culturais muito diversas. Existem crianças que apresentam um nível de vida médio ou elevado; assim como existe um conjunto de problemas socioeconómicos graves. Desta forma, as crianças que frequentam este estabelecimento educativo refletem as diferentes realidades, evidenciando grandes assimetrias culturais e sociais.

A instituição no qual desenvolvi a minha prática é uma IPSS, como referi anteriormente, cuja missão é promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas e socioeducativas de qualidade, solidárias, democráticas e inclusivas, fomentando o desenvolvimento integral das crianças, através da educação para a cidadania, arte e ambiente e da elevada abertura à comunidade.

Sendo os valores a marca de humanização do ser, a prática educativa rege-se por valores como: solidariedade, igualdade, segurança, competência, respeito, partilha e dedicação. A educação para os valores é uma preocupação diária e constante, trabalhada nos vários momentos do dia. Nesta instituição, a escola é encarada como um espaço promotor de igualdade de oportunidades no acesso a um percurso educativo de sucesso para todos, em que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Uma vez que a instituição se situa no centro da cidade, como referido anteriormente, permite aos educadores proporcionarem vivências diversificadas às crianças, pois facilita as saídas ao exterior, fazendo com que as crianças interajam com a comunidade e aprendam com a mesma. A sua localização permite ter contacto direto com a riqueza patrimonial e com a comunidade. Contudo, é uma zona de difícil acesso rodoviário devido à estrutura estreita das ruas e apresenta também dificuldades ao nível de estacionamento, o que acaba por dificultar a paragem dos carros dos familiares para irem deixar ou buscar as crianças, o que faz com que as famílias possam permanecer menos tempo na instituição no momento de acolhimento e saída.

A localização da instituição cria oportunidades para estabelecer uma relação próxima com a Biblioteca Pública de Évora, o Jardim Público, a Fundação Eugénio de Almeida, o Museu de Évora, a Universidade de Évora (Projeto Educativo, 2018-2021), entre outros.

Os espaços exteriores e o contacto com a natureza possibilitam experiências, sensações e desafios que não se encontram no interior de uma sala. Estas particularidades possibilitam diversas maneiras de aprender, interagir, comunicar e, por isso, deve ser tão importante valorizar este contacto (Bento, 2015). Thomas e Harding (2011 citado por Bento, 2015) afirmam que brincar e explorar os espaços exteriores devem ser atividades privilegiadas para a aprendizagem, atendendo a experiências sensoriais nestes espaços que possibilitam um ensino holístico da criança e a estimulam a ser ativa na construção do seu próprio conhecimento.

### 2.1.1. Caracterização do grupo

O grupo com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar, antes do confinamento era composto por vinte e cinco crianças (dezanove rapazes e apenas seis raparigas), após confinamento, era também constituído por vinte e cinco crianças (vinte rapazes e cinco raparigas) que constituíam uma sala heterogénea com idades compreendidas entre os três e os seis anos (**tabela 1**).

A tabela seguinte é uma tabela informativa sobre a caracterização do grupo. Em relação ao “regresso ao colégio” a verde irá surgir quem voltou após o confinamento (até dia 3 de julho de 2020 – momento em que terminei o estágio), a amarelo quem está inscrito, mas não regressou ao colégio e a vermelho quem desistiu.

Referência ao longo do relatório	Idade	Sexo	Regresso ao colégio
AA	5	M	
AS	3	M	
AT	6	F	Ingressou no colégio a 01/06/2020
NA	3	F	18 de junho
DS	5	M	30 de junho
DO	4	M	8 de junho
FR	4	M	

<b>FC</b>	5	M	
<b>GR</b>	5	M	2 de junho
<b>GO</b>	5	M	1 de junho
<b>JL</b>	5	M	16 de junho
<b>JM</b>	4	M	4 de junho
<b>JV</b>	4	M	1 de junho
<b>LN</b>	4	M	Ingressou no colégio a 01/06/2020
<b>LT</b>	5	F	1 de junho
<b>LM</b>	6	M	Nunca frequentou a instituição durante o meu período de estágio
<b>MS</b>	5	F	1 de junho
<b>MP</b>	4	M	Ingressou no colégio a 01/06/2020
<b>MG</b>	4	M	1 de junho
<b>MC</b>	5	M	1 de junho
<b>NM</b>	4	F	<b>DESISTIU</b>
<b>RB</b>	5	M	1 de junho
<b>SR</b>	5	M	
<b>SB</b>	3	M	1 de junho
<b>SF</b>	6	F	<b>DESISTIU</b>
<b>SP</b>	5	M	1 de junho
<b>SB</b>	5	F	1 de junho
<b>TB</b>	5	M	15 de junho

*Tabela 1 – Informação sobre a caracterização do grupo*

**Nota:** As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 3 de julho de 2020 (último dia do meu estágio).

A interação entre crianças de diferentes idades, em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Desta forma, as crianças têm oportunidade de confrontar pontos de vistas e de se entrelaçarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas, aprendendo umas com as outras (Silva *et al.*, 2016).



Mesmo dentro das mesmas idades as crianças são todas diferentes e apresentam diversidade no que toca aos seus conhecimentos e capacidades. Neste sentido, todas as experiências pessoais, as características individuais, as necessidades e objetivos de cada um são consideradas e integradas no processo educativo para que seja possível dar sentido às aprendizagens, sendo estas também mais enriquecidas pelos contributos individuais de cada um (Watkins, 2004). Assim, os contextos educativos devem promover a inclusão de todos os níveis do grupo, uma vez que estão todos a aprender colaborativamente e em cooperação, não competindo, sendo que desta forma a diversidade é bem-vinda e valorizada, sendo vista como algo benéfico à aprendizagem e não como um obstáculo (Watkins, 2004). Desta forma, os membros que constituem este grupo partilham uma meta comum e colaboram entre si para aproveitar os pontos fortes individuais de cada um.

O grupo demonstra interesse nas propostas planeadas, tanto nas da equipa educativa como nas propostas emergentes, tendo em conta que a maioria as realiza autonomamente e caso seja necessário com o apoio do adulto. Apresentam autonomia nas brincadeiras e arrumação dos materiais, nos momentos de refeição e na realização de grande parte da rotina.

Durante a prática pude observar que o grupo reconhece as regras e rotinas de funcionamento, relativamente à sequência do dia e sobre o que se faz em cada momento.

### **2.1.2. Fundamentos da ação educativa**

O modelo pedagógico utilizado pelo Educador é o Movimento da Escola Moderna (MEM) na sua ação educativa, referindo a importância de combater a visão individualista do desenvolvimento infantil e promovendo uma perspetiva social.

A ação educativa de cada contexto e a prática pedagógica do mesmo não deve ser apenas executada por instinto ou de forma irrefletida, tornando-se fundamental esta ser assente em fundamentos que a apoiem, situem e contextualizem contando com conhecimentos explícitos (Formosinho, 2013). Os modelos pedagógicos são, assim, vistos como uma forma fundamentada de pensar a formação dos profissionais que optam por eles, sendo constituídos por um modelo curricular e por um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional (Formosinho, 2013).

Assim, considero importante referir as grandes finalidades educativas do modelo do MEM (modelo utilizado pelo Educador), segundo Niza (1991, citado por Folque, 1999):

iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais; reconstrução cooperada da cultura. Folque (2014, p.51) afirma que “As três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural.”

O modelo pedagógico do MEM é fundado a partir de uma perspectiva sociocêntrica. Isto é, o grupo constitui-se como “o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.6). A vida neste contexto é organizada por uma experiência de democracia direta, onde são incentivados e privilegiados processos que valorizam a comunicação, negociação e cooperação (Folque, 1999).

Portanto, através deste modelo pedagógico o trabalho é organizado de forma cooperada e partilhada com as crianças, o que lhes dá direitos explícitos de participação democrática, desenvolvendo valores como a cooperação, estando diretamente envolvidas num contexto que valoriza isso mesmo. Niza (1998) afirma que quando damos oportunidade às crianças de trabalhar juntas e de chegar juntas a uma meta comum, estamos a valorizar a cooperação como processo educativo, sendo que o mesmo autor realça que esta prática tem-se revelado “a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva” (Niza, 1998, p.80).

O trabalho em cooperação entre crianças promove atitudes, valores e competências sociais e éticas que integram a nossa vida na sociedade democrática em que nos inserimos (Niza, 1998).

Neste modelo pedagógico a aprendizagem é estimulada mais pelo grupo do que propriamente pelo Educador, o que torna a comunicação entre o educador e as crianças uma maneira de construir a aprendizagem de forma cooperada num contexto em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1996, citado por Folque, 1999, p.6). Através dos circuitos de comunicação valorizados por este modelo a aprendizagem individual é constantemente alargada a todas as crianças.

No que diz respeito à educação pré-escolar, o modelo do MEM baseia-se três condições essenciais, citando Folque (2014) e Niza (2013):

**Grupos de crianças com diferentes idades e capacidades** – permite um enriquecimento cognitivo e social das crianças, no sentido em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem. Esta condição é

baseada na investigação realizada por Vigotsky no que diz respeito à zona de desenvolvimento próximo.

A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) têm em conta o que a criança é e os conhecimentos que detêm, e no que se poderá tornar com o auxílio de um adulto ou de crianças mais desenvolvidas. A este apoio dá-se a designação de *scaffolding* (colocação de andaimes) (Folque, 2014).

Mesmo dentro das mesmas idades as crianças são todas diferentes e apresentam diversidade no que toca aos seus conhecimentos e capacidades. Neste sentido, todas as experiências pessoais, as características individuais, as necessidades e objetivos de cada um são consideradas e integradas no processo educativo para que seja possível dar sentido às aprendizagens, sendo estas também mais enriquecidas pelos contributos individuais de cada um (Watkins, 2004).

**Existência de um ambiente em que a livre expressão é apreciada e valorizada** – a base é a valorização das opiniões do grupo de crianças, das suas experiências e ideias, deste modo através da vida das crianças, o educador pode alargar as suas competências comunicativas e de aprendizagem, uma vez que a construção do saber se faz através da manifestação dos interesses e saberes do grupo:

“G.R.: “Eu vou fazer um bolo no nosso forno.”

A S.B. disse-me: “Vamos brincar aos supermercados.” E assim foi, com a caixa registadora, o cesto das compras e alguns alimentos.”

A partir deste pequeno excerto referido acima surgiu a ideia de irmos a um minimercado e posteriormente confecionarmos um bolo em sala, isto teve que ver com a manifestação de interesses e saberes do grupo.

“Contudo, é notória a preocupação das crianças em marcarem no mapa a atividade que vão fazer - S.B.: “Já marquei a presença e agora vou escolher para onde vou brincar.”; J.M.: “Inês, quero ir para a casinha, vou marcar!”, o R.B. diz para o J.M.: “Tens de ir contar primeiro quantos meninos estão na casinha, antes de marcares, só podem estar seis!”. S.P.: “Mas R. o J.M. ainda é pequenino, eu vou ajudá-lo a contar quantos meninos estão na casinha!”. E a S.B. responde: “Pois, há meninos pequeninos aqui na sala, nós mais velhos temos que os ajudar”.

É visível através desta nota de campo a valorização que as interações têm neste grupo, tal como acontece em Watkins (2004).

**Tempos diversificados que permitam à criança brincar, explorar e descobrir** – contando também com um espaço que ofereça às crianças um caráter lúdico na exploração das suas ideias e dos materiais. Desta forma, os espaços e tempos promovidos por este modelo deverão levar a criança a questionar-se e a envolver-se em processos consecutivos de tentativa de compreensão do mundo que as rodeia.

### **2.1.3. Organização do espaço e materiais**

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Ou seja, a organização do espaço no ambiente educativo, reflete as ações pedagógicas que os educadores pretendem promover e potenciar com as crianças, contribuindo assim, para uma interação positiva e eficaz entre crianças e adultos.

Na educação pré-escolar a organização e a utilização do espaço expressa as intenções educativas, assim como, toda a dinâmica do grupo, tornando-se indispensável como fator a ter em conta no desenvolvimento da criança. Assim, a criança como ser individual age e interage no espaço e, através disso, deve conseguir chegar aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções, aos seus planos que a conduzem à exploração e experimentação (Filgueiras, 2010).

A sala, no qual desenvolvi o meu estágio, apresenta um espaço amplo, colorido, iluminado e decorado com as produções/exposições das crianças (na fase antes do confinamento).



*Figura 1 - A nossa sala*

É de referir que a nossa sala sofreu algumas alterações no momento pós confinamento que descreverei detalhadamente quando falar de cada área em particular. Contudo, saliento já que a nossa entrada passou a ter uma área suja onde as crianças mudam de roupa e calçado (**figura 2**), tivemos que incluir armários para colocar a loiça vinda de casa (**figura 3**) e todas as cadeiras das crianças passaram a estar identificadas com as suas fotografias, sendo que só podem usar essa mesma cadeira (**figura 4**).



Figura 2 - A nossa entrada após o confinamento



Figura 2 - O armário da loiça



Figura 4 - Identificação das cadeiras

A sala dispõe de um lavatório junto ao ateliê de expressão plástica que serve para as crianças lavarem as mãos quando se sujarem ou para a equipa educativa passar os pratos das crianças (que nesta fase vêm de casa) por água para serem posteriormente guardados nas mochilas de cada uma.

As paredes da sala contêm algumas tarefas realizadas pelas crianças, o que reflete uma total harmonia no grupo e no trabalho que desenvolvem. As paredes e demais elementos indicam que a criança é um sujeito ativo na produção e apropriação do conhecimento e não um recetor passivo das informações. A sala é composta por áreas definidas onde as crianças podem brincar, explorar e aprender.

A organização do espaço e dos materiais é fundamental no contexto em que me encontro, sendo estruturada em áreas de interesse identificadas e flexíveis.

Saliento que, os instrumentos de pilotagem fazem também parte do espaço da sala, estando afixados nas suas paredes, estes servem o modelo pedagógico em prática e a consequente gestão da vida do grupo por parte das crianças. Os instrumentos de pilotagem utilizados e defendidos pelos docentes do modelo pedagógico do MEM asseguram a regulação das aprendizagens dos alunos (Serralha, 2009). Os instrumentos de pilotagem permitem documentar a vida do grupo de crianças e auxiliam o educador a regular o planeamento e a avaliação do que acontece na sala, permitem também registar o que vai acontecendo (Folque, 2014).

Assim, irei enunciar de seguida os instrumentos de pilotagem utilizados na sala:

O **mapa de presenças** é um quadro de cariz mensal de duas entradas, sendo estas os dias da semana/mês que se encontram na linha superior, e os nomes das crianças que se encontram na linha da esquerda (Folque, 2014). Os fins de semana e feriados encontravam-se identificados a vermelho. Todas as manhãs, à medida que as crianças iam chegando, cada uma marcava a sua presença. As crianças assinalavam a presença com uma cruz (x) feita a azul e a ausência com um “F” feito a vermelho (**figura 5**) – isto diz respeito ao período antes do confinamento.

Após o confinamento, o mapa de presenças começou por não ser utilizado, sendo que só entrou em vigor na terceira semana de junho. Até essa altura era eu quem marcava as presenças numa tabela que se encontrava na porta da sala. Contudo, em conversa com o Educador achámos que podíamos imprimir um mapa de presenças e plastificá-lo e assim foi. Este tornou-se um quadro de cariz semanal, na mesma com duas entradas, os dias da semana encontravam-se na linha superior, e os nomes das crianças encontravam-se na linha da esquerda. Neste segundo mapa (**figura 6**) já não surgem os fins de semanas, pois é um mapa semanal, como referido anteriormente (fica registo sob forma de fotografia). Neste momento, as crianças já não assinalavam a presença sozinhas, pois para evitar que todas mexessem no mapa decidimos que a cada segunda-feira elegíamos uma criança que ficasse responsável por marcar todas as presenças (saliento que existiam dois responsáveis para o caso de um faltar). Com uma bola azul assinalava-se quem estava presente e com uma bola vermelha quem não estava. Este momento por vezes acontecia no momento das comunicações, uma vez que as nossas crianças muitas delas chegam por volta das 10h30, momento em que já estamos a trabalhar e ao marcar as presenças no plano do dia estávamos sempre em dúvida se poderia ou não chegar uma determinada criança.

Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.



Figura 3 - Mapa de presenças (antes do confinamento)



Figura 4 – Mapa de presenças (pós confinamento)

Diariamente, o grupo reúne-se para planear o trabalho para cada dia, registrando-se no **plano do dia**, o mesmo é realizado em conjunto com as crianças antes do momento de atividades e projetos e nele as crianças dão propostas de atividades e organiza-se quem faz o quê. No balanço do dia, avalia-se o que foi feito (verde – fizemos; amarelo – estamos a fazer; vermelho – não fizemos). Isto permite que o grupo e cada criança se organize no trabalho a desenvolver ao mesmo tempo que lhe dá segurança, antecipando-lhe os acontecimentos da rotina.

Após o período de confinamento, numa fase inicial o plano do dia era registado sob forma digital, contudo posteriormente foi impresso e plastificado e passou a estar exposto na sala.

Este momento, dá, assim, especial atenção ao que as crianças querem fazer, dando-lhes liberdade de escolha, mas ponderada de modo a pensarem e a gerirem o que podem fazer ou não no contexto em que se encontram. Ao fazer isto o educador propicia um contexto em que se disponibiliza para ouvir as suas crianças; isto é importante pois como educadores temos de saber escutar, ter a mente aberta, para conseguir compreender o grupo. O planeamento coletivo é também, assim, um exercício de partilha do poder, que não pode estar apenas centrado nos educadores (Watkins, 2004). Nesta situação as crianças também aprendem a respeitar os colegas (as suas ideias e sugestões), pois estamos em contexto de partilha e de comunicação.

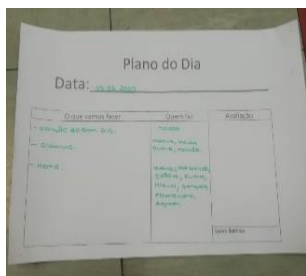


Figura 7 – Plano do dia (antes do confinamento)

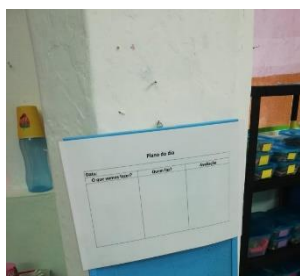


Figura 8 - Plano do dia (depois do confinamento)



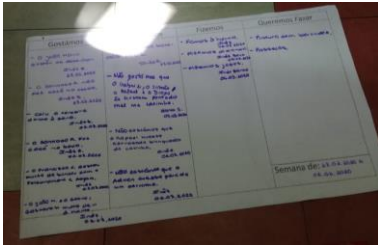


Figura 5 - Diário de grupo

O **diário de grupo**, segundo Folque (2014, p.56) consiste no “registro semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar.” O referido instrumento é constituído por quatro colunas que ajudam a regulação da vida do grupo. As duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, do educador e das crianças, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana com os títulos “não gostámos” e “gostámos”. Na coluna do “gostámos”, as crianças e o educador podem escrever o que gostaram de fazer durante a semana; na coluna do “não gostámos” é estimulada a resolução de problemas e identificam-se as fontes de conflito, o quê, onde e como aconteceu o que se registou nessa semana. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas (lista dos trabalhos e atividades realizadas ao longo da semana) e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo de sugestões e projetos a realizar, é iniciada por “queremos fazer”. Ao longo da semana o diário ia sendo preenchido, à medida que as crianças pediam para que registássemos alguma coisa e no final da semana, à sexta-feira, na Reunião de Conselho, o mesmo era analisado e discutido.

O **mapa de atividades** foi implementado por mim durante a minha presença no jardim de infância, a pedido do educador, sendo que este foi utilizado como “um processo de autorreflexão sobre a ação” (Folque, 2014, p. 55). Este mapa permitia que as crianças escolhessem para que área queriam ir e por sinal a identificassem. O mesmo era constituído por uma tabela de duas entradas, sendo que na coluna da esquerda se alinham os nomes das crianças e na linha horizontal superior encontram-se as fotografias das atividades (Folque, 2014 & Niza, 2013). Este instrumento permitiu-me, por exemplo, observar a frequência com que cada criança ia para a área da biblioteca, e deste modo compreender quais as crianças que necessitava de motivar para que começassem a frequentar a referida área.

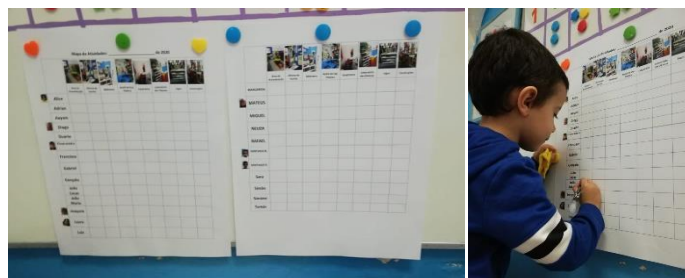


Figura 6 - Mapa de atividades





Figura 7 - Mapa de tarefas

O **mapa de tarefas**, segundo Vasconcelos (1997) permite a organização da vida quotidiana do jardim de infância e o trabalho na sala. Para além desse aspeto, possibilita a atribuição de responsabilidades às crianças por determinadas tarefas (Folque, 2014). O mesmo era constituído por uma tabela de duas entradas, sendo que na coluna da esquerda se alinham os nomes das crianças e na linha horizontal superior encontram-se as

fotografias das tarefas a serem divididas na sala. A distribuição de tarefas era realizada semanalmente à segunda-feira.

Todos os instrumentos de pilotagem encontravam-se à altura das crianças, promovendo a sua utilização de forma autónoma e participada.

Saliento que, apesar dos instrumentos de pilotagem não terem influenciado diretamente a promoção da educação literária, permitiram-me regular a minha prática, pois a partir dos mesmos, em relação ao mapa de atividades, por exemplo, foi-me possível verificar que as crianças raramente frequentavam a área da biblioteca, o que me fez refletir.

Para além dos instrumentos de pilotagem que “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as experiências individuais no conjunto do grupo.” (Folque, 2014, p. 56) existem na sala outros instrumentos de trabalho que auxiliam a organização da vida da sala (Vasconcelos, 1997), tais como, tendo em conta a sala em que estive inserida, o mapa do tempo e o mapa das comunicações.

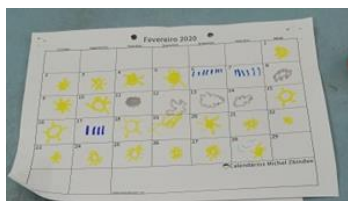


Figura 8 - Mapa do tempo

O **mapa do tempo** era o local onde se assinalava o tempo climatérico que estava a cada dia, este permite um trabalho muito rico quer na área da matemática quer no domínio das ciências.

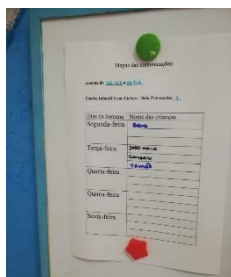


Figura 9 - Mapa das comunicações

O **mapa das comunicações** faz parte das rotinas das crianças deste contexto, sendo um mapa em que as crianças se inscrevem para comunicar umas com as outras sobre o trabalho desenvolvido.

Área do faz de conta/dramatização/casinha - A área da casinha é a área predileta das crianças desta sala. Nesta área é dada importância ao jogo simbólico, à expressão e comunicação através do próprio corpo. Esta, está organizada com o objetivo de proporcionar às crianças a oportunidade de recriarem, nesta fase inicial da dramatização, situações do seu dia-a-dia

ou dos adultos em diferentes cenários. Nesta área podem estar seis crianças ao mesmo tempo.

Após o confinamento esta área sofreu algumas alterações estéticas, de forma a facilitar a higienização deste espaço. Em relação a brinquedos, apenas deixaram de existir peluches nesta área.



*Figura 10 - O antes e o depois do confinamento (Área da Dramatização)*

Oficina da Escrita – Esta área dispunha de uma estante com os cadernos individuais das crianças e com diversos jogos de letras, sílabas e palavras. Possuía, também, uma caixa com os nomes e fotografias das crianças, caixas com letras, folhas, lápis e canetas. Esta área continha ainda um alfabeto ilustrado (realizado por mim), assim como uma mesa e duas cadeiras. Na referida área podiam permanecer simultaneamente duas crianças.

A escrita está presente no dia-a-dia das crianças e tem uma grande relevância no seu desenvolvimento, recriado também em regime de sala de jardim-de-infância. A exploração deste espaço permite a oportunidade de contactar com o código escrito e por sua vez realizar, exercícios de reconhecimento de letras, composição de nomes próprios e imitação da escrita. O ato de escrever realizado pelas crianças é um passo de interesse para reconhecer importância e função da escrita e despertar em cada um o desejo de saber escrever, compondo no papel os resultados da linguagem oral.

Após o confinamento deixámos de ter os cadernos na nossa sala, assim como diversos jogos de letras, sílabas e palavras, tendo em conta o critério higiene, ou seja, a dificuldade em desinfetar estes materiais. Para além disso, o abecedário ilustrado deixou de estar exposto dado que era feito de papel, o que não permitia a sua desinfeção. Esta área sofreu muitas alterações face ao período antes e depois do confinamento.



Figura 11 - O antes e o depois do confinamento (Oficina da escrita)

Biblioteca – Esta área encontrava-se junto à área da escrita e era composta por uma estante com diversos livros de literatura infantil. Todas as prateleiras estavam adequadas ao tamanho das crianças facilitando o acesso destas a toda a variedade de livros existentes, estimulando assim a exploração autónoma dos mesmos. Nesta área podiam estar quatro crianças.

Após o confinamento foi visível a redução de livros em sala, como podemos ver através das imagens. Para além disso deixou de estar exposto o cartaz que continha os códigos da biblioteca (a cada cor associado um tipo de história – como por exemplo, cor de laranja: animais).

A redução de livros teve como principal motivo o facto de serem objetos que só são possíveis de serem desinfetados no seu exterior. O interior, as folhas, que as crianças manuseiam não é possível ser desinfetado.



Figura 12 - O antes e o depois do confinamento (Biblioteca)

Atelier de Expressão Plástica – Esta área é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As crianças podem dar largas à sua imaginação através da pintura, pois as tintas, pincéis, etc. estão ao seu alcance, sendo que podem ser utilizados autonomamente (ainda que com supervisão dos adultos).

Este espaço não sofreu alterações após o confinamento (como é visível através das imagens apresentadas de seguida), a única diferença é que a equipa educativa tem de

desinfetar os lápis (de cor/cera), canetas e/ou pincéis, após a utilização dos mesmos por parte das crianças. Nesta área podem estar quatro crianças.



Figura 13 - O antes e depois do confinamento (Ateliê de Expressão Plástica)

Carpintaria – Nesta área são criadas construções que podem ser inventadas ou recriadas. Existe madeira, martelos, lixas, pregos (...). É uma área exterior à sala. Nesta área as crianças desenvolvem a sua motricidade e força. Por outro lado, é estimulado que experimentem e compreendam como funcionam alguns instrumentos que os adultos utilizam. Nesta área podiam estar presentes quatro crianças.

Esta área deixou de existir após o confinamento, pois neste local passou a ser realizado o acolhimento das crianças, passaram a estar aqui os cabides e um móvel onde colocamos os sapatos da rua.

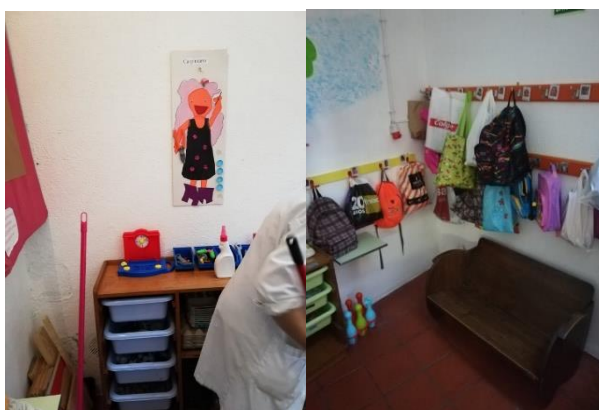


Figura 14 - O antes e depois do confinamento (Carpintaria)

Laboratório das ciências – Esta área permite sensibilizar as crianças para as ciências, onde podem ser realizadas diversas experiências. É também uma área exterior à sala, em que podiam estar duas crianças.

Tal como, a carpintaria também o laboratório de ciências deixou de existir no período pós confinamento, uma vez que coincidia com a área referida primeiramente e neste local de momento é realizado os procedimentos de higiene antes da entrada na sala.





Figura 15 - O antes e depois do confinamento (Laboratório de ciências)

Jogos – Nesta área e nos jogos que a integram eram estimuladas algumas noções que iniciavam a matemática como puzzles, construções com figuras geométricas, comparações e seriações, sequências, tamanhos e forma. A exploração da área dos jogos permite o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação, assim como o desenvolvimento do trabalho em equipa e a cooperação.

Esta área não sofreu alterações face ao período pós-confinamento. Saliento que nesta mesma área podiam estar quatro crianças.

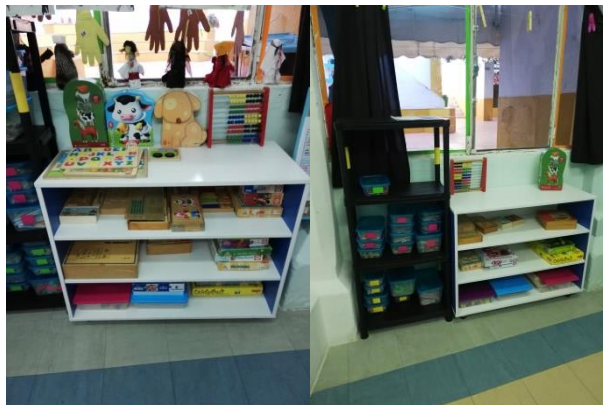


Figura 16 - O antes e o depois do confinamento (jogos)

Construções – As crianças quando exploram esta área podem optar por construir algo com as peças de construção de diferentes tamanhos e feitios. É uma área que suscita muito interesse e participação por parte de todas as crianças, sobretudo pela facilidade de manuseamento dos materiais e possibilidade de construção de blocos. A exploração da mesma permite o desenvolvimento da motricidade, da criatividade e da imaginação, assim como o desenvolvimento do trabalho em equipa e a cooperação. A manipulação de diferentes objetos de diversas cores, tamanhos e formas dá origem a explorações diferenciadas e enriquecedoras do ponto de vista do conhecimento geral. As crianças realizam construções a três dimensões, experimentando materiais que promovam noções de lateralidade e atividades de experimentação de noções espaciais (construções com

legos), enquanto está também a ser estimulada a criatividade e a imaginação das crianças. É também uma área exterior à sala, sendo que podiam estar quatro crianças na mesma.

Foi uma área que sofreu algumas alterações neste período, pois houve a necessidade de retirar da mesma os brinquedos que não eram possíveis de serem lavados.



Figura 17 - Antes e depois do confinamento (construções)

Saliento que tendo em conta o momento de pandemia que vivenciamos todos os brinquedos da sala (exceto livros, jogos, por exemplo) são lavados ao final de cada dia.

Para além do que já foi referido, existe ainda como suplemento o polivalente (que após o confinamento não mais foi utilizado pelas crianças), utilizado para atividades mais coletivas e sessões de educação física e um quintal, onde é realizado o recreio (que foi muito privilegiado neste regresso ao colégio) e onde por vezes almoçávamos.

Todas as áreas sofreram alterações devido à *Covid-19*, sendo que as diferenças mais notórias foram a redução do material apresentado em cada uma das áreas, sido eliminado tendo como critério o facto de não ser considerado facilmente desinfetável/lavável. Contudo, para além da redução de materiais das áreas houve algumas que foram mesmo suprimidas, como referido anteriormente.

É de salientar que não foi apenas considerado o fator higiene, uma vez que segundo o educador as áreas eliminadas foram escolhidas, tendo em conta a menor frequência das crianças nas mesmas.

#### **2.1.4. Organização do tempo**

A organização do tempo é também um ponto fulcral para que se crie um clima propício à aprendizagem e se potencie a segurança e a autonomia.

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo deste modo uma rotina que é

pedagógica 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. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Assim, a rotina estabelecida é um ponto essencial para o desenvolvimento das crianças, mas também para a estruturação do trabalho e pensamento do educador/professor, sendo que:

“Diferentes conceções (intuitivas ou teóricas) sobre a mente das crianças, sobre a natureza do conhecimento e como ele se constrói, podem determinar as práticas educativas que têm lugar na sala de aula.” (Brunner, 1996 citado por Folque, 2014, p.10).

A rotina é uma sucessão de acontecimentos chave organizados sequencialmente, que se repetem regularmente, algo constante, estável e previsível para a criança, que lhe transmite segurança levando-a a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a. Para além de previsíveis, as rotinas devem ser flexíveis, adaptadas aos interesses, em constante mudança, do grupo, às suas necessidades ou algo que possa surgir imprevisivelmente (Moufarda, 2014).

Para isso, é fundamental que a rotina e organização do tempo seja flexível, na medida em que se possa ajustar e adequar, proporcionando os aspetos necessários para o bem-estar e desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. Assim, a rotina estruturada deve regular o trabalho dos educadores, mas não deve ser regra absoluta sendo que não nos podemos esquecer que esta deve respeitar os diferentes ritmos das crianças, assim como a sua realidade social, histórica e cultural (Crosera, s.d.).

A rotina pode/deve ser pensada primeiramente pelo adulto, mas tem de ser também progressivamente co-construída pela e com a criança, permitindo que ela se aproprie da rotina e das aprendizagens que esta promove e comece a tornar-se autónoma na sua gestão temporal (Filgueiras, 2010). Assim, envolver a criança no processo de planeamento e reflexão sobre a sua aprendizagem e tomada de decisões, é também um aspeto fundamental, no sentido em que estas tomam consciência das suas aprendizagens e as vão controlando progressivamente (autorregulação) (Folque, 2014).

É igualmente importante ter em conta a organização do tempo no que diz respeito à organização dos momentos, na medida em que estes devem ser diversificados, dado as aprendizagens que promovem, permitindo igualmente tipos diferenciados de interação.

Desta forma, o educador deve gerir o tempo de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre todas as atividades, ou seja, tempos que permitam às crianças fazer múltiplas escolhas no que toca à interação que pretendem estabelecer em determinado tempo do seu dia (Filgueiras, 2010). Tudo isto, deve ser pensado de forma a facilitar o desenvolvimento cognitivo, verbal e social das crianças, fazendo “com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 2007, p.69 citado por Filgueiras, 2010, p.33).

De seguida é apresentada a organização do tempo (semanal) na sala onde estive inserida:

	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
<b>9h</b>	Acolhimento	Acolhimento: Marcação das presenças e mapa do tempo			
<b>9h15</b>	Mostrar, contar e escrever				
<b>9h30</b>	Lanche	Lanche	Lanche Ginástica	Lanche	Lanche Natação
<b>9h45</b>	Reunião de conselho: plano do dia; distribuição das tarefas da sala.	Plano do dia	Plano do dia	Plano do dia	Plano do dia
<b>10h15</b>	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Ginásio/Passeio	Atividades e projetos
<b>11h30</b>	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Reunião de conselho
<b>11h45</b>	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
<b>11h55</b>	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
<b>12h</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>12h30</b>	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
<b>12h45</b>	Recreio/sesta	Recreio/sesta	Recreio/sesta	Recreio/sesta	Recreio/sesta
<b>14h</b>	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Música	Atividades e projetos
<b>15h</b>	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Recreio
<b>15h15</b>	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	



15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h	Recreio/Atividades livres	Recreio/Atividades livres	Recreio/Atividades livres	Recreio/Atividades livres	Recreio/Atividades livres

*Tabela 2 - Organização do tempo em sala*

Saliento que, face ao momento de pandemia que atravessamos houve algumas alterações no horário apresentado acima que irei referir de seguida: a ginástica definida à quarta-feira era dada por um professor “exterior ao colégio” este momento deixou de existir, pois não podemos ter docentes de fora na instituição (como já referido anteriormente); a ginástica de quinta-feira acontecia no polivalente sendo aquele horário atribuído à nossa sala, após o confinamento acontecia normalmente à segunda/terça de manhã no quintal em vez de no polivalente. Os passeios (quinta-feira) deixaram de existir, uma vez que não podemos sair da instituição, assim como a ida à natação. Para além disso, o período de sextas foi suspenso.

O desaparecimento dos momentos referidos anteriormente da rotina da sala devido à *Covid-19* aconteceram uma vez que cada sala devia estar o mais resguardada possível, evitando o contacto com pessoas exteriores à instituição e inclusive com docentes de outras salas, sendo considerado que só devia estar em sala os adultos indispensáveis ao funcionamento da mesma.

Assim, neste contexto destaco os seguintes tempos que faziam parte da rotina e do grupo: o acolhimento era o momento propício para trocar informações com as famílias, neste momento, comunicava com as famílias e com as crianças, sendo que este é um momento favorável para fomentar o bom clima relacional entre o jardim de infância e as famílias. Dado que, a participação da família é encarada como um indicativo de qualidade educativa, ou seja, atualmente os educadores devem ser conscientes da importância da relação do jardim de infância com a família, sugerindo uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida. Assim, é crucial estabelecer uma boa relação entre o jardim de infância e as famílias, pois desta forma torna-se mais fácil a colaboração e a participação dos encarregados de educação em atividades, por exemplo.

O Mostrar, Contar, Escrever é o momento que se traduzia num acolhimento das crianças em conselho em que no início da manhã as mesmas podiam falar sobre alguma coisa do seu interesse, contar ou mostrar alguma coisa ao grupo (após o confinamento, o “mostrar” deixou de fazer parte da nossa rotina). O jardim de infância deve ser um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem

individualmente, interagirem verbalmente e, assim, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. Este momento de comunicação em que é dada a oportunidade às crianças de contar (antes do confinamento)/mostrar algo é uma delas.

O lanche é também importante podendo ser visto como um momento de aprendizagem, uma vez que é o momento em que as crianças comem, criando-se de alguma forma um ambiente social e afetivo.

A distribuição de tarefas acontecia todas as segundas-feiras de manhã, apoiando-se no quadro de tarefas presente na sala, estas eram atribuídas rotativamente. A divisão de tarefas realizada na sala era uma situação de trabalho a pares (pequeno grupo), uma vez que as funções existentes são partilhadas colocando as crianças numa situação de trabalho em equipa. Este momento estimulava, também, nas crianças o sentido de responsabilidade, apelando a competências sociais imprescindíveis para a sua vida futura.

A elaboração do plano do dia era realizada em conjunto com as crianças antes do momento de atividades e projetos e nele as crianças davam propostas de atividades e organizava-se quem faz o quê. Este momento servia sobretudo para acolher sugestões das crianças e situações imprevistas – disponibilidade para escutar as crianças, isto é importante pois como educadores temos de saber escutar, ter a mente aberta, para conseguir compreender o grupo. O planeamento coletivo é também, assim, um exercício de partilha do poder, que não pode estar centrado nos educadores. O diálogo, a negociação, o consenso e o planeamento em conjunto (plano do dia) são bases que propõem formar crianças para a democracia, através de práticas organizativas e de vivências sociais sendo que estas se responsabilizam por colaborar com o educador no planeamento de atividades, notando-se um grande interesse em participar por parte das crianças, evoluindo com sucesso a nível de formação pessoal e social - promover a negociação e desenvolver a capacidade de argumentação entre crianças e o educador (debate e negociação).

No momento de atividades e projetos, as crianças tinham a oportunidade de escolher para que área queriam ir sendo que o mapa de atividades e o plano do dia as ajudava na planificação do seu tempo na sala.

As comunicações serviam para desenvolver a capacidade de argumentação e avaliação entre crianças e o educador, durante a avaliação das atividades desenvolvidas. Neste momento as crianças que se tinham inscrito nas comunicações, comunicavam ao grupo aquilo que acham relevante ser partilhado.

O recreio era um momento essencial na rotina do grupo, uma vez que possibilitava experiências, sensações e desafios que não se encontram no interior da sala.

No balanço do dia assinalávamos o que “fizemos”, “não fizemos” ou “estamos ainda a fazer”, com diferentes cores (verde, vermelho, amarelo) enquanto ia lendo o plano do dia e perguntando às crianças do grupo. Por fim, perguntava ainda às crianças se existia alguma coisa que gostassem de fazer ou que tínhamos feito de diferente que quisessem colocar no Diário de Grupo.

A Reunião de Conselho acontecia na sexta-feira, antes de almoço, para este momento precisávamos do Diário de Grupo. As crianças discutiam os registos efetuados no mesmo ao longo da semana. Assim, esta reunião baseava-se num momento de conversa entre crianças e onde avaliávamos como decorreu o trabalho da semana, o que foi feito, o que ainda ficou por fazer alguns problemas que tenham surgido ao longo da mesma (coluna do não gostamos) refletindo e questionando as crianças sobre o porquê de ter acontecido, como fazer para melhorar e não acontecer de novo (surgindo, por vezes, regras da vida).

Concluindo, face à conceção educativa, sendo este um grupo heterogéneo proporcionou-se momentos muito enriquecedores na sala, dado a entreajuda, as interações e o processo de aprendizagem que existia entre as crianças. Isto prende-se também com o modelo pedagógico utilizado pelo educador (MEM), em que a gestão cooperada do currículo é realizada através do diálogo e negociação entre o educador e o grupo de crianças.

## **2.2. Conceção da ação educativa em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Escola Básica no qual realizei a minha intervenção da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, localiza-se no distrito e concelho de Évora.

Tendo em conta o Projeto Educativo, nesta freguesia existem algumas associações recreativas que podem ser mobilizadas e aproveitadas para a experiência de novas vivências e de conhecimento para os alunos, como:

- Associação de Moradores da Senhora da Saúde e do Bacelo;
- Clube de Futebol Eborense, Sport Lisboa e Évora;
- 4.ª dimensão;
- Clube de Ténis de Évora.

Estas associações aliaram-se à escola e encontram-se nas proximidades da mesma, como forma de valorizar e dar algum destaque à freguesia em que a escola se encontra.

Assim, devemos mobilizar e potenciar os recursos que temos à nossa disposição (humanos, físicos, geográficos, etc.) como eixos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que deste modo, maior será a riqueza de oportunidades, de vivências, de troca de ideias e de experiências.

Desta forma, como educadores/professores devemos na nossa prática promover aprendizagens socialmente significativas para as crianças (história local, património, manifestações culturais, modos de vida) articulando os diferentes espaços que podem contribuir para isso.

O papel da escola deverá ser o de proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade. As atividades têm, assim, um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação e têm oportunidades de nela intervir, na procura e resolução de problemas (Folque, 1999, p.6).

### **2.2.1. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu entre setembro e dezembro de 2019 encontra-se no 1.º ano de escolaridade. O grupo é constituído por vinte crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Das vinte crianças, quinze são rapazes e apenas cinco são raparigas.

É de salientar que das crianças que integram a turma todas elas frequentaram o jardim de infância, sendo que as mesmas são provenientes de onze jardins de infância diferentes.

Neste grupo existem cinco crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, duas delas com medidas seletivas e as restantes três com medidas universais.

As crianças que compõem esta turma são interessadas, bastante participativas e recetivas a novos conteúdos programáticos, revelando uma boa relação com os professores e assistentes operacionais. Relativamente ao processo de aprendizagem, podemos considerar que é uma turma heterogénea, pois cada criança tem o seu ritmo e nível de aprendizagem.

### **2.2.2. Fundamentos da ação educativa**

O Professor cooperante não segue nenhum modelo pedagógico específico. Contudo, é utilizado, por exemplo, em sala de aula o mapa de distribuição de tarefas que é realizado quinzenalmente, sendo um instrumento de pilotagem do modelo do Movimento da Escola Moderna. Segundo Folque (2014) a abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM atribui às crianças a responsabilidade por algumas tarefas, como: entregar os materiais, ficar responsável pela organização da sala, fazer recados, etc. Também oferece a oportunidade de as crianças experimentarem vários papéis, desencadeando um processo de amadurecimento que se alimenta, sistematicamente, da prestação de contas ao grupo dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia (Serralha, 2009). O Professor tem em consideração elementos de alguns modelos, conforme lhe faça sentido a si e às suas crianças, não se regendo apenas por um especificamente.

Assim, é importante que as crianças possam ter consciência do que é o bom funcionamento do grupo e da sala, pois o mesmo depende da forma como cada indivíduo desempenha as suas responsabilidades (Serralha, 2009).

Na sala os conhecimentos são parte deles centrados no Professor e nos manuais, havendo, contudo, a possibilidade de as crianças poderem participar ativamente nas suas aprendizagens, propondo atividades. Periodicamente existiam alguns trabalhos por projeto e momentos de discussão e reflexão (comunicações, momento que tentei implementar regularmente neste contexto).

As crianças eram participantes ativas, existindo uma partilha mútua de conhecimentos entre professor e alunos, e na maioria das vezes o esclarecimento de dúvidas era realizado pelas crianças, sendo que por vezes o Professor intervinha, caso necessário, como acontece nas comunidades de aprendizagem e é também defendido por Bruner “A criança não é puramente ignorante nem um recipiente vazio, é antes alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros.” (Bruner, 1996).

Em relação ao planeamento e à avaliação, estes eram realizados pelo Professor. O facto de as crianças não participarem no planeamento e na avaliação vai contra uma das principais ideias das comunidades de aprendizagem, reforçando novamente a ideia de que as crianças não são “passageiros”, mas sim “tripulantes” (Watkins, 2004). A sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico parece-nos que não pode ser vista como uma sala de comunidade

de aprendizagem, pois o planejamento e a avaliação estão centrados no adulto, mais especificamente no Agrupamento.

Neste contexto é possível verificar que as crianças eram autônomas e participativas, e também se relacionavam facilmente com o resto da comunidade educativa, mostrando interesse e motivação em aprender.

Concluindo, a sala de 1.º Ciclo trata-se de uma sala que caminha de modo progressivo para ser uma comunidade aprendizagem. O conhecimento é partilhado e construído em cooperação, contudo as crianças não têm “voz ativa” no que diz respeito ao planejamento e avaliação. Saliento, a importância dada tanto pelo Professor ao diálogo e negociação e aos conhecimentos para o processo de aprendizagem. A aprendizagem por vezes era centrada no Professor, existindo momentos de exposição didática, em que a criança assumia um papel passivo neste processo, tendo em conta o segundo modelo apresentado por Bruner, em que as crianças aprendem a partir de uma exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional. Contudo, por vezes existiam momentos em que as aulas se iniciavam a partir de uma conversa, desenvolvendo assim relações afetivas, havia nestas alturas um aumento do interesse e da envolvimento por parte das crianças. Os conteúdos abordados nestas conversas costumavam ser discutidos por todos, como forma de aferir os conhecimentos prévios de cada um. Esta conceção permite-nos encarar a criança como um ser competente, capaz de pensar, de ter as suas ideias e de partilhá-las, discutindo-as com outros. Neste contexto a criança também se assume como detentora de conhecimento, desta forma, considero que o Professor Cooperante inclui na sua prática três dos quatro modelos de Bruner, sendo eles: as crianças que aprendem a partir de uma exposição didática: a aquisição do conhecimento proposicional; as crianças enquanto pensadoras: o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo; as crianças enquanto detentoras de conhecimento: A gestão de conhecimento “objetivo”.

### **2.2.3. Organização do espaço e materiais**

A sala da turma de 1.º ano da Escola Básica na qual realizei a minha prática encontra-se no rés-do-chão do edifício, de frente para a sala do 4.º ano. A sala é composta por uma entrada principal e uma saída de emergência; quatro armários de arrumação; quatro mesas de arquivo documental; duas grandes janelas; as mesas das crianças que são alteradas de acordo com as necessidades que vão surgindo; um quadro de giz e um quadro branco; um projetor e um computador.



Figura 18 - Disposição da sala em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de entrarmos para a sala encontramos um espaço comum constituído por dois placards que têm como utilidade a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças, dando sentido e valorizando os trabalhos realizados, pois assim é dado a conhecer à comunidade educativa e às famílias parte do trabalho desenvolvido pelas crianças.

Como referido anteriormente, a sala é composta por duas grandes janelas de vidro possibilitando a entrada de muita luz solar, iluminando assim a sala. A iluminação, na minha opinião, transmite uma sensação de segurança e conforto ao grupo que nela trabalha.

Assim, a sala encontra-se decorada com:

- A exposição de trabalhos (desenhos, pinturas, etc.) e registos de experiências nas paredes e nos armários, permitindo ver algum do trabalho que é desenvolvido em sala. Creio que este ponto foi muito desenvolvido por mim, pois fiz sempre questão de evidenciar as paredes da nossa sala como expositores permanentes para as produções das crianças (exemplos: as diferentes portas concebidas – outono, dia das bruxas e Natal; estendal de personagens da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” de Manuela Castro Neves; os cartões com os desenhos da obra referida anteriormente; o cartaz sobre o Dia da Alimentação face à obra “A Arca do É” de Ana Margarida Carvalho; a técnica do mosaico e o cartaz dos alimentos saudáveis e não saudáveis realizados no âmbito do Dia da Alimentação; o cartaz dos aniversários; os cartões com os desenhos da obra “A que sabe a lua” de Michael Grejniec, entre outros.



Figura 19 - A exposição de alguns dos trabalhos realizados

- As diferentes famílias silábicas penduradas pelo teto da sala (estendal) e o cartaz dos ditongos realizados pela turma (onde estão apresentados os ditongos e algumas palavras com esses mesmos ditongos, cada criança teve de associar a palavra atribuída ao ditongo correto).
- Mapa do balanço do dia, que o grupo utiliza como regulador do seu dia, sendo que no final de cada um, é discutido em turma qual a cor (verde, amarelo ou vermelho) que os alunos merecem, tendo em conta o seu comportamento, atitudes, etc.; mapa de tarefas; mapa do tempo; mapa das presenças.

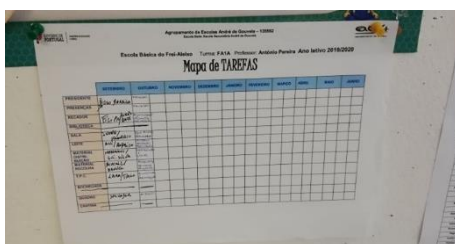


Figura 20 - Mapa de tarefas



Figura 21 - Mapa do tempo

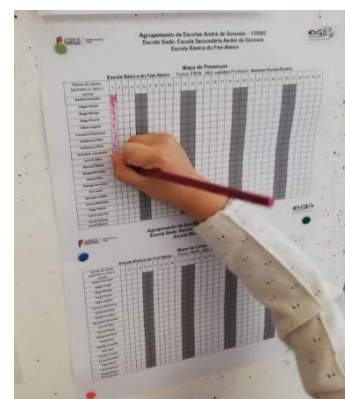


Figura 22 - Mapa das presenças e do balanço do dia

- Armários, onde estão guardados diversos materiais e os leites para distribuição pelas crianças.
- Um móvel, onde se encontram os livros (manuais, cadernos de fichas, livros de treino).



Na minha opinião, as produções das crianças devem ser expostas na sala, independentemente da ocasião, pois elas podem ser também um recurso de apoio (como os materiais das editoras) para as crianças ao mesmo tempo que são promotoras de aprendizagem durante a sua elaboração. Questiono-me assim: Porque não produzirmos com as crianças os nossos próprios materiais de apoio para expor na sala?

Desta forma, sou da opinião de que na organização do espaço no primeiro ciclo este aspeto deverá ser considerado, de modo a proporcionar aos alunos um ambiente agradável e estimulante, onde as paredes servem de expositores permanentes para as produções das crianças (Filgueiras, 2010). Para além de promover o desenvolvimento positivo da autoestima das crianças, a exposição destes registos no espaço da sala ou mesmo fora dela, segundo (Katz e Chard, 1997):

- Reflete o crescimento da experiência das crianças;
- Mostra um registo de desenvolvimento;
- Comunica as descobertas e realizações das crianças.

Desta forma, não devemos esquecer-nos que as exposições das produções das crianças, na sala ou fora desta, são essenciais em qualquer nível de ensino, pois não só apresentam carácter informativo, como servem igualmente como registo do processo de aprendizagem que está a ser desenvolvido naquela sala, sendo um recurso para comunicar com outros colegas, inclusivamente de outras turmas.

Em relação aos recursos materiais, é de salientar o uso do projetor e do computador, pois os manuais adotados nesta turma são o “Plim”, que estão disponíveis numa plataforma *online*, sendo assim uma vantagem e um ponto facilitador para a aprendizagem e compreensão dos conteúdos, uma vez que a utilização dos recursos digitais por ser algo que foge ao tradicional captam de melhor forma a atenção das crianças. A utilização do projetor serve ainda para que sejam projetadas algumas fichas ou exercícios no quadro branco de modo a serem feitas ou corrigidas em conjunto, com toda a turma; assim como alguns textos para leitura em conjunto e acompanhada.

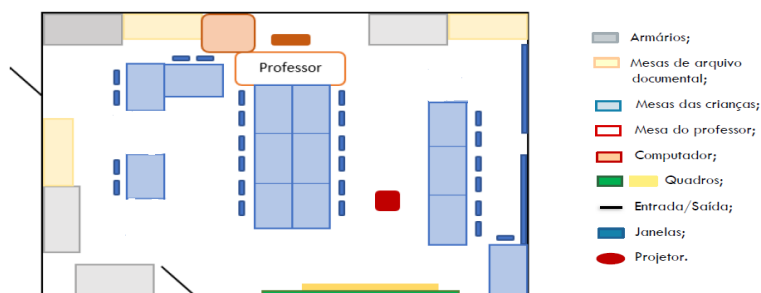


Figura 23 - A planta da nossa sala

A organização do espaço constitui, assim, uma ferramenta estimulante da vida em grupo e em sociedade, onde a cooperação, a ajuda mútua, a autonomia e o crescimento individual se vão desenvolvendo diariamente (Jacó, 2012). Esta organização com que somos confrontados na sala do Professor, distancia-se, assim, do ensino tradicional, que normalmente deixa de parte valores essenciais para os nossos alunos, como a partilha de conhecimentos e a construção de ideais como a socialização, a colaboração, a ajuda mútua e a cooperação em prol de um objetivo comum (Jacó, 2012). Desta forma, é fundamental ter em conta estes fatores na organização do espaço, assim como na dinâmica das relações educativas e no processo de aprendizagem das crianças, de modo a que possamos promover estratégias que possam proporcionar um desenvolvimento harmonioso nos nossos alunos.

A organização das mesas (apresentadas na figura 27) facilita também, as atividades a pares ou em grupo, uma vez que as crianças não têm de fazer grandes mudanças de lugar, evitando alguma confusão na sala. Existem apenas trocas de lugar quando são realizadas fichas de avaliação, separando mais os alunos ou por outro motivo de maior necessidade observada que seja essencial a mudança, para o bem-estar dos alunos e o seu desenvolvimento.

Toda a gestão cooperada do espaço com os alunos fez-me refletir sobre a importância deste assunto, sendo que será importante no futuro termos esta preocupação enquanto profissionais, pensando numa organização do espaço bem definida que acima de tudo deve ser pensada tendo em conta a criança, o seu bom desenvolvimento e aprendizagens, uma vez que, segundo Cunha (2013 citado por Silva, 2014, p.28), “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos”.

A organização e a utilização do espaço expressa as intenções educativas, assim como, toda a dinâmica do grupo, tornando-se indispensável como fator a ter em conta no desenvolvimento da criança, em educação infantil. A criança como ser individual age e interage no espaço e, através disso, deve conseguir chegar aos seus interesses pessoais, às suas perguntas, às suas intenções, aos seus planos que a conduzem à exploração e experimentação (Filgueiras, 2010).

Deste modo, o espaço é considerado um terceiro educador, devendo também ser flexível e estar aberto a mudanças, correspondendo às necessidades não só dos educadores/professores, mas das crianças, de forma a permitir que sejam protagonistas

do seu conhecimento, tornando possível a sua atividade autônoma e ação compartilhada em grupo (Filgueiras, 2010).

Assim, o ambiente constituído pelo espaço físico e pelas relações que nele se estabelecem, deverá ser rico, estimulante, acolhedor e sugestivo (Filgueiras, 2010). Zabalza (1998 citado por Filgueiras, 2010, p.52) acrescenta ainda que:

O ambiente da sala é muito mais do que um lugar para armazenar (...). Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender.

#### 2.2.4. Organização do tempo

A rotina é um ponto essencial não só para o desenvolvimento das crianças, como também para a estruturação do trabalho e pensamento do professor, sendo que:

“Diferentes concepções (intuitivas ou teóricas) sobre a mente das crianças, sobre a natureza do conhecimento e como ele se constrói, podem determinar as práticas educativas que têm lugar na sala de aula.” (Brunner, 1996 citado por Folque, 2014, p.10)

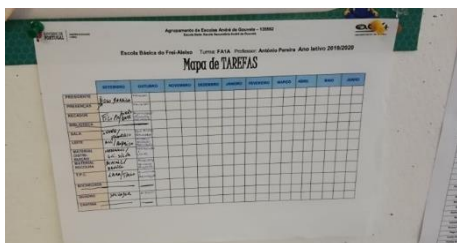


Figura 24 - O nosso mapa de tarefas

Na sala onde estive são várias as “ferramentas” que nos levam a refletir sobre as rotinas e a sua importância, entre os quais, a existência do mapa de tarefas na sala. Quinzenalmente são distribuídas várias tarefas pelas crianças da turma FA1A, tarefas essas que são as seguintes: ser o presidente, marcar as presenças, dar/fazer recados, ficar responsável por observar a arrumação da sala (se há folhas no chão, por exemplo), distribuir o leite, distribuir o material, recolher o material, verificar os trabalhos para casa e ser responsável por apagar o quadro. Tarefas estas que dão algum sentido de responsabilidade a cada um dos alunos. Assim cada criança sabe o que fazer em determinado tempo, por assim dizer.



Figura 25 - O nosso mapa do tempo

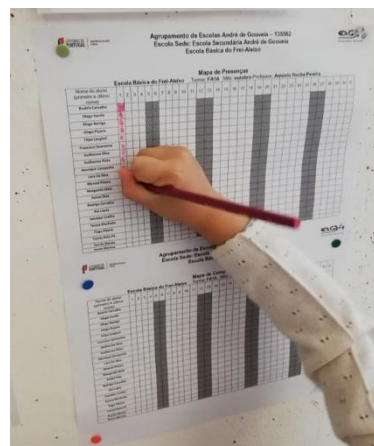


Figura 26 – O nosso mapa das presenças e do balanço do dia

Outro dos motivos que me levou a refletir sobre este assunto foi o facto do Professor cooperante todos os dias colocar alguma coisa no caderno das crianças, p.e. lengalengas/trava-línguas da letra que estão a iniciar a aprendizagem. Tudo isto ajuda a criar um fio condutor para as crianças.

A gestão do tempo e planeamento do mesmo na monodocência pode ser entendida como uma das fundações do trabalho pedagógico. A organização de uma rotina é importante para a construção da noção de tempo das crianças, possibilitando a perceção dos tempos das atividades e a antecipação dos momentos que se seguem e o desenvolvimento da sua autonomia, autoestima positiva, auto-organização, curiosidade e desejo de aprender (Moufarda, 2014).

Para isso, é fundamental que a rotina e a organização do tempo seja flexível, na medida em que se possa ajustar e adequar, proporcionando aspetos necessários para o bem-estar e desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. Assim, a rotina estruturada deve regular o trabalho dos professores, mas não deve ser regra absoluta, sendo que não nos podemos esquecer que esta deve respeitar os diferentes ritmos das crianças, assim como a sua realidade social, histórica e cultural (Crosera, s.d.).

No que diz respeito à rotina semanal, mais concretamente, esta refere-se aos momentos que são realizados em dias específicos da semana e requer uma noção mais convencional da passagem do tempo. O facto dos alunos saberem que certo dia acontecem determinados momentos, faz parte da rotina semanal, sendo muito importante, pois ao representar um grande espaço de tempo, ajuda as crianças a construir a noção de tempo mais prolongado, o que muitas vezes é difícil para elas. Nesta fase inicial, ou seja, no início de um primeiro ano, as crianças ainda não têm muita noção dos momentos específicos da semana, mas com o tempo vão ganhando essa mesma noção, com a apropriação dos momentos.

Na minha opinião, a gestão do tempo (rotina) pode e deve ser pensada primeiramente pelo adulto (uma vez que é o mesmo que sabe quais são as necessidades do grupo/turma), mas tem de ser também progressivamente co-construída pela e com a criança, permitindo que ela se aproprie da rotina e das aprendizagens que esta promove e comece a tornar-se autónoma na sua gestão temporal e aprendizagens (Filgueiras, 2010). Assim, envolver a criança no processo de planeamento e reflexão sobre a sua aprendizagem e tomada de decisões, é também um aspeto fundamental, no sentido em que estas tomam consciência das suas aprendizagens e as vão controlando progressivamente (autorregulação) (Folque, 2014).

É igualmente importante ter em conta a organização do tempo no que diz respeito à organização dos momentos, na medida em que estes devem ser diversificados, dado as aprendizagens que promovem, permitindo, igualmente, tipos diferenciados de interação. Desta forma, o professor deve gerir o tempo de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre todas as atividades, ou seja, tempos que permitam às crianças fazer múltiplas escolhas no que toca à interação que pretendem estabelecer em determinado tempo do seu dia (Filgueiras, 2010). Tudo isto, deve ser pensado de forma a facilitar o desenvolvimento cognitivo, verbal e social das crianças, fazendo “com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 2007, p.69 citado por Filgueiras, 2010, p.33).

Não devemos esquecer, também, a rotina institucional e a forma como esta se insere na organização do tempo na nossa sala de aula, sendo que professores e crianças devem partilhar responsabilidade por algumas tarefas do quotidiano da escola (p.e: distribuição do leite, distribuição e recolha do material, entre outros, tal como é feito na nossa sala, como referido anteriormente) (Filgueiras, 2010).

A rotina é algo muito importante para o 1.º Ciclo, vejamos, o momento de marcar as presenças e indicar o tempo que está num determinado dia, é a primeira coisa a ser feita todos os dias na nossa sala. Assim, isto é um indicador da necessidade das crianças para que se cumpra a rotina dentro da sala, para elas a aula só começa (entre aspas) após isto que é a primeira coisa que realizam quando chegam à sala independentemente do dia.

É importante a implementação de uma rotina em qualquer sala pois ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo temporal.

A rotina desempenha um papel facilitador na captação temporal e dos processos temporais, ou seja, da sequência temporal, sendo que a criança aprende a existência de momentos, fases, o que ocorre antes e depois (Moufarda, 2014).

Podemos então dizer, que a rotina é uma sucessão de acontecimentos organizados sequencialmente, que se repetem regularmente, algo constante, estável e previsível, o que transmite segurança às crianças levando-as a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-as. (Moufarda, 2014).

Para além de previsíveis, as rotinas devem ser flexíveis a algo que possa surgir imprevisivelmente. O facto do Professor titular ajustar as rotinas tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança facilita as aprendizagens dos alunos (Moufarda, 2014), pois embora no 1.º Ciclo do Ensino Básico exista um horário pré-estruturado, cabe-nos a nós interpretá-lo.

É crucial que esta rotina e organização do tempo seja flexível, como referido anteriormente, como foi possível fazer com o Professor Cooperante na medida em que pudemos sempre ajustar e adequar o horário, proporcionando os aspetos necessários para o bem-estar e desenvolvimento das crianças ao longo do tempo.

Outro aspeto que torna o desenvolvimento da rotina importante é o facto de esta ser impulsionadora de autonomia, fomentando o desenvolvimento da autoestima positiva, auto-organização, curiosidade, desejo de aprender que estão ligadas à construção da autonomia. Ao apropriar-se da rotina, as crianças mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente, pois reconhecem o que vem antes ou depois (Moufarda, 2014).

A turma dispõe do seguinte horário semanal:

Tempos	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9:00-10:00	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Português</b>
10:00-11:00	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>	<b>Português</b>
<b>Intervalo: 11:00-11:24</b>					
11:24-12:24	<b>Matemática</b>	<b>AEC AFD</b>	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Português</b>	<b>Matemática</b>
<b>Almoço: 12:24-14:00</b>					
14:00-15:00	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Português</b>	<b>Expressões Artísticas</b>	<b>Oferta Complementar</b>	<b>Estudo do Meio</b>
15:00-16:00	<b>Expressões Artísticas</b>	<b>Apoio ao estudo</b>	<b>AEC Música</b>	<b>Expressões Artísticas</b>	<b>AEC Expressão Dramática</b>
<b>Intervalo: 16:00-16:24</b>					
16:24-17:24	<b>AEC Danças</b>	<b>Expressões Artísticas</b>	<b>AEC</b>	<b>AEC AFD</b>	<b>AEC Música</b>

			<b>Expressão Dramática</b>		
--	--	--	--------------------------------	--	--

*Tabela 3 - Horário semanal*

A componente letiva é constituída por seis horas diárias (9:00h às 12:24h e das 14:00h às 17:24h), em que estão presentes todos os pontos referidos na matriz escolar e ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

As crianças dispõem de sete horas de Matemática e Português, três horas de Estudo do Meio, quatro horas de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora de Apoio ao Estudo, uma hora de Oferta Complementar e sete horas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Danças, Atividade Física e Desportiva (AFD), Música e Expressão Dramática.

Concluindo, face à conceção educativa, o Professor Cooperante, como referi anteriormente, não utiliza nenhum modelo pedagógico específico na sua prática, sendo que tem em atenção as práticas que lhe fazem sentido a si e ao grupo de crianças que está consigo (tendo em conta os interesses e necessidades). Tive a oportunidade de estar num contexto em que o docente encara todos os problemas em turma, isto é, tudo o que acontece de bom e de menos bom é debatido com as crianças (através do diálogo entre todos). Tratava-se de uma turma muito interessante e participativa, sempre receptiva a novas atividades e conhecimentos. Em relação ao tempo cumpríamos o horário estipulado, sendo que se alguma coisa ficasse “em atraso” não avançávamos para outra temática, era dado tempo a cada criança. Saliento ainda que, a integração curricular era um aspeto exemplar neste contexto, estando presente neste quotidiano. Em relação à organização do espaço, os materiais eram acessíveis às crianças e alguns deles eram concebidos pelas próprias crianças, sendo depois expostos.

### **3. Metodologia**



Neste capítulo irei apresentar o modo como desenvolvi a dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, centrada na preocupação de promover a educação literária.

Assim, ao longo do capítulo identificarei o problema a partir do qual surgiu a investigação realizada, irei também apresentar a metodologia à qual recorri durante o período de investigação, os objetivos estabelecidos, assim como os instrumentos aos quais recorri.

### **3.1. Identificação do problema**

O estudo a que se reporta também a minha intervenção em Prática de Ensino Supervisionada, pretende promover a educação literária desde tenra idade, tendo como título: A promoção da educação literária - um estudo na primeira infância.

A modalidade que escolhi utilizar para desenvolver este estudo foi a investigação-ação dado que, pretendo refletir sobre a prática educativa observada com o objetivo de a transformar e melhorar.

Segundo Coutinho *et al.* (2009, p.360), “*A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.*”, ou seja, é necessário que o profissional de educação reflita sobre a sua prática para conseguir melhorar o conhecimento dessas práticas. Tal como afirma Alarcão (2001, p.6):

“(...) 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 didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”

Desta forma, com este estudo pretendo analisar a realidade educativa dos contextos em que estive inserida intervindo neste sentido.

A ideia de realizar esta investigação-ação surge pelo meu interesse pessoal na área da literatura infantil, um outro motivo tem que ver com a carência de textos literários na maioria das salas de pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico em que estive inserida, este aspeto levou-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação,

compreendendo assim, que era necessário investigar para, posteriormente, poder de alguma forma solucionar este problema. O facto do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico serem níveis cruciais para desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura, também me levou a querer aprofundar este tema, dado que os educadores e professores devem ser mediadores de leitura, em colaboração com os pais, se possível, ajudando as crianças na descoberta pelo gosto do livro e da sua leitura.

Como ponto de partida li alguns documentos sobre o tema, essencialmente em relação à importância da literatura infantil na formação de leitores.

O passo seguinte foi definir a questão de investigação do projeto: “Como posso, através da minha ação, promover a educação literária na sala?” e os objetivos da mesma.

### **3.2. Objetivos**

Uma vez determinado o tema a investigar, foram definidos os objetivos desta investigação que são os seguintes:

- 1- Conhecer a presença de livros na sala.
- 2- Conhecer as práticas de educação literária na sala (estas práticas incluem a leitura de livros de literatura infantil para as crianças; o trabalho com o texto literário com as crianças; a presença de livros que as crianças trazem de casa para a sala e leitura desses livros; idas à biblioteca escolar...).
- 3- Promover o contacto com a literatura infantil.
- 4- Promover a educação literária na sala.
- 5- Compreender se a intervenção originou eventuais alterações nas práticas de educação literária na sala.

Assim, irei recolher dados de forma a conseguir responder aos meus objetivos e à minha questão de investigação.

Os objetivos estabelecidos focam-se, essencialmente, na minha ação enquanto educadora/professora e assentam na reflexão do modo como a minha prática poderia promover junto das crianças a educação literária. Como tal, recorri a diversos instrumentos que me auxiliaram na recolha de dados com a intenção de cumprir os objetivos estabelecidos.

### 3.3. Instrumentos e processo de recolha de dados

Coutinho *et al.*, (2009) consideram que o professor-investigador, ao recorrer à metodologia investigação-ação, tem que recolher informação acerca da ação que exerce com o intuito de se distanciar dos efeitos da sua prática, e para tal existem técnicas e instrumentos de dados que o auxiliam nesta tarefa.

Em relação aos instrumentos de recolha de dados, foi fundamental desenvolver um plano de trabalho a realizar, prevendo o que ia fazer e como o ia fazer, definindo procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação.

Ao longo do processo de investigação-ação recorri a algumas técnicas e instrumentos que me possibilitaram não só a recolha de dados, como também um conhecimento mais profundo dos contextos educativos nos quais estive inserida. Sendo que, foram ainda reguladores da minha ação.

Assim, recolhi dados de forma a conseguir responder ao meu objetivo e questões de investigação, para concretizar esta recolha recorri ao seguinte plano:

<b>Questão</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Fontes</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>
<b>Como posso, através da minha ação, promover a educação literária na sala?</b>	Observação participante; Recurso a meios tecnológicos; Análise documental.	Crianças; Famílias; Documentos; Livros.	Aplicação da escala ECERS; Leitura de histórias; Vídeos; Diálogos; Conversas informais; Aplicação de questionários.	Notas de campo; Escala ECERS; Registos gráficos das crianças; Registos fotográficos; Vozes das crianças; Vídeos. Conversas informais; Questionário.

Quadro 1 - Plano para a recolha de dados

Saliento que, alguns dos instrumentos de recolha de dados foram utilizados em ambos os contextos de PES, isto é, quer para a educação pré-escolar, quer para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Com exceção de dois, as conversas informais e o questionário (utilizados apenas para a educação pré-escolar), uma vez que estes surgem tendo em conta

o momento de confinamento que atravessamos, dando continuidade à minha investigação privilegiando o recurso aos meios tecnológico. Posteriormente, irei explicitar de forma detalhada o que foi referido anteriormente.

### **3.3.1. Observação participante**

A observação participante foi uma técnica de extrema importância ao longo da minha investigação-ação, pois ajudou-me a compreender como era promovida a educação literária nos contextos em que estive inserida. Esta compreensão foi mais nítida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, do que em educação pré-escolar uma vez que devido ao confinamento, tive apenas quatro semanas em sala (antes do confinamento) e cinco semanas (após o confinamento) ou seja, foi um período muito curto e cheio de constrangimentos que não permitiu que conhecesse bem as práticas.

Desta forma, a observação permitiu-me conhecer diretamente os fenómenos que aconteciam no contexto indo ao encontro da temática em estudo. Máximo-Esteves (2008) define, contexto como o conjunto de condições que determinam e qualificam o espaço onde decorrem as ações e as interações das pessoas que nele convivem. Esta observação do contexto permite, então, conhecer e compreender condições físicas-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interações, papéis...) do mesmo (Máximo-Esteves, 2008). Isto é, compreender e conhecer os agentes que se movimentam nele e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

### **3.3.2. Caderno de formação**

O caderno de formação foi outro dos instrumentos mais utilizados durante a minha investigação-ação, sendo que este integra notas de campo, reflexões e planificações.

As notas de campo complementaram-se com a observação participante (quando possível) e constituíram-se com um instrumento determinante na investigação-ação que desenvolvi.

Em relação ao momento de registo das notas de campo, Máximo-Esteves (2008) afirma que estas podem ocorrer em dois momentos: antes ou depois da ocorrência. No meu caso, as notas de campo foram elaboradas no decorrer da prática e complementadas posteriormente. A autora afirma ainda que as notas de campo são o “registar de um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que integram esse contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

É de salientar que as notas de campo foram realizadas diariamente e sempre que observei/participei num momento que se revelasse pertinente para a minha investigação. Estes registos para além da descrição incluíram sempre que possível, discursos das crianças.

No final de cada semana realizei sempre uma reflexão focada em momentos considerados essenciais que tinham como base as notas de campo registadas ao longo da semana.

O caderno de formação foi extremamente útil para regular a minha própria prática.

### **3.3.3. Planificações**

As planificações diárias e semanais foram também um instrumento que utilizei na recolha de dados. A realização das mesmas ocorreu sempre de forma cooperada com o Professor e o Educador.

Em relação à PES em 1.º Ciclo do Ensino Básico, a planificação semanal contemplava os momentos previstos de ocorrer ao longo da semana, focando as áreas curriculares e os conteúdos das mesmas. Na planificação diária constava a intencionalidade educativa, as áreas curriculares, os objetivos que se pretendia que as crianças alcançassem, as estratégias a utilizar pelo Professor, os recursos necessários (humanos e materiais) e a avaliação.

Na PES em educação pré-escolar eram realizadas duas planificações de cariz semanal. Uma na qual constavam os momentos/atividades previstos de ocorrer ao longo da semana, focando as diferentes áreas curriculares. E uma outra na qual se organizavam esses momentos em seis categorias: propostas emergentes, propostas do educador, trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, momentos de animação, saídas previstas e visitas/convidados previstos. Nas planificações diárias constavam a intencionalidade educativa, os objetivos que me propunha a alcançar, objetivos de aprendizagem que correspondiam ao que pretendia que as crianças aprendessem/desenvolvessem/adquirissem, os recursos necessários (humanos e materiais) e os indicadores de avaliação.

Saliento que, os interesses e as necessidades das crianças revelaram-se essenciais no momento de planificar.

### **3.3.4. Registo fotográfico**

O registo fotográfico foi um precioso instrumento de recolha e análise de dados, uma vez que me possibilitou captar momentos essenciais das atividades. Segundo Máximo-Esteves (2008), o uso da máquina fotográfica é uma prática regular do Professor/Educador, que se poderá transformar num instrumento de recolha de dados, tal como aconteceu neste caso. A autora refere que a fotografia não pretende ser alvo de trabalho artístico, mas assim um arquivo que poderá ser analisado e reanalisado sempre que o investigador sinta necessidade.

### **3.3.5. Registo audiovisual**

O registo audiovisual (Projeto VISUAL) também foi utilizado neste estudo. Os vídeos permitiram uma maior fidelidade em relação àquilo que efetivamente aconteceu, o que nem sempre acontece através do registo escrito. Ou seja, contribuiu de forma significativa para a recolha de evidências importantes, possibilitado através dos diálogos das crianças. Através da gravação é possível, posteriormente realizar registo escrito “sob a forma de transcrição integral, de notas resumidas ou comentários” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). O Projeto VISUAL consiste em gravar pequenos vídeos do trabalho com as crianças em sala. As gravações são visualizadas apenas pelos principais investigadores e pelos colegas em contexto de seminário de PES e a minha identidade, assim como a das crianças ficará protegida. Os objetivos deste projeto é melhorar as práticas pedagógicas; apoiar-nos (estudantes) a tornarmo-nos profissionais críticos, reflexivos e colaboradores ativos na escola, através da adoção de abordagens pedagógicas orientadas para a construção do conhecimento e para a aprendizagem em colaboração utilizando os vídeos como recurso.

A construção colaborativa de conhecimento, ou seja, o *feedback* dado pela Professora orientadora, pelo Educador e Professor cooperantes e pelos comentários que fui tendo por parte das minhas colegas face ao projeto VISUAL foram essenciais. Para além disso, outro aspeto que considero ter sido fundamental foram as sessões na universidade na medida em que me permitiram refletir sobre a minha própria prática.

A interação com as minhas colegas, em relação aos comentários que partilhávamos através projeto VISUAL e os comentários da Professora orientadora do estágio permitiram que houvesse cooperação e o envolvimento nos processos, o que fez com que se desenvolvesse um sentido de união, tornando o ambiente desafiador e promotor de momentos de reflexão.

Os vídeos foram essenciais em todo o processo, pois através dos mesmos conseguia refletir sobre detalhes que me não me apercebia presencialmente.

O conhecimento partilhado foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois através da partilha de vídeos com as colegas surgiam ideias, havia a possibilidade de se observar a relevância das atividades e perceber a adequação das mesmas face aos comentários. Assim, o dar e o receber *feedback* permitiu melhorar e refletir sobre a própria prática. Ajudaram-me a refletir sobre o planeamento e ação, dando a possibilidade de projetar um novo planeamento.

### **3.3.6. Registos gráficos**

Os registos gráficos que foram produzidos nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura de livros de literatura infantil, que na sua maioria são desenhos e livros produzidos pelas crianças (no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Este instrumento de recolha e análise de dados revelou-se um instrumento crucial, dado que segundo Máximo-Esteves (2008), a análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das mesmas.

### **3.3.7. Escala ECERS**

A Escala ECERS permitiu-me analisar e recolher dados através da observação das práticas da sala e das atitudes das crianças. Conhecer a presença de livros na sala – prende-se com a observação do espaço da sala, com base na escala ECERS, mais especificamente no item “Linguagem e raciocínio”, que chama a atenção para a presença de livros na sala e para a sua leitura para e com as crianças. Conhecer as práticas de educação literária na sala: estas práticas incluem a leitura de livros de literatura infantil para as crianças; o trabalho com o texto literário com as crianças; a presença de livros que as crianças trazem de casa para a sala e leitura desses livros; idas à biblioteca da escola (por exemplo). De acordo com Harms (1998) e Clifford & Cryer (2008), a escala ECERS é um instrumento de observação para avaliar a qualidade do ambiente em contextos educativos, ao longo da mesma estão incorporados indicadores e exemplos para que a escala possa avaliar contextos inclusivos e culturalmente diversificados.

### **3.3.8. Conversas Informais**

Como referi anteriormente, existiram alguns instrumentos que foram adaptados ao contexto em si, sendo que se diferenciam um do outro, que é o que acontece

relativamente às conversas informais e aos questionários. Houve a necessidade de realizar estas conversas informais na fase do projeto das histórias *on-line*, de forma a conhecer o ponto de vista das crianças em relação à leitura e partilha de histórias realizadas nestes moldes. A intenção das mesmas foi tornar as crianças participantes ativas nesta investigação, dando-lhes voz.

Tal como Linharelhos (2019) optei por realizar pequenas conversas informais com as crianças, a fim de perceber se apareceriam ou não a partilha de histórias em formato digital. Nestas conversas, apenas reuni algumas perguntas alusivas (Linharelhos, 2019). As respostas das crianças ficaram registadas através do áudio.

### **3.3.9. Questionários**

Citando Coutinho *et al.* (2009), os questionários consistem num conjunto de perguntas sobre determinado tema ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito. Estas permitem obter informação básica ou avaliar algum tema relevante.

Os **questionários** (anexo III) realizado às famílias pretende recolher dados sobre a opinião das mesmas face à continuação do meu projeto: a leitura e a partilha de histórias *on-line*. Uma vez durante o momento de confinamento decidi continuar a leitura e a partilha de histórias ainda que à distância, adaptando-o às circunstâncias impostas, como tal foi importante saber qual a opinião das famílias face a este projeto.

A opinião das famílias foi importante para perceber de que forma foi encarada pelas mesmas a promoção da educação literária à distância, dando continuidade ao meu projeto.



#### **4. A intervenção como promotora da educação literária**

Ao longo da investigação ação que desenvolvi foram diversas as atividades de promoção da educação literária que realizei com as crianças em ambos os contextos.

Os textos escolhidos encontram-se na seguinte tabela, por ordem cronológica:

<b>Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (virtualmente durante o confinamento)</b>
“Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares
“Pela Floresta” de Anthony Browne
“O Nabo Gigante” de Aleksei Tolstoi
“Somos todos milagres” de R.J. Palácio
“Amélia quer um cão” de Tim Bowley
“Ainda nada?” de Christian Voltz
“A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

*Quadro 2 - Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (virtualmente durante o confinamento)*

<b>Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (em sala após o confinamento)</b>
“O Cuquedo” de Clara Cunha
“Tio Lobo” de Xosé Ballesteros
“A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

*Quadro 3 - Livros literários abordados em contexto de pré-escolar (em sala após o confinamento)*

<b>Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>
“Uma cadela amarela e os vários amigos dela” de Manuela Castro Neves
“A que sabe a lua?” de Michael Grejniec
“Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares
“O elefante diferente que espantava toda a gente” de Manuela Castro Neves

*Quadro 4 - Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Posteriormente, farei uma abordagem pormenorizada das atividades realizadas.

Saliento ainda que, as atividades realizadas (em sala) se dividiram em três momentos, o de pré-leitura, o de leitura e o de pós-leitura, ou seja, a exploração dos livros teve por base as correntes teóricas do Whole Language Approach (2006): *Literature*

*based reading program*. Balça e Pires (2013) afirmam que o programa *Literature based reading program* é organizado em três fases essenciais: a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. De acordo com Balça (2007b) as fases anunciadas anteriormente estimulam a criança relativamente à leitura, motivam curiosidade face à história do livro, mobilizam as referências intertextuais, possibilitam uma experiência afetiva entre a criança e o texto.

A primeira fase, é segundo Barros (2014) a que desperta curiosidade e motivação do grupo de crianças para a leitura; a segunda fase permite um envolvimento com o texto e por fim, a terceira permite estruturar conhecimentos que surgem depois da leitura do texto/livro.

Numa fase inicial, tal como indica o meu primeiro objetivo desta investigação (conhecer a presença de livros na sala), conheci a presença de livros na sala, isto tem que ver com a observação do espaço da sala, com base na escala ECERS, mais especificamente no item “Linguagem e raciocínio”, que chama a atenção para a presença de livros na sala e para a sua leitura para e com as crianças.

Através da utilização da escala ECERS em contexto de pré-escolar, conheci a presença de livros na sala e estive atenta às práticas de educação literária na sala (se bem que foi um período muito curto, no qual considero não ter sido suficiente para conhecer estas práticas), não tendo, eu, abordado nenhum livro literário relacionado com a investigação-ação, pois encontrava-me na primeira semana de intervenção.

Contudo, tendo em conta os resultados das observações na sala em relação à escala ECERS aplicada após a primeira semana de estágio: os livros estavam organizados numa área de leitura – dispostos em estantes (acessíveis às crianças, sendo que os livros estão organizados por cores – p.e. verde: histórias, vermelho: culinária, amarelo: jogos, ...), uma vasta seleção de livros está acessível durante todo o dia e os livros, materiais de linguagem e atividades são adequadas às crianças do grupo – encontrando-se portanto no **nível 3** (mínimo). Saliento ainda que, antes do confinamento, cada criança tinha um cartão de leitor. Durante o período de observação participante o educador não leu nenhuma história ao grupo. Apesar do espaço de leitura estar bem organizado e considerar um espaço “enriquecido” as crianças não o frequentavam (durante a minha observação participante).

Através da minha observação participante, evidencio que nas primeiras semanas de observação participante não existiram práticas de educação literária, o espaço de leitura não era frequentado pelas crianças nem dinamizado pelo Educador.

A escala foi discutida com o educador, tendo em conta os dados recolhidos por mim e o mesmo concordou com o nível atribuído (nível 3 - mínimo).

Através da utilização da escala ECERS, em relação ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, (antes de qualquer intervenção da minha parte) verifiquei que os livros não estavam acessíveis às crianças; a leitura de livros não acontecia de forma espontânea e que as crianças não traziam livros para a sala – desta forma, encontrávamo-nos no nível 1 (inadequado). Ou seja, através da escala conheci as práticas de educação literária na sala, reparei que não era promovido o contacto com a literatura infantil de forma espontânea, dado que normalmente a educação literária era utilizada como forma de introduzir uma nova família silábica ou para assinalar uma efeméride, por exemplo.

A escala não foi discutida com o Professor Cooperante porque não se encontrou uma ocasião para que a escala fosse discutida.

Depois de conhecer a presença de livros em sala e as práticas de educação literária na mesma (primeiro e segundo objetivos), passei para o terceiro objetivo, que tinha que ver com a minha intervenção em que tencionava promover a educação literária na sala. A observação participante e os resultados da aplicação da Escala ECERS (tendo em conta os primeiros dois objetivos da minha investigação) permitiram-me delinear o enquadramento para a intervenção que se seguiu. Desta forma, no ponto 4.2. (a intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico) irei enumerar a forma como tentei promover a educação literária junto deste grupo de crianças, posteriormente irei perceber se as crianças frequentam com mais regularidade o espaço de leitura ou não (último objetivo estabelecido por mim).

#### **4.1. A intervenção em contexto de pré-escolar**

Tendo sido o estágio em contexto de pré-escolar completamente atípico dado a pandemia de *COVID-19* que surgiu nas nossas vidas, a dimensão investigativa face à intervenção neste contexto teve de sofrer algumas alterações. Assim, saliento que antes do confinamento conheci a presença de livros na sala (através da observação do espaço da sala, com base na escala ECERS, mais especificamente no item “Linguagem e raciocínio”, que chama a atenção para a presença de livros na sala e para a sua leitura para e com as crianças) e estive atenta às práticas de educação literária na sala, considerando que provavelmente não houve oportunidade de as conhecer na sua plenitude, pois devido ao confinamento foi um período de tempo muito curto – sendo estes os dois primeiros objetivos da minha intervenção.

Durante o período de confinamento, em conversa com as Professoras responsáveis pela unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada e com a minha Professora Orientadora, chegámos à conclusão de que a minha investigação poderia continuar privilegiando o recurso aos meios tecnológicos. Desta forma, surgiram posteriormente as conversas informais e o questionário realizados às famílias (instrumentos de recolha de dados) com o intuito de saber qual foi a opinião das famílias e das crianças face à continuação da minha investigação-ação recorrendo à via digital.

Assim, consegui promover o contacto com a literatura infantil, tal como indica o meu terceiro objetivo, tanto em contexto virtual, como em contexto de sala (em que falarei posteriormente).

O quarto objetivo (promover a educação literária na sala) teve de ser adaptado durante a fase de confinamento, uma vez que em vez de promover o contacto literário na sala, promovi-o através de ferramentas digitais. Só após o confinamento é que este contacto foi promovido em sala.

Assim sendo, ao longo da investigação ação que desenvolvi foram diversas as atividades de promoção da educação literária que realizei com as crianças. Contudo este processo teve dois momentos na investigação, o primeiro diz respeito à leitura e a partilha de histórias *on-line* (momento de confinamento; uma vez que tudo era uma incógnita e não sabíamos se havia possibilidade de regressar à sala, sendo que optámos por adotar este método) e o segundo que tem que ver com a abordagem aos livros literários em sala e por sua vez, as atividades realizadas.

#### **4.1.1. 1.º momento: Leitura e partilha de histórias *on-line* (durante o confinamento)**

Como referi anteriormente, dado o tema do meu relatório de estágio ser “A promoção da educação literária: um estudo na primeira infância” em unanimidade (professora orientadora do relatório, professoras da Prática de Ensino Supervisionada, educador Paulo e eu) decidimos que seria possível dar continuidade ao meu projeto ainda que em contexto virtual.

Desta forma, apesar da situação vivida a minha questão de investigação inicial “Como posso, através da minha ação, promover a educação literária na sala?”, alterou-se relativamente ao local desta promoção, que deixou de ser a sala e passou a ser o digital (computador e/ou telemóvel), ou seja: “Como posso, através da minha ação, promover a educação literária?”. Sem referir a “sala” porque estávamos em confinamento. De

seguida, irei explicitar como tentei promover a educação literária chegando à casa das crianças, por assim dizer.

Antes disso, convém referir que a investigação ação nestes moldes teve três momentos:

- **Primeiro momento:** preparação das histórias (o trabalho para o digital);

Planear a história, contá-la e/ou recontá-la (sempre que houve necessidade), realizar a edição dos recursos de media, realizar o produto final, editar e revê-lo, por fim exportar o produto para o formato adequado.

- **Segundo momento:** o lançar às famílias o desafio de verem as histórias no digital;

Divulgar através dos grupos com as famílias (*Facebook* e *Whatsapp*) as histórias e lançar-lhes o desafio de as verem. Foi através de dispositivos móveis de comunicação, como os computadores, os telemóveis, os *tablets*, entre outros, que se promoveu a partilha e a divulgação das histórias.

- **Terceiro momento:** visualização e *feedback* face às histórias partilhadas.

Recolher e analisar dados através do *feedback* dado pelas famílias pelo *Facebook* e *Whatsapp*.

Esta primeira fase teve como finalidade dar continuidade à minha investigação-ação tentando ter algum *feedback* por parte das famílias.

Como tal, o educador fez um *post* dedicados às famílias, pedindo que colaborassem comigo:

“Pais queria-vos pedir um favor.

Como sabem tínhamos na nossa sala, a estagiária Inês que estava a desenvolver com as nossas crianças, um projeto relacionado com a educação literária infantil, servindo este para sua dissertação de final de mestrado (A promoção da educação literária - um estudo na primeira infância). Ainda que estejamos longe, a Inês quer continuar a trabalhar com os nossos meninos, assim ela vai ler uma história por semana e colocar no nosso *Facebook/Whatsapp*. Peço-vos que lhe deem algum *feedback*, através de: desenhos sobre a história, trabalhos plásticos relacionados com a história, reações das crianças ao ver a história, etc. O vosso contributo ajudará muito a Inês poder concluir o seu curso. Obrigada.”

Assim, a 6 de abril enviei a primeira história:

**“Olá bom dia a todos!! Espero que se encontrem bem. Esta semana trago-vos a história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Se vos for possível deixem algum *feedback* sobre a história (através de desenhos, por exemplo, entre outras opções). Beijinhos!!”**



Figura 31 - Partilha da história "Meninos de todas as cores"



Figura 32 - O desenho do S.P. face à partilha

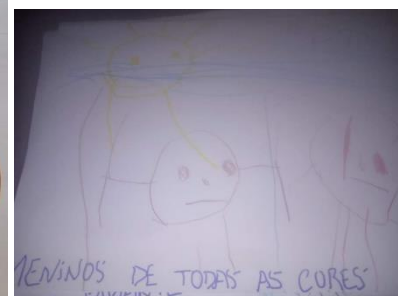


Figura 33 - O desenho da N.M.

**“Muito bom, obrigado!” disse o pai do F.R.**

A 14 de abril, partilhei a segunda história “Pela Floresta” de Anthony Browne:



Figura 27 - Leitura da história "Pela Floresta"

No nosso segundo encontro virtual (semana de 13 a 17 de abril) explorámos a obra referida anteriormente. O protagonista desta história identifica-se implicitamente com o Capuchinho Vermelho (competência literária): o pai do menino não se encontra em casa, a mãe pede-lhe para levar um bolo à avó que está doente e, tal como a menina do conto clássico, tem que escolher entre o caminho mais longo e mais curto (pela floresta) para chegar ao seu destino (a casa da avó). Uma história profundamente imaginativa para explorar a criatividade das crianças, os seus medos e as suas inquietações.

Realizei a gravação desta história, coloquei no nosso grupo pedindo aos pais que se tivessem possibilidade que a mostrassem às crianças, para que depois pudessem falar nela. Nos nossos encontros verificámos que algumas crianças não tinham escutado a história pelas mais diversas razões, contudo isto não foi um problema, pois desta forma

reli a história durante a videochamada. Durante esta leitura reparei que as crianças se encontravam muito atentas e empolgadas com o desenrolar da mesma.

No decorrer do contar da história, quando existe o suspense de saber quem é que o menino encontrou na cama da avó, algumas crianças pensavam que iria aparecer o lobo o mau e referiam isso mesmo, demonstrando assim a competência literária que possuem.

No momento de pós-leitura, pedi às crianças que falassem sobre a história:

**F.C.: “Era uma história de um menino que foi levar um bolo à avó.”**

**M.C.: “Parecia a história do Capuchinho Vermelho.”**

**M.T.: “O menino escolheu o caminho mais curto e encontrou muitas pessoas que queriam ficar com o bolo que era para a avó”.**

**F.C.: “O menino perdeu-se!”**

**G.R.: “Mas depois encontrou a casa da avó e contou tudo à família.”**

Através dos diálogos das crianças foi possível perceber que retiveram muito bem todas as mensagens que a história nos transmite.

Quando enviei a história para as famílias solicitei que realizassem algum desenho ou uma atividade de expressão plástica, apresento de seguida alguns dos trabalhos das crianças:



*Figura 28 - As atividades de pós-leitura realizadas pelas crianças*

A atividade anteriormente referida promove a competência literária das crianças, uma vez que exercita o imaginário das mesmas, e possibilita-lhes recorrer ao intertexto



leitor e aos conhecimentos por elas já interiorizados na valorização e interpretação dos textos literários.

No dia 22 de abril, partilhei com o grupo a história “O Nabo Gigante”: **“Olá!! Hoje trago-vos a história "O Nabo Gigante". Se puderem, escutem-na, façam alguns trabalhinhos sobre a mesma e partilhem connosco!! Beijocas 🍷”**



Figura 29 - Leitura da história "O Nabo Gigante"



Figura 37 - O nabo gigante pelo J.M.



Figura 38 - O desenho da N.M

A 28 de abril partilhei com as famílias a história “Somos todos milagres” de R.J. Palácio pedindo-lhes que se pudessem fizessem algumas atividades sobre a mesmas e que posteriormente partilhassem com o grupo. Para esta história tivemos apenas o *feedback* da N.M., como podemos ver nas figuras seguintes.



Figura 39 - Partilha da história



Figura 40 - Resposta da N.M. à minha partilha

A 3 de maio, dia da mãe, partilhei com as famílias uma história chamada “Coração de mãe” de Isabel Minhós Martins. Para esta história, não pedi qualquer *feedback* pois era apenas para assinalar o dia referido anteriormente.

“Amélia quer um cão” de Tim Bowley foi a história partilhada a 5 de maio, nos grupos que temos com as famílias: **“Bom dia! Hoje trago-vos a história “Amélia quer um cão”. Se puderem, escutem-na, façam alguns trabalhinhos sobre a mesma e partilhem connosco!!”**. Com esta partilha obtivemos o *feedback* da N.M. através de um desenho.

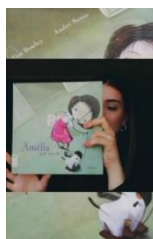


Figura 41 - "Amélia quer um cão"



Figura 42 - Produção de texto icónico face à história

Depois disto foi partilhada no grupo com as famílias a história “Ainda nada?” de Christian Voltz, em que tivemos um desenho realizado pela N.M.



Figura 30 - "Ainda nada?" de N.M.

Na semana de 18 a 21 de maio a atividade proposta foi a leitura e exploração da obra: “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Esta proposta surge a partir do comentário feito pela L. ao M.C. na semana passada (durante uma videochamada): “**Ontem vi a lua e ela estava grande e gorda**” (lua cheia).

Esta história não foi gravada e partilhada com as crianças, foi lida durante a videochamada, possibilitando assim a existência de intervenções por parte das crianças, como era suposto. Contudo, esta semana foi a que houve menos adesão nas videochamadas, apesar do habitual aviso prévio às famílias, em que solicito que digam se estarão ou não presentes (só uma mãe é que me tinha dito que não poderia porque estava a trabalhar). Porém, nos vários momentos que liguei obtive respostas que indicavam que já tinham regressado ao trabalho, por isso uma vez que algumas das famílias, já não se encontravam em teletrabalho tornou-se mais complicado que participassem nesses momentos.

Tentei e foi visível o envolvimento por parte das crianças que assistiram à história, uma vez que o animal que se segue na história surge sempre no canto inferior direito, assim em vez de dizer, por exemplo: “Então chamou o elefante.” Disse apenas “**Então chamou o...**” (apontando para o elefante) e as crianças diziam e assim sucessivamente.

No final da história fiz que questão de perguntar às crianças se tinham ou não gostado da história e quem participou referiu que tinha gostado muito, inclusive as famílias.

Depois disto, perguntei **“De que forma é que os animais conseguiram provar a lua?”**

**M.C.:** **“Porque se ajudaram uns aos outros.”**

**J.M.:** **“Fizeram tudo juntos”.**

**Eu:** **“Vocês acham importante ajudarmo-nos uns aos outros?”**

**M.C.:** **“Sim, temos que nos ajudar e ser amigos de todos.”**

**N.M.:** **“Como no colégio...”**

Na planificação e no aviso às famílias tinha pedido “ajuda” antecipadamente para que arranjassem alguma coisa para dar às crianças a fingir que é lua, para que elas digam a que lhes sabe. Eu própria também preparei um bocadinho de bolacha, para provar hipoteticamente a lua. Contudo, este momento não aconteceu porque as famílias se esqueceram.

No fim, solicitei que realizassem algumas atividades sobre a história (desenhos, objetos com materiais recicláveis, plasticina, ...). Contudo, só obtivemos *feedback* por parte do S.R.



Figura 31 - O desenho do S.R. do "A que sabe a lua?"

Em relação a este primeiro momento, houve alturas em que as histórias foram lidas em videochamada com as crianças (privilegiando os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura), contudo também houve alturas em que isso não aconteceu e foi partilhado apenas o vídeo nos grupos de *Facebook e WhatsApp*.

Apesar de não ter muito *feedback* por parte das famílias, houve sempre pelo menos uma criança que fez um desenho sobre as histórias (isto só não aconteceu em relação à história “Coração de mãe” porque como referi anteriormente não pedi *feedback* sobre a mesma).

Um menor *feedback* em relação à leitura das histórias fez-me refletir sobre os desafios que foram impostos às famílias durante o período de quarentena, pois o momento de confinamento não foi fácil, uma vez que muitas delas se encontravam em teletrabalho e tinham que fazer da sua casa escritório e escola, simultaneamente.

#### **4.1.1.1. Conversas informais**

Tendo em conta, este momento da investigação (período de confinamento) houve a necessidade de avançar com um instrumento de recolha de dados, as conversas informais como forma de conhecer o ponto de vista das crianças em relação à leitura e partilha de histórias *on-line*. A intenção das mesmas foi tornar as crianças participantes ativas nesta investigação, dando-lhes voz.

Estas foram realizadas através de algumas perguntas sugestivas, que coloquei às crianças durante um momento informal, sendo estas de carácter direto. A conversa foi realizada com as crianças, durante o momento de Atividades e Projetos quando as crianças retornaram ao colégio.

Optei por pequenas conversas informais com as crianças, a fim de perceber se tinham visto as histórias e se tinham gostado. Assim irei de seguida enunciar as perguntas sugestivas colocadas às crianças, salientando que não foi possível obter resposta por parte do grupo todo (só catorze responderam) uma vez que alguns não regressaram ao colégio e outros acabaram mesmo por desistir (como apresentado anteriormente na tabela 1).

Lamentamos que a N.M. tenha desistido uma vez que foi a criança que mais participou neste momento da intervenção, considerando assim que o seu testemunho e da sua família seria muito importante.

- 1- Viste as histórias que a Inês contava quando estavas em casa de quarentena?**
- 2- Quais foram as histórias que ouviste? Ainda te lembras?**
- 3- Gostavas de ouvir as minhas histórias?**
- 4- Viste-as sozinho/a ou acompanhado/a?**

#### **Pergunta 1:**

Através da análise e reflexão das respostas a esta primeira questão é possível perceber que das catorze crianças com quem falei, onze viram as histórias, pelo menos uma vez e que três delas nunca viram. Sendo que o motivo apresentado por estas últimas foi que as mães não lhes mostraram:

**R.B.: “Não vi nenhuma história porque a minha mãe não me mostrava e eu não sabia.”**

**S.B.: “Nunca vi nenhuma.”**

**G.B.: “Eu não vi-a porque a minha mãe se esquecia de me mostrar.”**

## **Pergunta 2:**

Grande parte das crianças ainda se lembrava de algumas histórias que tinham ouvido, tais como “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec e “O Nabo Gigante” de Aleksei Tolstoi, contudo a mais mencionada foi a “Pela Floresta” de Anthony Browne.

**D.O.: “Já me esqueci de algumas, só me lembro duma que era na floresta e da dos animais a provar a lua.”**

**G.O.: “A da floresta.”**

**S.P.: “Lembro-me daquela da floresta.”**

**M.C.: “A floresta e a que sabe a lua.”**

**J.L.: “Lembro-me da floresta”**

**M.G.: “..., mas eu só me lembro da história da floresta.”**

Se bem que algumas crianças, também já não se lembravam de nenhuma história que tinham escutado:

**M.S.: “Já me lembro das histórias que contaste.”**

**L.T.: “Já não sei.”**

**T.B.: “Já não me lembro Inês, já passou muito tempo.”**

## **Pergunta 3:**

Das onze crianças que visualizaram as histórias dez responderam que gostavam de as ver, alguns exemplos dos diálogos das crianças:

**“D.O.: Gostava muito das histórias!”**

**L.T.: “Gostava muito porque contavas histórias divertidas.”**

Sendo que uma criança referiu que gostava mais ou menos: **“Gostava mais ou menos, gosto mais quando contas histórias no colégio.”**

## **Pergunta 4:**

Em relação à última pergunta as crianças referiram todas que viam as histórias com a família (ninguém referiu que vi-a sozinho/a), sendo esta: avós, irmãos e mães (a maior parte referiu que vi-a sempre com a mãe). Inclusive a L.T. referiu que vi-a as histórias com a sua cadela: **“Vi-a com a minha mãe e a Nina (a cadela).”**

Achei curioso que nenhuma das crianças referiu que vi-a as histórias com o pai, se bem que o M.C. fez uma referência ao seu pai dizendo: **“Vi-a com a mãe ou com a mana, o pai nunca vi-a porque estava sempre a trabalhar.”**

Através da análise das respostas das crianças, é possível perceber que a partilha de histórias foi encarada com um momento familiar:

**D.O.: “Vi-a com a N. (mana) e a avó.”**

**S.P.: “Vi-a sempre com a mãe e a mana.”**

Saliento que a mãe do S.P. enviou-nos fotografia da outra filha (de dois anos) a ver as minhas histórias, dizendo: “A Clara é fã das histórias da Inês.”



Figura 32 - O feedback da mãe do S.P.

**T.B.: “Vi-a sempre com a mãe.”**

**J.M.: “Eu vi-a com a minha mãe e gostávamos os dois.”**

**M.G.: “Vi-a sempre com a minha mãe, nós gostávamos.”**

Em síntese, através destas conversas informais com catorze crianças do grupo é possível perceber que a grande maioria assistiu à partilha de histórias *on-line*. Sendo que as três crianças que não assistiram, o motivo apresentado foi que as mães não lhes mostraram, provavelmente devido a terem de conciliar o teletrabalho com o cuidar dos seus filhos e da casa. É visível que a história que mais as marcou foi a “Pela Floresta” de Anthony Browne que por sua vez foi também a história em que obtive mais *feedback*, através de atividades de expressão plástica – mais especificamente, desenhos. Grande parte do grupo referiu que gostava de ouvir as minhas histórias, sendo que o T.B. confessou-me que preferia escutá-las no colégio porque conseguia estar mais atento. Por fim, o grupo revela ter encarado esta partilha como um momento lúdico e familiar, uma vez que todos referiram que viam com membros da família. Concluindo, considero que atingi os objetivos pretendidos.

#### 4.1.1.2. Questionário

O questionário (anexo III) realizado às famílias, após o confinamento, teve como objetivo recolher dados sobre a opinião das mesmas face à continuação do meu projeto: a leitura e a partilha de histórias *on-line*. Uma vez que decidi continuar a leitura e a partilha de histórias à distância, adaptando-o às circunstâncias impostas. Assim, tinha interesse em saber qual a opinião das famílias face a este projeto.

Das cinco famílias que deram resposta ao questionário, uma delas referiu que não tinha acompanhado este projeto (sendo que a S.B., já me tinha confidenciado que não tinha assistido, nas conversas informais que tivemos), explicitando que: “não assistimos às leituras... Desculpe... Espero que outros encarregados de educação o tenham feito pois eu sei que é importante para si. O facto de não termos assistido às suas histórias nada têm

a ver com as suas competências. Foi a aversão às tecnologias da minha parte! A Inês demonstrou muita responsabilidade e competência para trabalhar com este público-alvo.”

No **primeiro ponto do questionário**, pedi às famílias que me dessem a sua opinião sobre o projeto de leitura de histórias *on-line*, que decorreu durante o período de confinamento devido à *Covid-19*.

A mãe do M.C. considerou o projeto de leitura interessante, referindo que: “o projeto da leitura à distância foi interessante, pois com os acontecimentos devido ao covid era impossível continuar com tudo o que se fazia no dia a dia.”

A mãe da M.S. também referiu que achou interessante: “Achei interessante e desafiante a Inês ter continuado o projeto *on-line*.”

A mãe do S.P. salientou: “Achei o projeto de leitura de livros *on-line* muito interessante, realizado com qualidade e dedicação. Foi uma ótima forma de estimular a imaginação e outras atividades, como o desenho.”

A mãe do J.M. referiu que gostou muito da iniciativa.

No **segundo ponto** questionei as famílias sobre o que é que as crianças pensaram sobre este projeto; Como reagiram?; Sentiram entusiasmo por parte das mesmas?

Em relação a estas segundas questões a mãe do M.C. referiu: “Gostei de ouvir e de apreciar cada história que a Inês contava, cada uma com o seu significado e a sua magia. Cada momento foi fantástico. O M. gostou muito porque sentia que a escola estava ali bem perto dele. Quando por algum motivo não assistia em “direto” às leituras, assim que fosse possível lá estava ele sentado a dizer para mim: Vamos ouvir as histórias da Inês. Foi bom e um desafio para todos.”

A mãe da M.S. afirmou: “gostávamos das suas histórias, a M. ficava muito entusiasmada e satisfeita.”

Em relação a este ponto a mãe do S.P. disse: “Nem sempre foi fácil levar o S. para a frente do computador (a irmã é que adorava ir), acho que lhe fez falta o contacto presencial com os educadores e colegas, mas quando iniciava a visualização dos vídeos, acabava por ficar interessado e entusiasmado, ouvindo a história até ao fim.

A mãe do J.M. disse que: “O J. gostou muito das histórias que a Inês contou em tempo de pandemia, achava engraçado, mas é muito preguiçoso.”

Em síntese, apesar de não ter tido muito *feedback* em relação aos questionários, das cinco famílias que deram resposta o balanço das mesmas foi muito positivo. Uma vez, a maioria achou muito interessante em ter dado continuidade ao projeto. Para além disso, consideram que foi um bom trabalho desenvolvido da minha parte que chegou às

crianças e lhe transmitiu algum entusiasmo apesar de por vezes serem um pouco preguiçosos. Sinto que de alguma forma em relação a este aspeto os objetivos não foram atingidos devido à falta de adesão por parte das famílias.

#### 4.1.2. 2.º momento: Leitura e partilha de histórias em sala

*Quadro 5 - Livros literários abordados em contexto de educação Pré-escolar*

Os textos escolhidos para este segundo momento da leitura e partilha de histórias encontram-se na seguinte tabela, por ordem cronológica:

Livros literários abordados em contexto de educação Pré-escolar
<b>“O Cuquedo” de Clara Cunha</b>
<b>“Tio Lobo” de Xosé Ballesteros</b>
<b>“A que sabe a lua?” de Michael Grejniec</b>

#### Leitura e exploração do livro “O Cuquedo” de Clara Cunha

Para dar início à minha intervenção, escolhi trabalhar a obra, “*O Cuquedo*” de Clara Cunha, sendo esta uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura em idade pré-escolar.

Este livro apresenta-nos uma narrativa em que as personagens, ou seja, os animais se encontram todos muito assustados porque ouviram dizer que tinha chegado à selva, o cuquedo.

<b>Objetivos</b>
- Identificar os paratextos;
- Desenvolver o espírito crítico.
- Fruir através da leitura do livro; participar no momento de leitura através de predições da narrativa pelo texto icónico;
- Produzir texto icónico.

*Quadro 6 - Objetivos para a leitura do livro "O Cuquedo"*

Saliento que, “O Cuquedo” foi uma história lida por mim durante o período de confinamento, contudo reli-a uma vez que, este é um livro que circulava na sala que as crianças gostavam muito e desejavam voltar a ouvir, pois demonstravam muito entusiasmo. Assim, demonstraram uma leitura de total fruição.

O momento de pré-leitura foi desenvolvido dia 16 de junho, no período da manhã.





Figura 33 - Leitura e exploração da história "O Cuquedo"

Neste momento, pedi às crianças para se sentarem em círculo e desta forma, as mesmas associaram logo que iríamos escutar uma história e ficaram evidentemente muito satisfeitas.

Mostrando o livro às crianças perguntei “Quem é que conhece esta história?” “É a história do Cuquedo!” disse o J.M.

“Quem é o Cuquedo?” perguntei.

“É um animal estranho.” disse o G.R.

“É um bicho preto que prega sustos.” referiu o G.O.

“É um monstro!” referiu a maioria.

Como momentos de pré-leitura mantive os diálogos descritos acima, explorei com as crianças a capa, a contracapa e os elementos pelas quais são constituídas.

Depois do momento de pré-leitura demos início ao momento de leitura. Este foi realizado por mim em conjunto com as crianças com o livro voltado para elas e para além disso com a projeção da história. Durante a leitura fui alterando a minha voz de acordo com as várias personagens que iam surgindo.

Ao longo da história, as crianças estiveram bastante envolvidas na leitura da mesma, uma vez que existem ao longo desta várias frases padrão. Assim, as crianças “apropriaram-se” das mesmas e diziam-nas imediatamente: “Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês (...) a fazer de lá para cá e de cá para lá? Ai tu não sabes? (...) Chegou à selva o cuquedo!”, e “E quem é o cuquedo?” “O cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.”. Este acontecimento demonstrou a atenção das crianças face à leitura da história, o que fez com que se envolvessem no momento de leitura.

A participação das crianças também ocorria sempre que no texto icónico surgia um novo animal, o qual elas oralizam quando lhes li-a a frase que indicava a presença do mesmo. Deste modo, e intuitivamente, as crianças compreenderam que o texto icónico pode antecipar o texto verbal e que ambos se complementam, isto é, que ambos contam a história.

“Gostei muito desta história!” disse a M.S. “E vocês gostaram? Perguntei. “Sim!!” responderam. O S.B. referiu “Eu não gosto do cuquedo porque ele prega sustos e eu tenho medo.”

M.S.: “Ele não é assustador, a sombra dele é que era!”

G.R.: “Pois, não vêes que nós parecemos assustadores nas nossas sombras?! Mas não somos!”

O diálogo destas crianças revela toda a atenção que tiveram aos pormenores do texto icónico, uma vez ao longo da mesma vai aparecendo uma sombra do cuquedo.

Como momento de pós-leitura, as crianças realizaram desenhos sobre a história explorada anteriormente.



Figura 34 - Os desenhos da história

As crianças gostaram muito do livro apresentado, sendo que durante o período da tarde levaram o tempo todo a dramatizar a história. Isto demonstra que fruíram da sua leitura e se vão relevando, aos poucos, leitoras interessadas e atentas.

### Leitura e exploração da história “Tio Lobo” de Xosé Ballesteros

Este livro potencia muito a imaginação, a criatividade e o espírito das crianças.

<b>Objetivos</b>
- Localizar os elementos paratextuais que compõem o livro;
- Realizar questões inferenciais com base nos paratextos.
- Estimular a imaginação, a criatividade, a capacidade de reflexão e o espírito crítico das crianças; expressar sentimentos relativamente à obra escutada
- Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica.
- Produzir texto icónico.

Quadro 7 - Objetivos para a leitura do livro "Tio Lobo"

O momento de pré-leitura foi dinamizado dia 24 de junho no período da manhã, na área da casinha.

Assim, mostrei às crianças o livro que iríamos ler começando por lhes dizer o seu título “Tio Lobo”. Comecei por perguntar como se chamava a parte da frente do livro, dialogámos sobre a ilustração da mesma e sobre o título do livro, levando-as a fazer inferências sobre a obra em questão. Neste momento fiz algumas perguntas de apoio:

“Quem será esta menina?” “E isto o que será?” (apontando para o lobo). Para além da capa mostrei também a contracapa e as guardas do livro questionando-lhes: “Do que falará o nosso livro?”

**M.C.: “De uma menina e de um lobo.”**

**M.S.: “Duma menina que vai à floresta e encontra um lobo.”**

**S.P.: “Eu acho que vai ser como a história dos Três porquinhos.”**

O momento de pré-leitura foi pensado, como Balça e Pires (2012) afirmam, esta fase deve incentivar a que as crianças, a partir da sua reação individual em relação ao que lhes é apresentado (elementos paratextuais - neste caso, a capa, as guardas do livro e o título), criem as suas próprias hipóteses interpretativas sobre a obra, permitindo que as crianças construam competências inferenciais (Balça; Azevedo, 2016). Nesse sentido, as crianças ativam os seus conhecimentos prévios, podendo mesmo recorrer a outras obras já lidas (neste caso, a “O Capuchinho Vermelho” e os “Três porquinhos” - competência literária) e formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto (inferências).

A leitura da história foi realizada através de uma caixa de sombras em que elaborei fantoches com as personagens.

A estratégia utilizada, para além de captar a atenção das crianças, pode desempenhar um importante papel na facilitação do processo de compreensão e acompanhamento da leitura, uma vez que ajuda o leitor a focar a sua atenção na informação relevante transmitida pela obra (Viana *et al.*, 2010).

Ao longo da leitura fui tentando incentivar as crianças a repetir algumas frases padrão, como a sequência das peças de roupa que o Tio Lobo diz estar a vestir sempre que Carmela lhe bate à porta. Estas frases cativam as crianças ao longo da leitura da história e incentiva-as também a envolverem-se nela.

No decorrer do momento de leitura foi notória a atenção prestada pelas crianças. Reparei que houve muitos momentos em que ficavam expectantes e olhavam umas para as outras, como que à procura de respostas sobre o que iria surgir a seguir.

No final da história questionei as crianças sobre se tinham gostado da história, ao qual responderam que sim. “Do que falava a nossa história?”

**S.P.: “Falava de um lobo que comia uma menina.”**

**M.S.: “Duma menina que enganou o tio e depois o tio comeu-a.”**

Questionei as crianças sobre a atitude de Carmela (tentado que se colocassem na posição da Carmela) e, conseqüentemente, do Tio Lobo: “O que acharam da atitude da Carmela ao enganar o Tio Lobo? O que faziam vocês?”

**S.P.: “Eu dizia a verdade.”**

**G.R.: “Eu não era capaz de enganar o Tio Lobo.”**

**G.B.: “Dizia que tinha comido os bolos todas para ele não se chatear.”**

**“O que acharam da atitude do Tio Lobo ao comer a Carmela?”**

**M.P.: “Não devemos enganar as pessoas.”**

**L.T.: “Devemos dizer sempre a verdade.”**

**S.P.: “Eu acho que o tio lobo não a comeu, que ela se pôs debaixo da cama.”**

**Eu: “Comeu-a mesmo (mostrando a ilustração que demonstra isso mesmo).”**

**S.P.: “Ahhhhh!!! (com um ar aterrorizado)”**

Este livro permite-nos abordar a mensagem que lhe é intrínseca (tendo em conta as atitudes de desobediência e as mentiras de Carmela e respetivas consequências) aspetos de cidadania através da educação literária.

Para além disso apela à mobilização da competência literária das crianças, uma vez que em várias histórias o lobo entra em casa pela chaminé para comer as personagens, como sucede na história “Os três porquinhos”, tal como referiu o S.P. podemos também fazer essa comparação com a história do Capuchinho Vermelho. A leitura desta história permitiu que as crianças recorressem ao intertexto leitor e aos seus conhecimentos já interiorizados na compreensão de textos literários, demonstrando, desse modo, a competência literária que já possuem (Bento; Balça, 2016).

**S.P.: “No Capuchinho Vermelho o lobo não comeu a avozinha, mas agora comeu.”**

Como proposta de pós-leitura as crianças realizaram desenhos sobre a história como se pode ver através das seguintes figuras, tendo como objetivo a produção de texto icónico.





Figura 35 - O texto icônico desenvolvido pelas crianças

### Leitura e exploração da obra “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec

A história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec é uma obra que nos fala sobre o desejo que os animais tinham, desejo esse que era provar a lua. Até que a tartaruga tem uma ideia genial: “Talvez entre todos consigamos alcançá-la.” A questão é: “Será que vão conseguir?”

Tal como a história “O Cuquedo” também esta foi relida em contexto de sala, uma vez quando regressámos ao colégio havia novas crianças que não tiveram a oportunidade de escutá-la durante o período de confinamento.

Para a leitura desta leitura, estabeleci objetivos definidos para a leitura desta história, que irei transpô-los de seguida:

Objetivos
- Localizar elementos paratextuais;
- Inferir através dos elementos paratextuais e das ilustrações.
- Realizar inferências e dialogar sobre as mesmas;
- Participar no momento de leitura através da expressão oral, verbalizando as personagens que vão surgindo ao longo da história;
- Dialogar acerca das inferências realizadas no momento de pré-leitura, contrapondo-as com a informação textual;
- Produzir texto icônico.

Quadro 8 - Objetivos para a leitura do livro “A que sabe a lua?”

Comecei por solicitar às crianças que se sentassem em círculo para que iniciássemos o nosso momento de pré-leitura.

Como introdução, referi que neste dia iríamos descobrir a que sabia a lua através de ... (mostrei o livro e as crianças disseram “livro”). Assim, perguntei “Sabem como e/ou porquê que vamos descobrir a que sabe a lua?”, escutando as suas vozes:

**L.T.: “Com umas escadas.”**

**S.B.: “Se subirmos todas ao mesmo tempo nas costas uns dos outros.”** (esta resposta tem que ver com a observação do cartaz da história neste momento).

Explorámos depois os paratextos do livro, começámos pela capa, “Como é que se chama a parte da frente do livro?” (mobilização de conhecimentos face à leitura das obras lidas até ao momento).

**Todos.: “Capa.”**

Explorámos depois a capa:

**S.B.: “A lua está redonda.”**

“E aqui como está? (apontando para a contracapa)”

**G.R.: “A lua parece uma banana.”**

**S.B.: “Aí é a contracapa.”**

**“À frente parece feliz e atrás parece triste.” Disse a L.T.**

**M.C.: “Está triste porque na parte de trás os animais comeram, mas à frente não comeram.”** Através deste diálogo das crianças expliquei-lhes que existiam várias fases da lua.

Explorámos para além da capa e contracapa, a lombada e as guardas.

Saliento que a maioria das crianças identifica os elementos paratextuais com bastante facilidade. Normalmente, só se esquecem do termo «lombada».

Passámos depois à leitura da história, saliento que toda história foi acompanhada com o livro voltado para eles e foi exposto na sala, um cartaz do livro que contém todos animais da história até chegarem à lua.

Na primeira página da história (conjuntos de olhos a observarem a lua) questionei:

“O que estará aqui?”

“**Olhos**” responderam as crianças.

“De quem serão estes olhos todos?” questionei.

“**Dos animais.**” responderam as crianças.

“O que os animais estarão a ver?”

**Todos: “A lua!” “Porque a querem comer.”** referiu a L.T.

À medida que ia surgindo um novo animal na história, não dizia às crianças de que animal se tratava, mostrava-lhes apenas a imagem e elas diziam (o nome do animal), envolvendo-as assim de uma melhor forma na leitura da história.

Como momento de pós-leitura solicitei às crianças que produzissem um texto icónico, mas antes disso mantivemos um diálogo sobre a nossa história.

**T.B.:** “A história falava da lua.”

**M.S.:** “O rato tirou um pedacinho da lua!”

“Foi só o rato?”

**R.B.:** “Não, com todos os animais da selva (referência ao cuquedo).”

**T.B.:** “Eles só conseguiram porque estavam todos juntos.”

**G.B.:** “Eu acho que sozinho ele não conseguia. Só com a ajuda de todos.”

**R.B.:** “Não podemos estar muito juntos porque se não apanhamos o coronavírus temos que ter cuidado.” (comparação da história à situação atual que vivenciamos).

No fim, dei hipoteticamente a provar lua às crianças, com pedacinhos de bolacha. Pedi-lhes que fechassem os olhos e abrissem a boca e assim o fizeram.

**G.R.:** “Vais-nos dar lua Inês?”

**T.B.:** “Mas tu és mágica como conseguiste?”

“A que vos sabe a lua?”

**M.S.:** “Soube a bolacha.”

**R.B.:** “A morango.”

**J.L.:** “A mim sabe a biscoito.”

**T.B.:** “A mim também sabe a bolacha.”

**S.B.:** “A mim soube-me ao que eu quiser como no livro.”

Através deste momento podemos observar a imaginação e a criatividade das crianças.



Figura 36 - Momento de pós-leitura "A que sabe a lua?"

### 4.1.3. Conclusões ao nível da intervenção em contexto de pré-escolar

Tendo sido este um estágio completamente atípico tendo em conta a pandemia *COVID-19* que vivenciamos, toda a minha intervenção teve de sofrer reajustes, tal como fui referindo anteriormente.

Tendo em conta os objetivos da minha intervenção, inicialmente conheci a presença de livros na sala, através da utilização da escala ECERS (primeiro objetivo) e estive atenta às práticas de educação literária na sala (segundo objetivo). Contudo, tendo em conta a decisão de encerrar as escolas devido ao momento pandémico que vivenciámos, o meu período de observação foi muito curto não tendo possibilidade de ter conhecido bem as práticas. Para além disso, não abordei nenhum livro literário relacionado com a investigação-ação, pois encontrava-me na primeira semana de intervenção. Fiz apenas nestas primeiras semanas leituras de histórias de forma mais informal para compreender se o grupo estava habituado a ouvir histórias.

Em relação os dois primeiros objetivos, face aos resultados das observações na sala em relação à aplicação da escala ECERS após a primeira semana de estágio verifiquei que os livros estavam organizados numa área de leitura – dispostos em estantes, uma vasta seleção de livros estava acessível durante todo o dia e os livros, materiais de linguagem eram adequados às crianças do grupo – encontrando-se, portanto, no **nível 3** (mínimo), tendo em conta o item “Linguagem e Raciocínio” da Escala ECERS. Porém, durante o período de observação participante o educador não leu nenhuma história ao grupo. Apesar do espaço de leitura estar bem organizado e considerar um espaço “enriquecido” as crianças não o frequentavam. Ou seja, evidencio que nas primeiras semanas de observação participante não existiram práticas de educação literária por parte do Educador, o espaço de leitura não era frequentado pelas crianças nem dinamizado pelo Educador

Saliento que, a escala ECERS foi apenas utilizada numa fase inicial, não tendo sido novamente utilizada no fim do estágio como era suposto, uma vez que devido ao confinamento não houve a possibilidade de dar continuidade a esse “fio condutor” em sala. Para além disso tendo em conta, o *COVID-19* a área da biblioteca sofreu muitas alterações face à quantidade de livros (como referido na organização do espaço e materiais).

O terceiro objetivo foi atingido, uma vez que promovi o contacto com a literatura infantil em ambos os momentos de intervenção (confinamento e pós-confinamento).



O quarto objetivo sofreu um reajuste dado que a promoção da educação literária durante o período de confinamento deixou de ser realizada em sala e passou a ser feita através de ferramentas digitais. Como tal, também a minha questão de investigação teve de ser reajustada, dado que foi alterado o local “sala” para as ferramentas digitais, uma vez que foi através das mesmas que tentei chegar à casa das crianças. Contudo, saliento que numa fase posterior trabalhei em contexto de sala, assim sendo houve dois momentos na promoção da educação literária.

O último objetivo (perceber se as crianças frequentam com mais regularidade o espaço de leitura) não foi atingido dada toda a complexidade do estágio vivenciado. As crianças não eram as mesmas, houve crianças que não voltaram, vieram novas crianças para a nossa sala. Após o confinamento foi visível a redução de livros em sala, como podemos ver anteriormente, na organização do espaço e materiais. Para além disso deixou de estar exposto o cartaz que continha os códigos da biblioteca (a cada cor associado um tipo de história – como por exemplo, cor de laranja: animais) e deixaram também de ter cartão de leitor.

Concluindo, tentei com a minha prática promover a educação literária. Através dos dados recolhidos não foi possível perceber se houve ou não mudanças nas práticas, como explicado anteriormente face ao último objetivo.

Apesar da situação vivida, considero ter fomentado práticas em sala e não só, que conduziram à promoção da educação literária, como é evidenciado pelas vozes das crianças (descritas anteriormente). Assim, considero que promovi a educação literária, apesar da alteração de algumas práticas que pretendia fazer e que realmente não foram possíveis de ser executadas. Concluindo, houve objetivos atingidos e um caminho percorrido nesta promoção.

## 4.2. A intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

De seguida, apresento os textos literários que partilhei com as crianças, assim como, a descrição e análise das atividades.

Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	Contextualização no tempo
<b>“Uma cadela amarela e os vários amigos dela” de Manuela Castro Neves</b>	10 de outubro de 2019
<b>“A que sabe a lua?” de Michael Grejniec</b>	6 de novembro de 2019
<b>“Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares</b>	27 de novembro de 2019
<b>“O elefante diferente que espantava toda a gente” de Manuela Castro Neves</b>	3 de dezembro de 2019

Quadro 9 - Livros literários abordados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (contextualização no tempo)

### 4.2.1. Leitura e exploração da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela” de Manuela Castro Neves

Dia 10 de outubro, numa quinta-feira à tarde, iniciei a minha intervenção relativamente ao meu relatório de estágio.

Para dar início à minha intervenção, escolhi trabalhar a obra, “*Uma cadela amarela e os vários amigos dela*” de Manuela Castro Neves, sendo esta uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) para o 1.º ano de escolaridade.

Este livro apresenta-nos todos amigos da personagem que lhe dá título, uma cadela (amarela), e todas essas personagens animais realizam uma viagem de barco na qual

conhecem outras personagens. Ao longo do texto verbal são colocadas diversas questões, e o texto icónico estabelece uma íntima relação com o anterior, indo muito além da complementaridade. Ou seja, trata-se de um livro que possibilita a participação ativa das crianças no momento de leitura do mesmo.

Estabeleci objetivos definidos para a leitura desta história, que irei transpô-los de seguida:

<b>Objetivos</b>
- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título;
- Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios;
- Relacionar as personagens do livro com os de outros livros conhecidos pelas crianças – mobilização de conhecimentos prévios;
- Identificar os paratextos e as inferências através dos mesmos;
- Participar no momento de leitura através de predições da narrativa pelo texto icónico;
- Aliar a educação literária às expressões artísticas.

Quadro 10 - Objetivos para a leitura da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”

O momento de pré-leitura foi desenvolvido dia 10 de outubro, no período da tarde.



Figura 37 - Estendal de personagens

Para dar início ao momento de pré-leitura coloquei um estendal de personagens, que contemplava todas as personagens do livro, junto a quadro de giz e questionei as crianças sobre o que era para elas aquilo, fazendo algumas perguntas/afirmações sugestivas e questionando também o que são as personagens.

“Animais” disseram.

<b>As vozes das crianças e algumas questões minhas</b>
R.R.: “Os animais estão presos com molas”
Eu: “Não vos faz lembrar nada?” “Lá em casa a mãe/pai também não usam molas para prender a roupa?”
Crianças: “Sim!!!”
S.C.: “É um estendal de animais”
L.C.: “Um estendal de personagens...”
Eu: “Mas o que é isso a que se chamam personagens?!”
D.P.: “São as personagens dos livros”.

L.C. “São os bonecos que aparecem nos desenhos animados, nos filmes, nas histórias...”.

*Quadro 11 - Diálogos face à obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”*

Depois questionei, que histórias é que conheciam que continham uma ou mais personagens daquelas que se encontravam no estendal. A atividade anteriormente referida promove a competência literária das crianças, uma vez que exercita o imaginário das mesmas, e possibilita-lhes recorrer ao intertexto leitor e aos conhecimentos por elas já interiorizados na valorização e interpretação dos textos literários.

### Respostas:

D.B.: “Os três porquinhos.”

F.L.: “A história do coelhinho.”

R.C.: “A história do macaco do rabo cortado.”

S.C.: “A história da cabra, cabrez.”

*Quadro 12 - As respostas das crianças*

Através disto, verifica-se que as crianças conseguiram relacionar as personagens apresentadas com as personagens de outras histórias que conhecem, demonstrando deste modo a competência literária que já possuem.

Numa fase seguinte, e ainda apenas com base no estendal de personagens, solicitei às crianças que inferissem acerca da(s) temáticas(s) que o livro poderia tratar:

G.S.: “Animais.” É de salientar que numa fase inicial, as crianças se cingiram muito às personagens presentes no estendal.

Para darmos início à leitura da história, as crianças cantaram a canção que nos prepara para o momento de leitura.



*Figura 38 - Identificação dos paratextos*

Observámos, depois, a capa, é de referir que a maior parte das crianças sabia o nome da parte da frente do livro “capa”. Na mesma observámos e falámos sobre o que nela estava presente, ou seja, o título do livro, o nome da autora e da ilustradora e ainda da editora. Explorámos cada um destes detalhes da capa, referindo quem escreveu o livro, ou seja, a autora, a ilustradora, reforçando às crianças para repetirem de modo a que interiorizassem. Posteriormente, observámos a parte de trás da capa e perguntei às crianças e esta parte do livro como se chamará? “A parte de trás da capa” disseram.

F.L. “capa de trás” referi depois que era contracapa e recapitulei o que já tínhamos falado anteriormente sobre a capa.

Observámos depois a lombada do livro e os elementos que a mesma continha (o nome da editora, o título e os nomes da autora e da ilustradora). Depois, contemplamos as guardas do livro, “Essa guarda tem pegadas dos animais” disse o D.P.

A atividade de leitura decorreu imediatamente após a atividade de pré-leitura. A atividade a que me refiro decorreu no mesmo espaço físico e com as mesmas crianças; também a organização das crianças se manteve relativamente à que existia no momento de pré-leitura.

A atividade de leitura foi realizada por mim e pelas crianças, com o livro virado para elas. Deste modo tornou-se possível que todas as crianças conseguissem observar os textos verbal e icónico, permitindo-lhes antecipar a narrativa através do texto icónico.

A participação das crianças revelou-se bastante ativa na atividade de leitura, pois existiam frases padrão e questões colocadas aos leitores, e as crianças fizeram sempre questão de completar as frases e de responder às questões. O texto icónico foi também um dos grandes motores da participação das crianças, uma vez que as ilustrações lhes possibilitavam antever qual a personagem que iria surgir, assim como o número de personagens que já se haviam juntado à ação.

De forma intuitiva, as crianças participaram na sua leitura e compreenderam, através da experiência direta, que os textos verbal e icónico se complementam e que através de ambos os textos se torna possível ler a história.

Durante a leitura da história as crianças mostraram-se bastante atentas ao que lhes contava, e igualmente atentas ao texto icónico que observavam e que as auxiliava na predição e compreensão do texto verbal.

Depois da leitura da história fiz algumas questões às crianças “Afinal do que fala a nossa história?”

<b>As vozes das crianças</b>
D.P.: “Animais.”
F.L.: “Fala sobre encontrar amigos.”
S.C.: “Sobre a praia.”
T.C.: “Números.”
L.C. “Cadela amarela.”

*Quadro 13 - As vozes das crianças*

As crianças, para além disto, referiram todos os nomes dos animais presentes na história.

Sem terem sido colocadas questões direitas às crianças sobre o texto, estas conseguiram interpretá-lo e expressar oralmente as suas interpretações através da análise dos elementos paratextuais. Tal evidência, demonstra que se conseguirmos envolver as crianças nas atividades de pré-leitura e leitura, nas atividades seguintes basta que sejamos apenas mediadores dos seus diálogos, sem que lhe tenhamos que colocar as questões que habitualmente se colocam e que tornam o livro apenas enquanto objeto de estudo, e as capacidades das crianças redutoras.

Depois disto através de um *PowerPoint* realizado por mim, explorámos as várias ilustrações do livro e as personagens presentes no mesmo.

O início da atividade de pós-leitura decorreu instantes após a atividade de leitura, que teve início com uma proposta de uma atividade que consistia na escolha de uma ou duas personagens (que mais gostaram) das que integram o livro *Uma Cadela Amarela e os Vários Amigos Dela* e fazerem um desenho.

Duas semanas depois em expressão plástica, solicitei às crianças que iniciássemos um trabalho de desenho em diferentes suportes de cartão e recorte de personagens da história “Uma cadela amarela e vários amigos dela”. Inicialmente, tinha-se pensado em fazer recorte também, mas os trabalhos das crianças ficaram tão bem concebidos e alguns com tantos pormenores ao redor da ilustração que decidimos não recortar, mas sim pedir às crianças para realizarem um fundo.

A atividade consistiu em cada aluno, escolher a sua personagem favorita da obra e por sua vez, desenhá-la em cartão.

Desenhar em cartão tem dois aspetos importantes, dado que se trata de uma técnica diferente em que estamos a reutilizar (reutilização dum material que ia para o lixo) pois aproveitámos o cartão para fazer um trabalho nosso.

Em relação, aos cartões distribuídos pelas crianças não eram todos do mesmo tamanho, as crianças podiam usar o cartão na orientação que quisessem (horizontal ou vertical), contudo, havia um pormenor muito importante na conceção deste trabalho, não era permitido usar borracha (tendo sido uma indicação dada pelo Professor Cooperante, tendo em conta que estávamos a utilizar cartão). Ou seja, os alunos desenhavam a sua personagem a lápis de carvão, depois de desenhada, contornavam a personagem com caneta preta (contorno - motricidade fina) e depois pintavam a sua personagem de acordo com o seu gosto pessoal. A forma como as personagens vão ser pintadas, não vai ficar da

mesma maneira que ficaria caso fosse utilizada uma folha branca, pois estamos a trabalhar com diferentes texturas.

Todos os trabalhos concebidos pelas crianças ficaram muito interessantes, cada um à sua maneira, cada um com o seu pormenor, com a sua própria identidade. Foi também interessante, verificar que foram quase todas as personagens escolhidas pelas crianças para serem desenhadas, exceto a cabra e a raposa, contudo, creio que isto tem a ver com os conhecimentos literários que as crianças possuem.

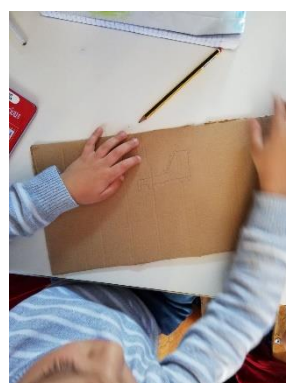
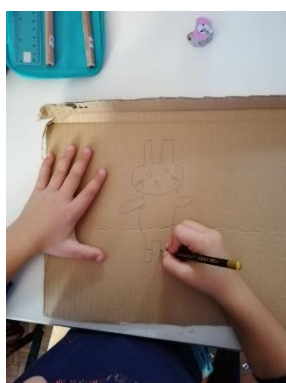






Figura 39 - Conjunto dos trabalhos realizados pelas crianças face à exploração da obra "Uma cadela amarela e vários amigos dela"



#### 4.2.2. Leitura e exploração do livro “A que sabe a lua” de Michael Grejniec

A história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec é uma obra recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 1.º ano de escolaridade.

Para a leitura desta leitura, estabeleci objetivos definidos para a leitura desta história, que irei transpô-los de seguida:

<b>Objetivos</b>
- Localizar elementos paratextuais;
- Inferir através dos elementos paratextuais e das ilustrações;
- Participar no momento de leitura através da expressão oral, verbalizando as personagens que vão surgindo ao longo da história;
- Desenvolver o espírito reflexivo.

*Quadro 14 - Objetivos da obra "A que sabe a lua?"*

Após realizarmos a rotina habitual do início de cada dia (marcar as presenças e o tempo), solicitei às crianças que se sentassem em círculo para que iniciássemos o nosso momento de pré-leitura.

Como introdução, referi que neste dia iríamos descobrir a que sabia a lua através de ... (mostrei o livro e as crianças disseram “livro”). Assim, perguntei “Sabem como e/ou porque é que vamos descobrir a que sabe a lua?”, escutando as suas vozes:

<b>As vozes das crianças e algumas questões minhas</b>
D.V.: “Vamos construir uma torre para os animais chegarem à lua.” (o aluno em questão já conhecia a obra).
T.M.: “Vamo-nos pôr uns em cima uns dos outros para fazer uma escada.”
R.L.: “Podemos fazer escadas para subir à lua.”
Eu: “Será que nós hoje vamos fazer umas escadas para subirmos à lua?” questioneei, alguns alunos responderam que sim e eu perguntei “Está de noite agora?” “Não” responderam os alunos, “Então como é que vamos descobrir a que sabe a lua?”
D.V.: “Porque a lua está debaixo do outro pedaço do mundo.”

*Quadro 15 - Os diálogos das crianças*

Depois, foi cantada a canção que antecede à leitura de uma história.

Para iniciar o momento de pré-leitura, mostrei o livro às crianças e disse-lhes o título da obra que iria ser lida: “A que sabe a lua?”.

Explorámos depois os paratextos do livro, começámos pela capa, “Quem é que se lembra como se chama a parte da frente do livro?” (mobilização de conhecimentos face

à leitura da obra “Uma cadela amarela e os vários amigos dela”, foi avaliada a retenção de informação e a memória, a enorme importância de ambas para a construção de conhecimentos).

**L.C.: “Capa.”**

**“E na capa o que é que temos? O título.** Qual é o título da nossa história?” **“A que sabe a lua”** responderam as crianças.

**“Que nome é este?”** (apontado para o nome do autor) **“Ilustradora” disse a B.C.**, como as crianças não se lembravam do nome referi que era o “autor”, dado que no livro explorado anteriormente existiam dois nomes (autora e ilustradora) expliquei que neste só existia um nome, pois o autor e o ilustrador era a mesma pessoa. Expliquei ainda que, a história era alemã, mas que foi traduzida para português.

A L.C. referiu que na capa também tínhamos a editora (mobilização de conhecimentos) e eu disse qual era a editora do livro (Kalandraka). Para além disso, salientei que neste livro está presente um autocolante (PNL) o que significa que é uma obra reconhecida pelo Plano Nacional de Leitura.

Explorámos depois as imagens da capa:

**T.B.P.: “É uma lua.”**

**D.P.: “E uma girafa.”**

**“O que será que a girafa está aqui a fazer?”** perguntei.

**D.V.: “A girafa pensa que é um jogo.”**

**T.M.: “Está a tentar chegar à lua, só que a lua se está sempre a afastar.”**

**S.C.: “Está a tentar chegar à lua para comer a lua.”**

**“Como é que a lua está?”** questionei.

**“Feliz” disseram as crianças.**

“Então, esta parte da frente do livro chama-se...” **“Capa”** referiram os alunos e o S.C. antecipou-se logo após este momento **“E a parte de trás chama-se contracapa”**.

“Que imagem é que temos aqui?” perguntei, em relação à contracapa.

**G.P. “A lua triste.”** “

Porquê que está triste?”

**“Porque foi comida.”** disse a T.M.

Depois mostrei a capa e a contracapa simultaneamente **“Olha está diferente”** disse o D.P. “Qual é a diferença?” **“Uma está comida e a outra não”** disse o S.C. **“Uma está triste e outra está contente.”**

Mostrando a lombada, perguntei: “Quem é que se lembra como se chama esta parte do livro?”

“**Lombada**” respondeu o T.B.P.

Depois deste momento revi o nome dos paratextos abordados até ao momento, capa, contracapa e lombada. Depois disto, mostrei as guardas e perguntei quem é que se lembrava daquele nome, “**Guarda**” respondeu o H.C. Assim, mostrei as guardas iniciais e finais do livro (que são ambas iguais) e o D.P. referiu: “**Elas não são diferentes, na história da cadela amarela na primeira não tinham patas e depois tinham patas.**” (mobilização de conhecimentos).

Mostrei depois a página de rosto e a reação foi imediata:

“**Juntaram-se, juntaram-se, as luas juntaram-se.**”

“**Não acredito que se juntaram**” disse o D.P.

“**O que será que aconteceu?**”

“**As duas luas estão juntas e parece que foram comidas no meio**” disse o R.L.



Figura 40 - Cartaz do livro

Passámos depois à leitura da história, saliento que toda história foi acompanhada da projeção de imagens do livro e foi exposto na sala, um cartaz do livro que contém todos animais da história até chegarem à lua.

Na primeira página da história (conjuntos de olhos a observarem a lua) questionei:

“O que estará aqui?”

“**Olhos**” responderam as crianças.

“**São muitos olhos.**” disse o R.D.

“De quem serão estes olhos todos?” questionei.

“**Dos animais.**” responderam as crianças.

“O que é que será que estes olhos estão a ver?”

“**Estão a ver a lua para tentarem lá chegar.**” disse o S.C.

À medida que ia surgindo um novo animal na história, não dizia às crianças de que animal se tratava, mostrava-lhes apenas a imagem e elas diziam (o nome do animal), envolvendo-as assim de uma melhor forma na leitura da história.

“Com pozinhos de perlimpimpim a nossa história chegou ao fim.”

“Gostaram?” “Sim!”

Depois pedi aos alunos que retomassem aos seus lugares para iniciarmos o momento de pós-leitura. A primeira coisa que fizemos foi, através de uma tabela

apresentada em *PowerPoint*, colocámos os animais pela ordem que foram surgindo ao longo da obra. “Qual foi o primeiro animal a surgir na história?” “Tartaruga” disseram as crianças, “Então que número é que temos de colocar no círculo?” “O número 1.” “Depois da tartaruga...” “O elefante, número 2” e assim sucessivamente até ao peixe (número 9).

Voltámos depois a falar novamente sobre qual foi o animal que apareceu primeiro na história, sendo este a tartaruga, falámos assim do contraste entre a grandeza da montanha e da pequena criatura da carapaça, comparando o tamanho da tartaruga e da montanha “**A tartaruga é muito pequena e a montanha é muito grande**” disse a B.C.

“E depois da tartaruga quem é que apareceu?”

“**O elefante!**” disseram as crianças.

“E o elefante, como é que é?” questionei.

“**Gigante!**” respondeu o S.C.

Perguntei depois, se não conhecêssemos a história diríamos que o elefante tinha ou não conseguido chegar à lua?

“**Tínhamos dito que sim.**” “**E a girafa também.**” disseram alguns.

“**Eu pensava que a girafa chegava porque tem um pescoço maior.**” disse a F.L.

“Em que momento existe uma viragem na história?” No momento em que surge o rato, apesar do seu tamanho reduzido desempenha um papel determinante na resolução do conflito. “O que disse a lua quando apareceu o rato?” “Um animal tão pequeno, certamente não poderá alcançar-me.” “O que é que a lua pensou?”

“**Que o rato não ia conseguir tirar metade dela.**” disse o S.C.

“Porquê que ela pensou isso do rato e não pensou isso do leão, da girafa e do elefante, “**tinha medo deles, então fugiu**” disse o D.P.

“**O rato parece um animal fraco, mas arrancou uma grande metade da lua**” disse o S.C (foi explorada de alguma forma a questão dos fortes e fracos).

“Como é que eles conseguiram chegar à lua?”

“**Com oito animais**” disse o D.P.

“**Como uma equipa.**” disse a B.C.

“Será que o rato sozinho conseguia chegar à lua?” perguntei eu.

“**Não, nunca.**” afirmou a B.C.

“Eles estavam como? Questionei.

“**Unidos**” disseram as crianças. “O que significa isso?”

“**Eu sei.**” disse o R.L, “**É juntarem-se**”.

“A união faz a força.” O que é que isto quer dizer?

“**Todos juntos chegamos mais longe, como uma equipa.**” disse a B.C. Simbolismos desta união: “Se subires para as minhas costas é provável que nos aproximemos dela.” “Se subires para as minhas costas talvez possamos alcançá-la”; “Verás como conseguimos”; “Decerto que desta vez conseguiremos”, faz com que o desejo comum dos animais se materialize.

“Lembram-se de alguma história que falava sobre a amizade?”

“**Sim, a cadela amarela.**” disse o F.Q.

“**Naquela história, eles também se juntaram todos.**” referiu a B.C.

“**E no fim ficaram 10.**” concluiu o D.P.

Nesta história também podemos ver os laços de solidariedade que se reforçam – “Nessa noite dormiram todos juntos.”

“Que personagem surge no fim?”

“**O peixe!**” referiram.

“**É grande ou pequeno?**”

“**É pequeno.**”

“Como é que consegue ver a lua?”

“**Na água com o reflexo.**” disse o S.C.

“Afinal a que sabe afinal a lua?” **Sabe ao que cada um desejar...**

Depois, disto as crianças realizaram um desenho sobre a história:



Figura 41 - Os desenhos sobre a história "A que sabe a lua?"

### 4.2.3. Leitura e exploração do poema “Abecedário Maluco dos Nomes” de Luísa Ducla Soares

Foi com o poema *Abecedário Maluco dos Nomes* que fiz a minha terceira intervenção face ao meu relatório da PES. O poema *Abecedário Maluco de Nomes* integra o livro *Abecedário Maluco*, tendo sido escrito por Luísa Ducla Soares e ilustrado por Joana Alves, numa edição da Civilização Editora em 2004.

Trata-se de um livro de poesia, pois é composto por vinte poemas. É de salientar que é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 4.º ano de escolaridade. No entanto, considero que é um livro passível de abordar noutros anos do 1.º Ciclo assim como em pré-escolar.

O poema *Abecedário Maluco de Nomes* integra nomes próprios de A a Z e coloca os alunos a rimar com outras palavras, que através de ações lhe conferem um carácter lúdico. As ilustrações estabelecem uma relação com alguns dos versos apresentados e possibilitam a antecipação por parte do leitor face a algumas rimas.

Os objetivos com a realização desta atividade foram os seguintes:

- Identificar a localização dos elementos paratextuais;
- Realizar inferências através dos elementos paratextuais;
- Reconhecer que os textos verbal e icónico transmitam informações e que se completam;
- Produzir versos (as crianças conseguirem recorrer a vocábulos que terminem com o mesmo fonema);
- Utilizar o desenho como resposta poética
- Produzir texto verbal e icónico, assim como elementos paratextuais.

Quadro 16 -Objetivos gerais para a exploração do poema “Abecedário Maluco de Nomes”

No momento de pré-leitura os alunos identificaram a localização dos elementos paratextuais: capa, título do livro, autora, ilustradora, contracapa, lombada e guardas; através dos elementos paratextuais realizaram algumas inferências: T.M.: “Fala de letras.” S.C.: “Letras vestidas.” D.B.: “Também parece que fala de estrelas.” F.L.: “Está de noite.” T.B.M: “Vai ser engraçado”. Sendo que para o momento de pré-leitura estes eram os objetivos estabelecidos, sendo que foram atingidos.

As crianças tinham ideias distintas acerca do que iriam tratar os poemas. As suas inferências evidenciaram que o poema ia ser lúdico, pois consideram que ia ser “engraçado”.

No momento de leitura, coloquei o livro de forma a que todas as crianças conseguissem observar os textos verbal e icónico e procedi à leitura do poema. Fi-lo com diferentes entoações, e durante este momento todas as crianças riram muito. Ao longo da leitura do poema, algumas crianças foram capazes de enunciar a letra que se iria seguir.

Posteriormente iniciou-se uma conversa acerca do poema, e foi neste momento que as crianças estabeleceram relação entre alguns versos do poema e os seus nomes. A L.C. afirmou: “As palavras rimam porque acabam as duas com o mesmo som.”. A resposta desta aluna possibilitou a todas as crianças compreender que as palavras que rimam são aquelas que terminam com o mesmo fonema. Os objetivos para este momento eram dialogar acerca das inferências do momento de pré-leitura; identificar e verbalizar palavras que rimem.

De seguida, sugeri às crianças a realização de um livro intitulado por *Abecedário Maluco de Nomes dos alunos do 1.º ano do F.A.*, para o qual as crianças pensariam em rimas que registariam através da escrita e da ilustração. Ou seja, a realização de uma resposta poética na qual seriam elas as autoras e ilustradoras do livro que iria conter o poema que todos elaborassem. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a proposta.

Passámos depois à fase de pós-leitura, uma vez que na nossa turma não existiam crianças com todas as letras do alfabeto e havia algumas repetições tivemos de fazer algumas seleções. Para os alunos com nomes repetidos, como é o caso da letra “F”, Francisco e Filipa, foi realizado um sorteio para ver qual o nome que seria utilizado para fazer a rima (tal como aconteceu também para a letra “D” e “T”). Para as letras que não existiam crianças com esse nome, os alunos responsáveis por essa letra escolhiam o nome que queriam.

Para as atividades de pós-leitura defini como objetivos: que as crianças conseguissem recorrer a vocábulos que terminassem com o mesmo fonema e a utilizassem o desenho ou as letras como forma de expressão na realização da resposta poética.

A resposta poética do produto de pós-leitura foi realizada entre o dia 27 novembro e o dia 13 de dezembro. Foi um processo demorado, uma vez que todas as crianças participaram e também porque se revelou necessário um trabalho mais individualizado. Não foi possível um trabalho diário no livro.

Para a realização desta tarefa os alunos encontravam-se organizados em grupos de quatro, com o intuito de dar mais apoio às crianças e também para que a minha observação

fosse participante e o mais profunda possível. Assim como, para que as crianças pudessem partilhar ideias relativamente à atividade. Cada criança tinha junto de si o caderno no qual escreveu os seus versos e ilustrou os mesmos, assim como diversos lápis de cor e caneta de feltro preta.

Num primeiro momento as crianças pensavam e entreajudavam-se no processo de criação do verso, seguindo-se a escrita do mesmo realizada por mim primeiramente no caderno, transcrito por eles também no caderno e posteriormente na folha. À medida que escrevia cada palavra verbalizava-a, para que a criança conseguisse observar que a cada fonema corresponde um grafema, ou seja, que a oralidade se transforma em escrita e que as letras correspondem a determinado som. Posteriormente as crianças copiavam para a folha os versos que haviam oralizado e ilustravam-nos. Foi muito notória a entreajuda por parte das crianças. As crianças sentiam necessidade de partilhar com os colegas e comigo as suas produções, assim como de explicar o que haviam ilustrado e porquê.

No decorrer do processo de elaboração do produto de pós-leitura foi evidente o interesse e envolvimento das crianças, que se mostraram sempre empenhadas e interessadas. A autonomia também se verificou durante este processo, pois as crianças apenas necessitaram da minha ajuda nos momentos de escrita, algo que estas ainda estão a iniciar e não poderiam fazer sozinhas.

A resposta poética realizada pelas crianças integrou-se na área do português, mais concretamente na iniciação à educação literária, que se revelou transversal à expressão plástica no momento de elaborar as ilustrações, assim como os elementos paratextuais.

O principal objetivo, fruir através dos textos literários de potencial receção infantil, foi sem dúvida alcançado. Também os outros objetivos o foram, mas considero que este foi o principal objetivo que estabeleci, pois, os restantes só poderiam ser verdadeiramente alcançados se este o fosse.



Figura 55 - Conceção do nosso livro





Figura 56 - Resultado do nosso livro

#### 4.2.4. Leitura e exploração do livro “O elefante diferente que espantava toda a gente” de Manuela Castro Neves

No passado dia 3 de dezembro, terça-feira, celebrou-se o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Considerando que a inclusão é atualmente um dos maiores desígnios da educação, a comemoração deste dia não poderia deixar de acontecer.

Assim, o grande sentido deste momento de trabalho foi promover a educação literária aliada ao conhecimento e o respeito de e pelo outro, ou seja, desenvolver o respeito pelos outros e o espírito de cooperação, solidariedade e de justiça. Desta forma, defini objetivos para a realização desta atividade:

- Localizar os elementos paratextuais que compõem o livro;
- Realizar inferências através dos elementos paratextuais.
Promover a educação literária aliada ao conhecimento e o respeito de e pelo outro, desenvolvendo o respeito pelos outros e o espírito de cooperação, solidariedade e de justiça;
Produzir texto icónico.

Quadro 17 - Objetivos gerais da leitura do livro “O elefante diferente que espantava toda a gente”

Assim para iniciarmos a nossa conversa apresentei um conjunto de imagens onde surgiam pessoas com deficiência (desporto boccia, pessoas a jogar basquetebol numa cadeira de rodas, crianças cegas; recorri ainda a algumas imagens do livro “Catarina, o Urso e Pedro”). Estas imagens foram observadas e exploradas pelas crianças, desta forma numa fase inicial escutei o que as crianças tinham a dizer face ao que foi apresentado e questionei “Porque estamos a falar disto? Porque será que hoje vos estou a mostrar estas imagens?”

**F.L.: “Está ali uma menina cega a passear.”**

**L.C.: “A menina é cega.”**

**T.M.: “Está ali um menino a correr com uma cadeirinha de rodas porque se calhar partiu a perna.”**

**M.P.: “Estão a jogar basquetebol com cadeirinhas de rodas.”**

**L.C.: “Estamos a falar disto para ajudarmos as pessoas que andam de cadeiras de rodas.”**

**T.M.: “Falamos disto para nós não dizermos que estas pessoas não são giras, só por serem especiais.”**

Depois de ouvir as crianças, referi que neste dia é o “Dia Internacional das Pessoas com Deficiência”.

“Dia 1 de junho é do dia do quê?” perguntei.

“**Da criança**” responderam os alunos, e “Hoje que dia é?” “**3 de dezembro.**”  
“Dia do quê?” “Dia Mundial das Pessoas com Deficiência”, disse eu.

“Vocês conhecem alguma pessoa com deficiência?” – questionei.

**L.C.: “Sim conheço, mas não é da minha família.”**

“Se na nossa escola existisse um/a menino/a com uma cadeira de rodas acham que tínhamos condições para o receber?”

**S.C.: “Sim temos uma rampa cá, mas não dá para ir para as salas de cima.”**

**T.M.: “Pois não há elevadores.”**

**R.D.: “As pessoas tinham de levar a cadeira de rodas ao colo”.**

**“Que atitudes devemos ter com as pessoas com deficiência?”**

**S.C.: “Boas atitudes.”**

**I.M.: “Devemos ajudá-las.”**

Depois desta conversa/debate fiz algumas coisas que impediram as crianças a fazer determinadas ações. Assim levei vendas, para vendar algumas crianças e pedi para que lessem:

**R.C.: “Não consigo ler assim.”**

**L.C.: “Assim sinto-me insegura.”**

“Imaginem que não têm mãos e têm de escrever alguma coisa, como é que o fazem?”

**T.M.: “Temos de fazer com a boca.”**

O importante aqui é a criança se sentir no papel “do outro”, “Como te sentiste?”  
“Que dificuldades tiveste?” Esta conversa promoveu o conhecimento e o respeito de e

pelo o outro; pois desenvolve o respeito pelos outros e o espírito de cooperação, solidariedade e de justiça.

Posteriormente dando continuidade à linha condutora face ao dia celebrado lemos a obra “O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)” de Manuela Castro Neves.

Para iniciar o momento de pré-leitura, mostrei o livro às crianças e disse o título da obra que foi lida: “O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)”. De seguida, explorámos os paratextos do livro, começando pela capa, pedi para que recordassem como se chama a parte da frente do livro, entre outros – contracapa, lombada, guardas e folha de rosto (mobilização de conhecimentos).

Depois disto mostrei a capa e a contracapa (díptico):

**B.C.: “Ah... Faz um puzzle!”**

**T.P.: “A lombada está no meio.”**

**S.C.: “A capa e a contracapa fazem um só.”**

**T.M.: “As guardas parecem que têm caminhos.”**

**S.C.: “Sim são caminhos com a tromba.”**

“Porque é que será que este elefante é diferente?”

**T.M.: “Tem roupa.”**

**D.V.: “Tem uma tromba muito comprida.”**

**M.P.: “Também tem uma mala.”**

“O que é que será que ser diferente tem a ver com este dia?” perguntei.

**T.M.: “O elefante pode ter alguma deficiência.”**

**L.C.: “O elefante é diferente dos outros elefantes porque tem uma tromba gigante e porque é vermelho.”**

“Nós somos todos diferentes, mas todos iguais. O que é que será que isso significa?”

**M.P.: “Há pessoas que são de outra cor, mas somos todos iguais na mesma.”**

**B.C.: “Todos temos as mesmas regras, temos as diferenças, mas temos regras.”**

**S.C.: “Temos todos os deveres e os direitos iguais.”**

**T.M.: “Há pessoas que dizem que umas pessoas são mais bonitas que as outras, mas são todas bonitas não existem pessoas feias.”**

Passámos depois à leitura da história.

Durante a leitura do livro a L.C. referiu: **“Tudo rima.”**

**G.P.: “A tromba está em todo o lado.”**

Depois das conversas do momento de pós-leitura, as crianças desenharão e ilustrarão elefantes diferentes (expressão plástica). Para este momento questionei primeiro às crianças como é um elefante e quais são as suas características (cinzento, grande, com umas grandes orelhas e com uma tromba, com dois dentes de marfim,...). Assim sendo, o desafio foi desenharem e ilustrarem um elefante diferente dos elefantes comuns que nós já conhecemos.

“Este elefante (do livro) por ser diferente será que tinha alguma deficiência?”

**F.L.: “Não porque ele conseguia ver, andar, saltar...”**

**T.M.: “A única coisa que ele tinha de diferente era a tromba.”**

**S.C.: “A tromba e a cor.”**

“Ser diferente significa ser deficiente?”

**S.C.: “Não, eu e o Rafael não somos iguais porque eu tenho um sinal na cara e ele não mas somos iguais.”**

**T.M.: “Somos todos diferentes, mas isso não quer dizer que sejamos deficientes.”**

“O que é ser diferente?”

**S.C.: “É ter coisas que os outros não têm.”**

Os alunos apresentaram depois os seus trabalhos referindo quais as diferenças dos seus elefantes:

**T.M.: “O meu elefante tem uma deficiência porque é cego, tem isto para poder andar.”**

**R.L.: “O meu elefante é diferente porque não tem cauda nem orelhas.”**

**F.L.: “O meu é diferente porque é de todas as cores.”**



Figura 42 - Realização dos desenhos dos elefantes diferentes



Figura 43 - As diferentes apresentações dos alunos



Figura 44 - Resultado do nosso livro dos elefantes diferentes

## **Conclusões da intervenção no contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Considero que ao nível do contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico houve um contributo para a condução da educação literária

A escolha dos livros revelou-se um aspeto crucial para cumprir com os objetivos propostos, foi fundamental pensar e planificar atividades ao redor dos livros selecionados, atividades estas que se pretenderam diversificadas, lúdicas, interdisciplinares, promovendo assim aprendizagens significativas e integradoras, numa perspetiva holística da formação das crianças.

Em relação à investigação e intervenção numa primeira instância procurei conhecer a presença de livros na sala e as práticas de educação literária na sala, através da observação da sala, das práticas e das atitudes das crianças, a partir de notas de campo e da Escala ECERS. Tendo em conta a escala referida anterior mais especificamente o item “Linguagem e raciocínio”, a sala encontrava-se no nível 1 (inadequado), dado que os livros não estavam ao alcance das crianças; a leitura de livros não acontecia de forma espontânea e as crianças também não traziam livros para a sala. Assim, através da observação da sala e das atitudes das crianças percebi que não era promovido o contacto com a literatura infantil de forma espontânea (normalmente era utilizada para introduzir uma nova família silábica ou para assinalar uma efeméride).

Numa última instância, apliquei novamente a Escala ECERS e verifiquei que, a partir da minha segunda intervenção (a 6 de novembro de 2019) os alunos passaram a trazer livros para a sala e pediam-me para que os lesse (apesar de se tratarem de livros estereotipados – as leituras aconteciam nos intervalos); considero que contribuí para o gosto pelo livro e educação literária nas crianças; senti por parte das crianças um enorme entusiasmo, empenhamento e envolvimento face à educação literária, com o passar do tempo (diálogos e trabalhos) – aplicando a escala ECERS, finalizei a minha investigação no nível 3 (mínimo), não era o que pretendia, mas ainda assim para o tempo da minha intervenção considero que foi bom chegar até este nível.

As vozes das crianças face ao meu projeto permitiram-me perceber que os objetivos estabelecidos foram alcançados, através da minha questão-ação. Enquanto mediadora de leitura, tive em atenção a planificação de todas as intervenções de proporcionando às crianças um momento de prazer estimulando assim, o gosto pela leitura. Foi crucial pensar e planificar as minhas intervenções, tendo em conta que estas deviam ser lúdicas, diversificadas, tendo em conta as características, interesses e

necessidades das crianças. Considero que consegui promover a educação literária junto das crianças.

<b>Vozes das crianças</b>
T.M.: “Obrigada por leres para mim.”
T.P.: “Já gosto mais de livros”
D.V.: “Agora já sei tudo dum livro” (face aos elementos paratextuais)
S.C.: “Nunca pensei fazer um livro a sério, adorei!”
L.C.: “Inês, contigo aprendi a gostar de ouvir histórias.”
D.V.: “Quando aprender a ler, vou querer ler histórias como tu!”

*Quadro 18 - As conclusões através das vozes das crianças*

Saliento que, o decorrer da minha intervenção em 1.º Ciclo do Ensino Básico, a promoção da educação literária esteve sempre presente, contudo não tão rotineira quanto eu gostaria/queria. Ainda assim, foram vários os livros/poemas lidos, que tiveram sempre como principal objetivo fomentar o gosto pela literatura infantil.

Tendo em conta o meu projeto de intervenção houve a preocupação de ler outros livros que não estavam diretamente relacionados com a minha intervenção.

Os objetivos estabelecidos foram alcançados. A resposta à minha questão tem que ver com a minha função de mediadora na seleção, leitura e trabalho em redor de uma medição de leitura de livros literários infantis. Todas as intervenções foram planificadas, de forma a proporcionar às crianças um momento de prazer estimulando assim, o gosto pela leitura. Foi fundamental pensar e planificar as minhas intervenções, tendo em conta que estas deviam ser lúdicas, diversificadas, tendo em conta as características, interesses e necessidades das crianças. Considero que consegui promover a educação literária junto das crianças.

## **Considerações Finais**

Estando neste momento a concluir este relatório, considero que a minha intervenção sensibilizou as crianças e as famílias para a leitura e fez com que se desenvolvessem competências leitoras e literárias. Para além disso, foi uma intervenção promotora de aprendizagens e que fundamentou o gosto pela literatura infantil.

Através da minha intervenção possibilitei às crianças o contacto com uma grande variedade de livros infantis, considerando ter sido possível contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos, como podemos ver, ao longo do relatório, através das atividades desenvolvidas, das conversas informais em contexto de pré-escolar ou através das vozes das crianças nas conclusões da intervenção em contexto de 1.º Ciclo.

Enquanto profissionais de educação temos a responsabilidade de formar leitores críticos e reflexivos. Para além disso, as famílias também têm uma grande responsabilidade neste sentido. A importância das mesmas foi essencial no primeiro momento de intervenção (confinamento) em contexto de pré-escolar, uma vez que foi através destas que consegui promover a educação literária, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para tal (os vídeos realizados por mim).

Ao longo da minha intervenção em ambos os contextos considero que fiz uma seleção adequada dos livros, permitindo a possibilidade das crianças usufruírem de experiências ricas e diversificadas, através de estratégias que envolveram momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sempre com o intuito de desenvolver a competência literária das crianças para que se tornassem leitoras competentes.

Considero que consegui promover a educação literária nas crianças com as quais trabalhei, tal como era pretendido, contudo considero que este é um processo que tem de ter continuidade por parte do educador e do professor cooperantes que estiveram comigo ao longo desta investigação-ação, pois este tem que ser um trabalho que tem de ser dado continuidade, não pode estagnar com a minha saída dos estágios.

Considero que foram muitas as aprendizagens por mim adquiridas ao longo de todo este percurso e que após o mesmo me sinto cada vez mais capaz de promover a educação literária junto das crianças que farão parte da minha vida. Estas aprendizagens não terminam aqui, pois ser educador/professor é uma aprendizagem que se constrói ao longo do tempo. Desta forma, tenho de estar sempre disposta a aprender mais, investindo na minha formação dando boas respostas ao processo educativo das crianças que passarem pelas minhas mãos.



## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 1-14.

Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In A. Fernando (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. C. Pires (Eds.), *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 51 – 58). Lisboa: Santillana.

Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Educação literária e formação de leitores*. Em F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 121-132). Lisboa: Pactor.

Balça, A. (2006). A Promoção de Uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 231 – 244). Lisboa.

Balça, A. (2007a). Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global: <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>

Balça, A. (2007b). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 24 – 26.

Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras*: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>.

Balça, A. (2013). A Leitura de Literatura: algumas reflexões no contexto educativo português. *Trilhas Pedagógicas*, 2, 126 – 132.

Balça, A., & Pires, M. (2013). Itinerários de leitura. In A. Balça, & M. Pires (Eds.). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 101 – 116). Lisboa: Santillana.

Balça, Â., & Costa, P. (2017). *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, v.24, n.1, pp.201-220.

Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 19 – 29). Lisboa.

Bento, G. (2015) *Infância e espaços exteriores –perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação, Aveiro, nº 4, 2º série, p. 127-140.

Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. Em J. Bruner, *Cultura da Educação* (pp. 71-95). Lisboa: Edições 70.

Buesco, H. C., Rocha, Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cerrillo, P. C. (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.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 2(XIII), pp. 355-380.

Crosera, M. A. (s.d.). *O Tempo e o Espaço na Educação Infantil: Um estudo a partir de uma experiência com crianças pequenas*. Vera Cruz: Instituto Superior de Educação Vera Cruz.

Decreto-lei nº46/1986. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº240/2011. (30 de agosto de 2011). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº241/2011. (30 de agosto de 2011). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Filgueiras, M. S. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço em educação infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Folque, A. (1999) *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, Lisboa, nº 5, 5ª série, p. 5-12

Folque, M. d. (2014). *O Aprender a aprender no pré-escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2013), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 4ªEd. Porto: Porto Editora

Harms, T. & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Jacó, J. C. (2012). *O papel da Aprendizagem Cooperativa na promoção da socialização e do sucesso académico em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação.

Jorge, M. (2014). *Contar histórias no palco digital. As potencialidades da tecnologia podcast nas Histórias Digitais - Um estudo de caso: "Conta-nos uma História!"*. Lisboa: Universidade Aberta - Departamento de Educação e Ensino a Distância.

Katz, L. & Chard, S. (1997) *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.

Linharelhos, D. (2019). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - A Hora do Conto... No tempo em que os animais falavam... Évora: Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais.

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

Moufarda, C. M. (2014). A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Niza, S. (1998), *A organização social de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*, Inovação vol.11, nº1, 1, pp. 77-98.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 160). Porto: Porto Editora.

Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 69 – 88). Lisboa.

*Projeto Educativo Agrupamento de Escolas* (2014-2020).

*Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar* (2018-2021).

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. Escola Moderna, pp. 5-51:

[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev51%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)

Silva, R. F. (2014). *A organização do espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Simões, R. A. V. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Universidade do Minho.

Simões, R., Macedo, T. & Silva, G. (2009). A literatura infantojuvenil contemporânea e a emergência das imagens. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 26 – 27). Porto: Trampolim.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

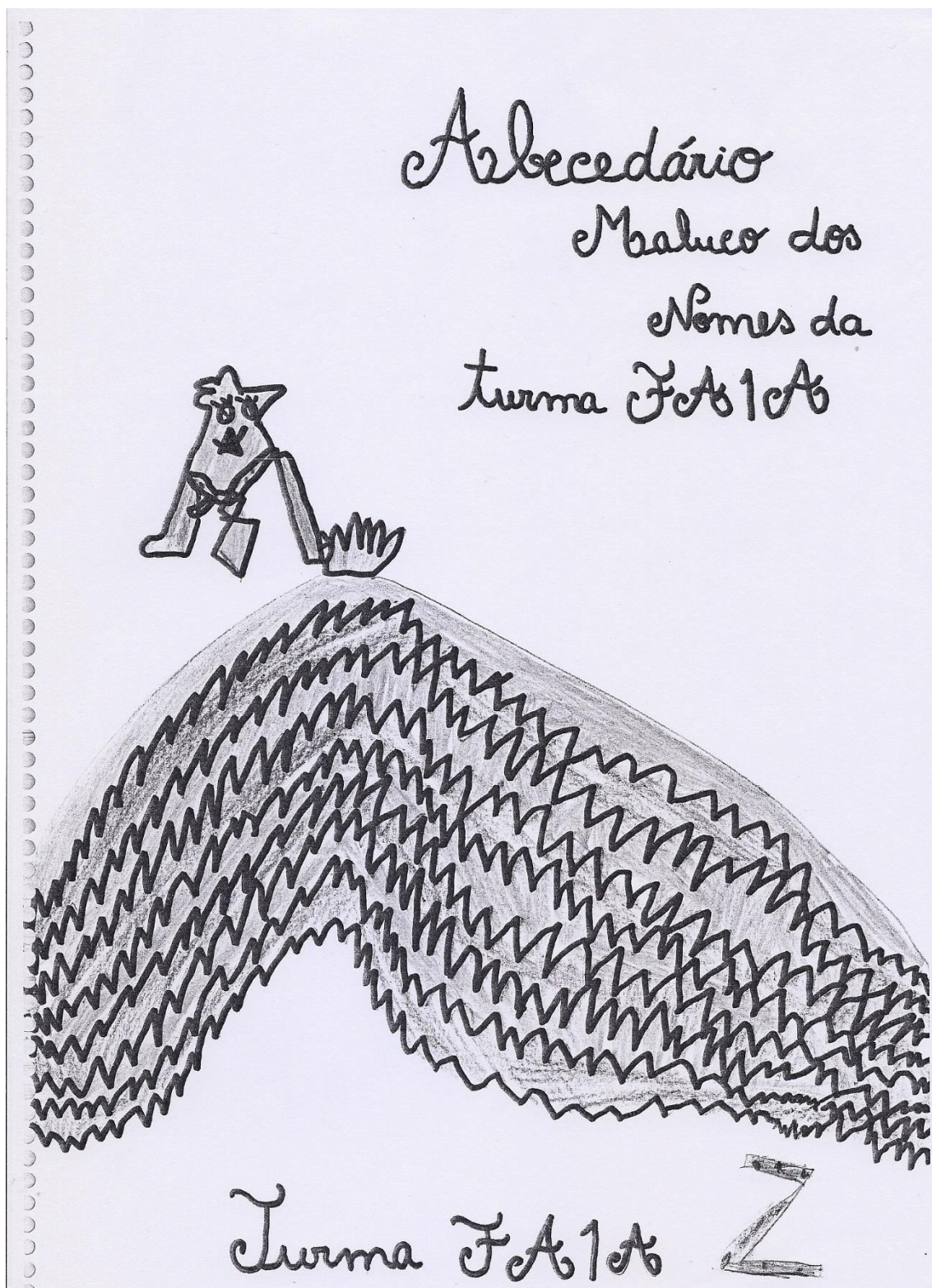
Viana, F. L. (2010). Ribeiro, I. S.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Pereira, L. *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina.

Watkins, C. (2004) Classrooms as learning communities. In McNeil, F. (Ed.), *NSIN Research Matters* (nº 24, p.1-8). Institute Of Education University of London: London.

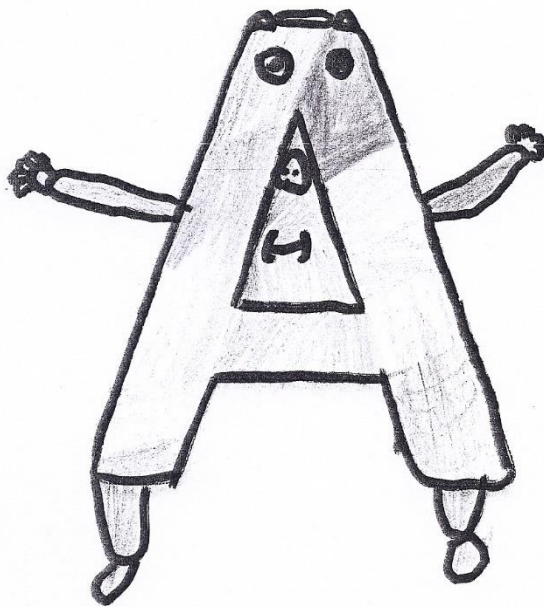
Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literature based Reading activities* (5ª ed.). Boston: Pearson.

## **Anexos**

Anexo I – O nosso livro “Alfabeto Maluco dos Nomes da turma FA1A” (1.º Ciclo do Ensino Básico)

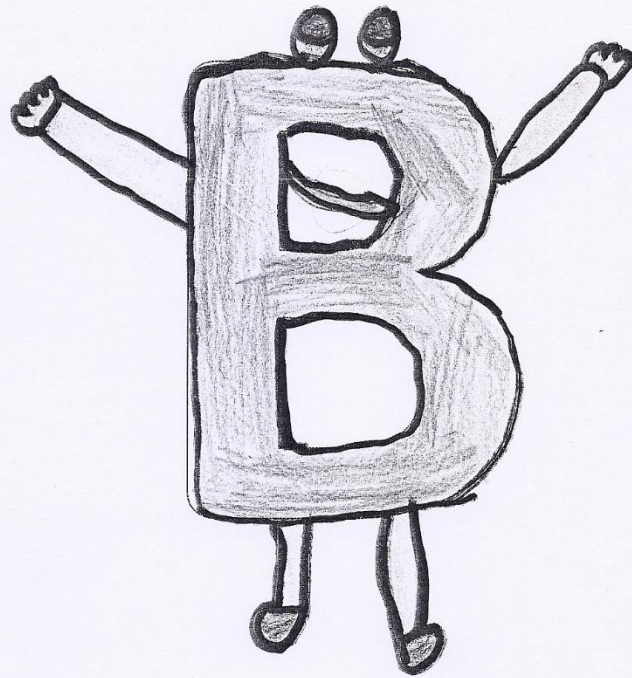




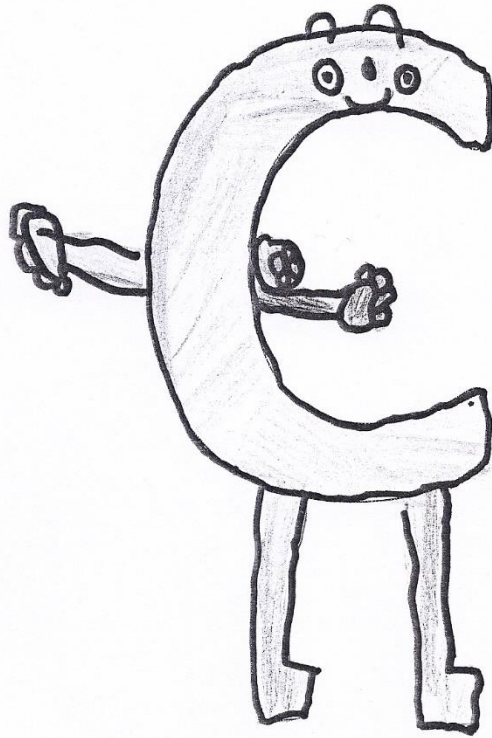


A é o Antônio que tem um amigo que  
é como ele mesmo.

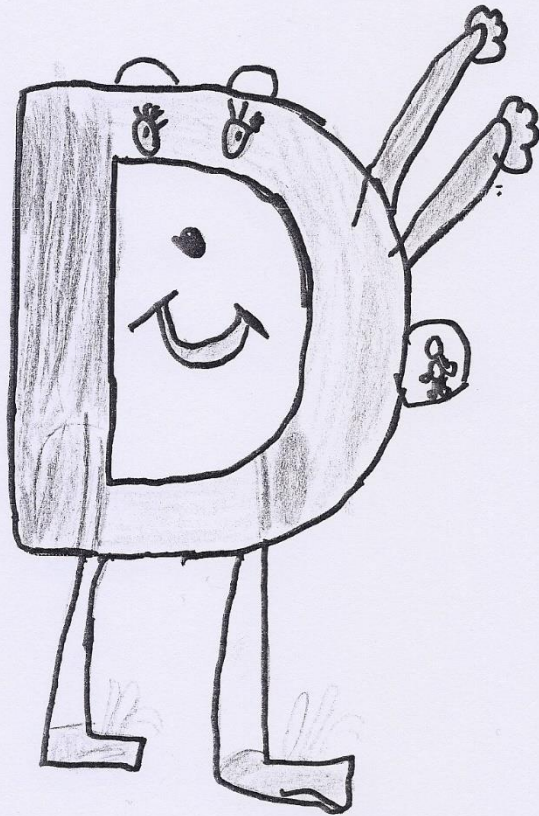




Béa Beatriz que tem uma  
Ciaatriz.

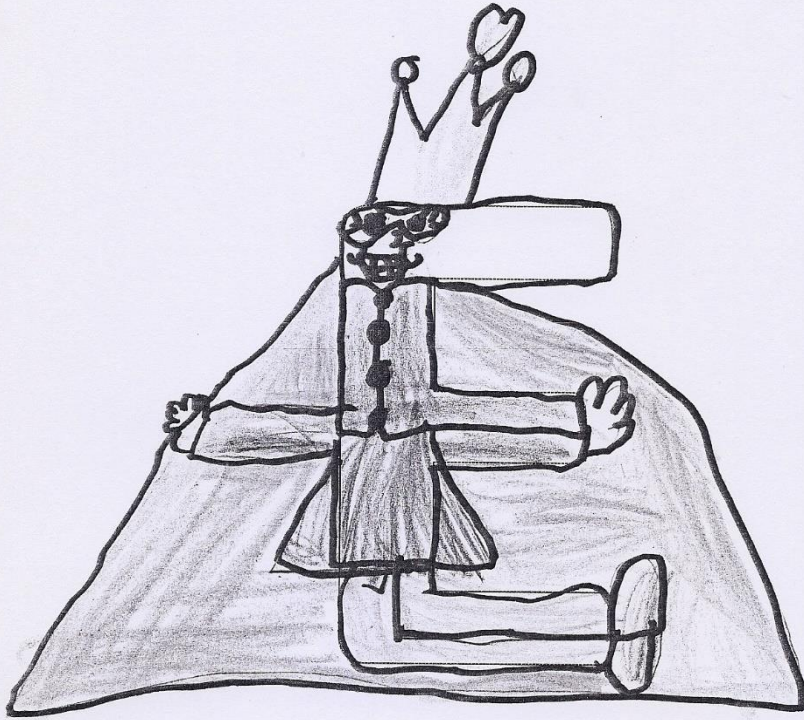


É a Carolina que usa castorina.

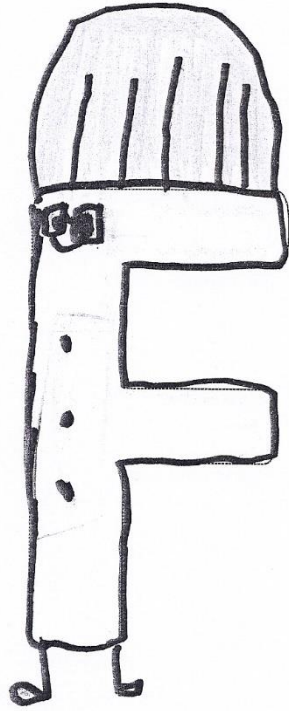


D é o Dingo a fazer um jogo.

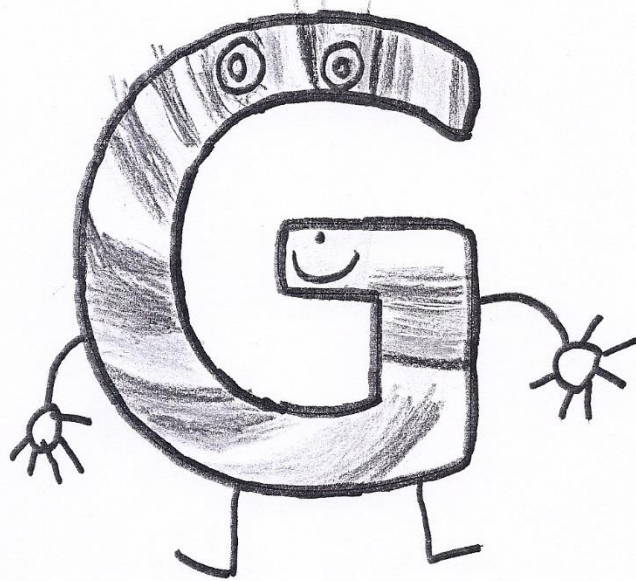




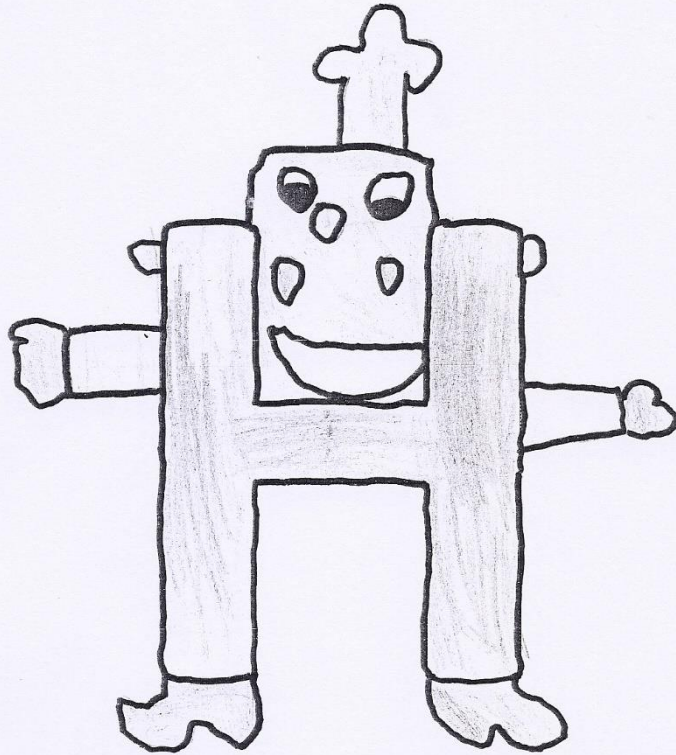
Es él a Elisa que veste camión.



F O Francisco que come um petisco.

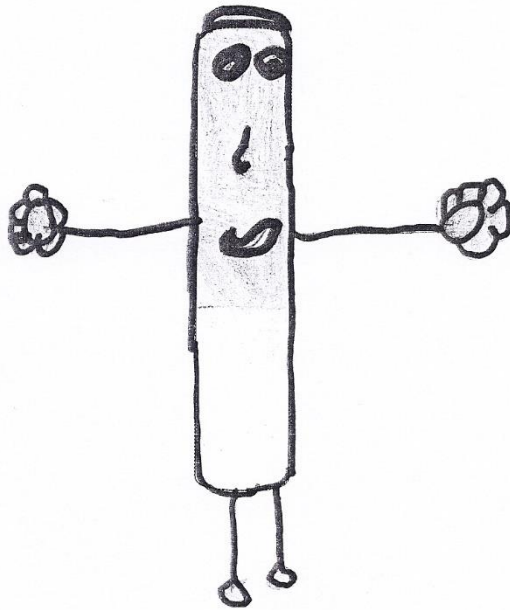


Yo soy guelero y me gusta jugar con mis amigos.



Hé o Henrique sempre me dá  
Chique.



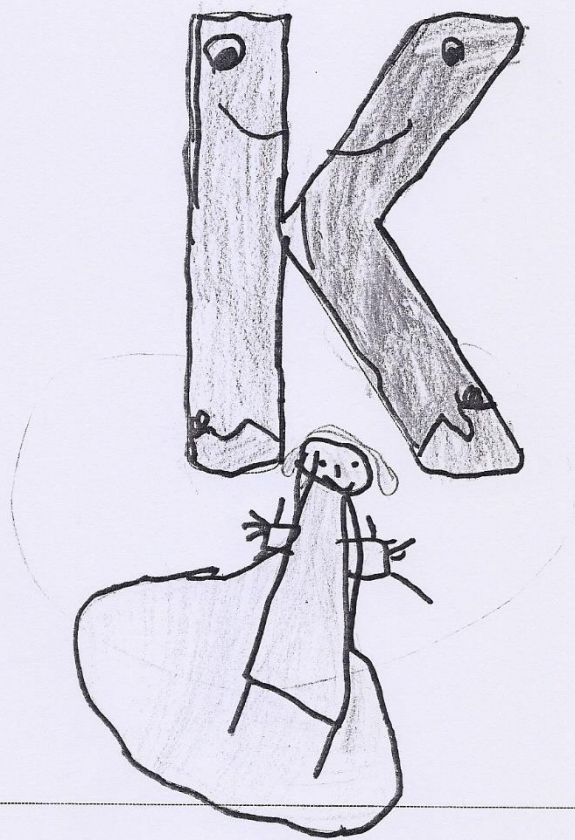


T é a theme num cora.

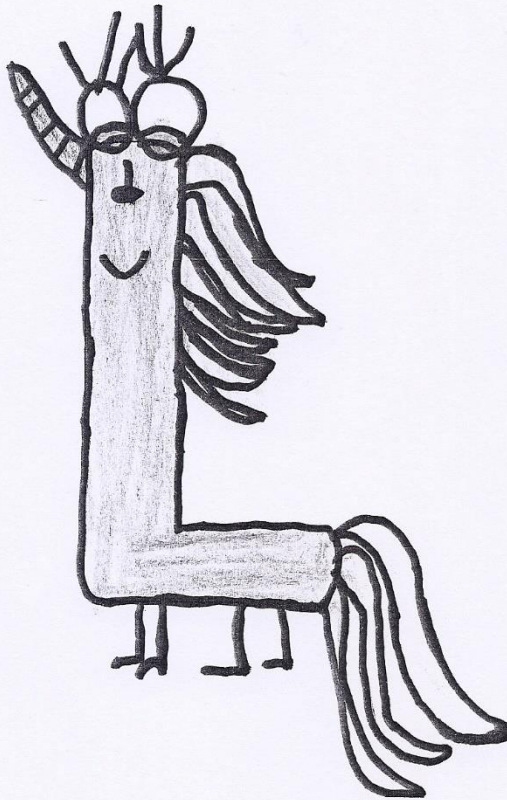




Y é o João que tem um cão.

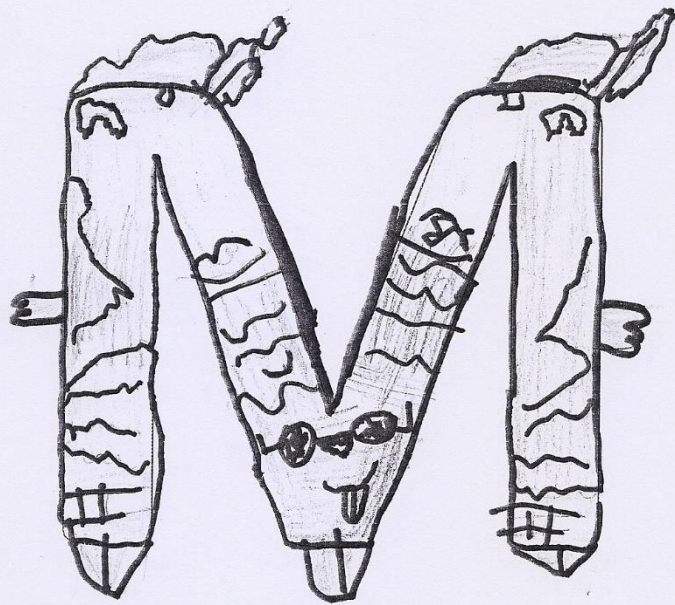


15 a maraquad d'Uma Feita Ua

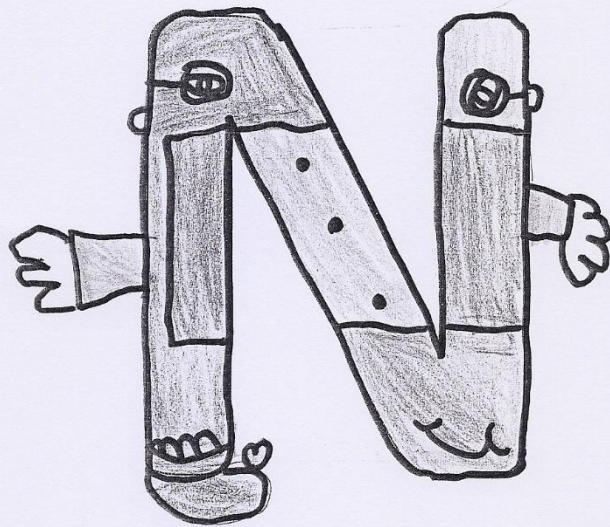


2. É a letra que está sempre com  
boa cara.



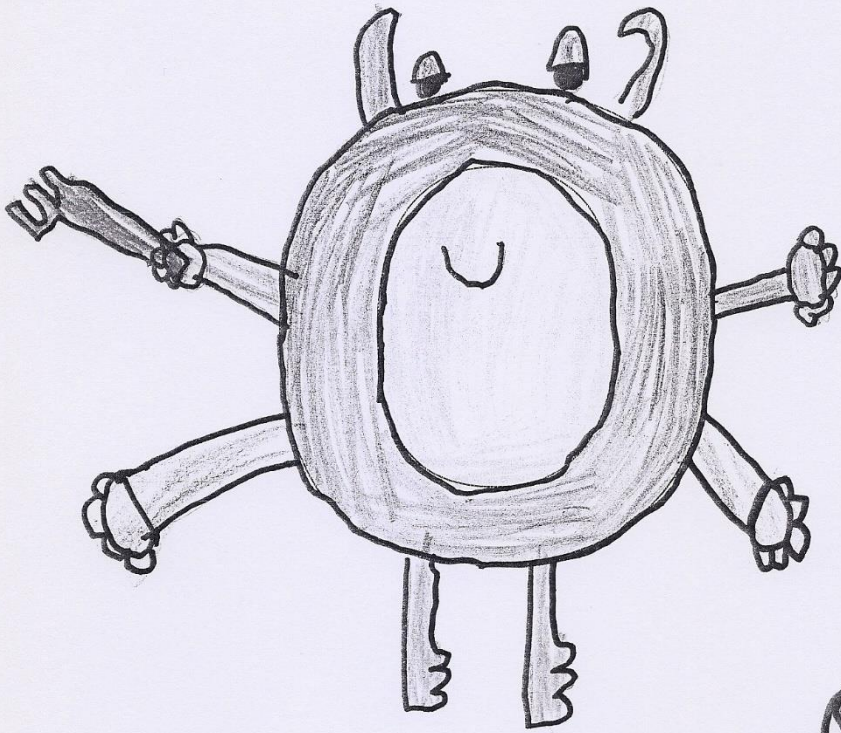


une à la main pour les lettres de papier

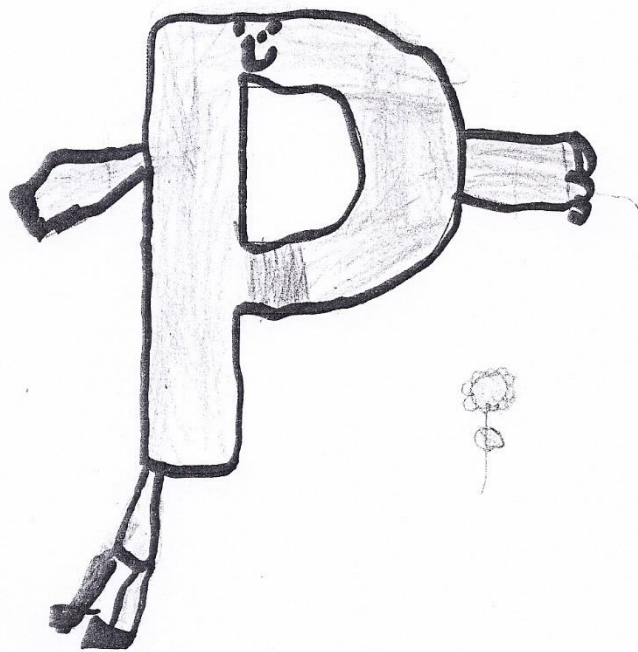


14 é o Nuno que joga um.





É a Utília que tem uma grande família.

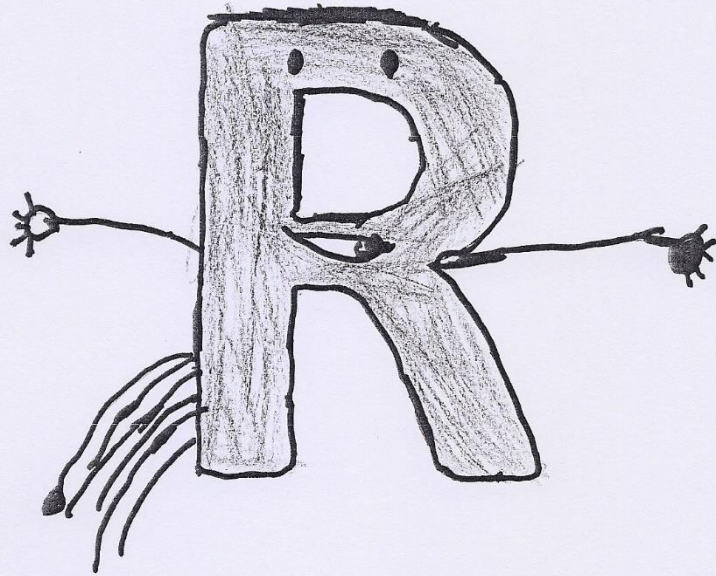


Para o trinta e quatro  
Vila



Q. So quem me fez feliz

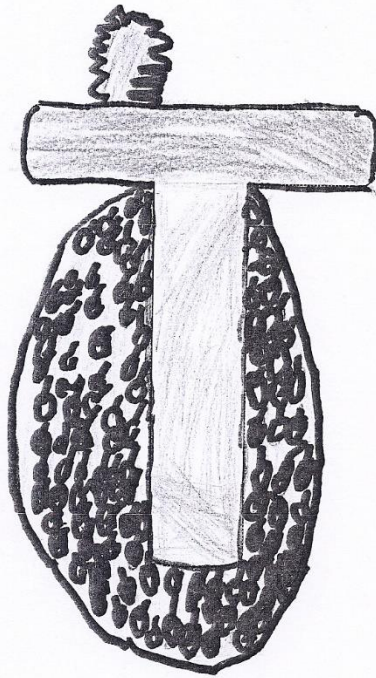




Re é o Regal que come um pastel.

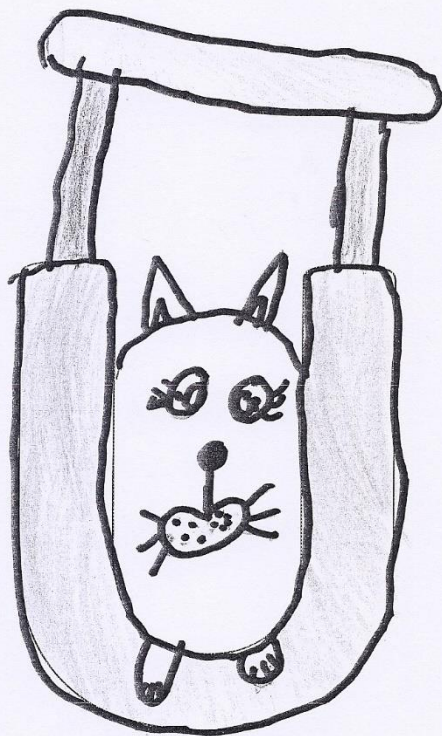


É o Salvo de quem sempre se  
faz favor

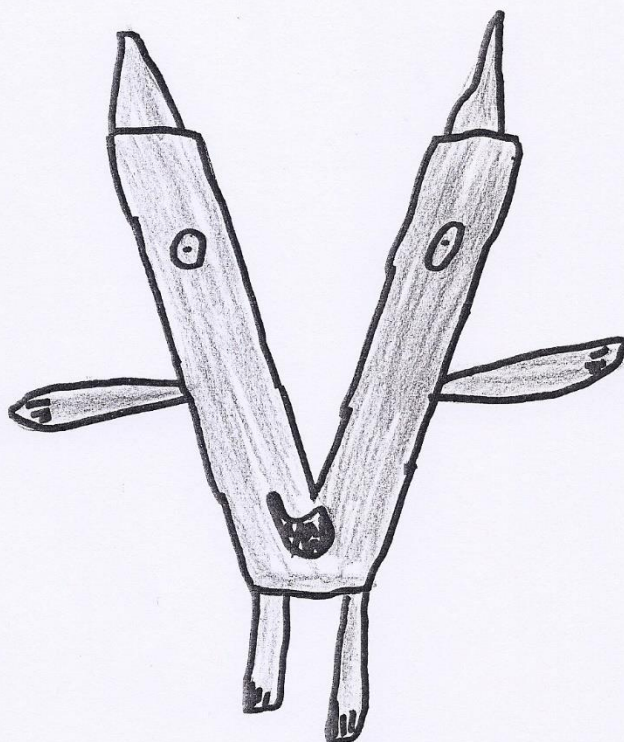


Yo o' Jomís quel tem um. aramís.

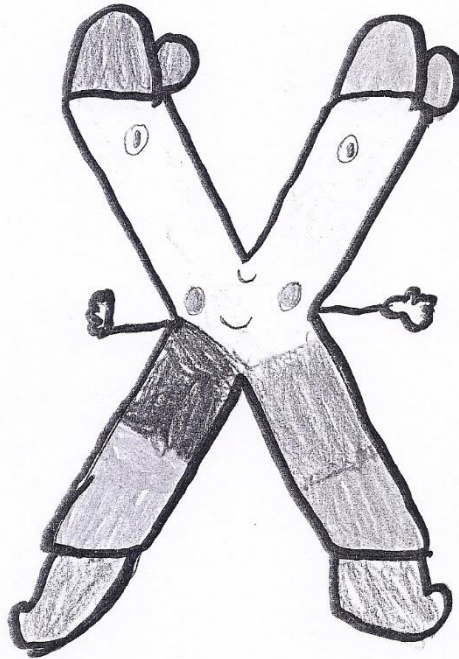




U. la. Úrdula que con tiempo  
una bisco.

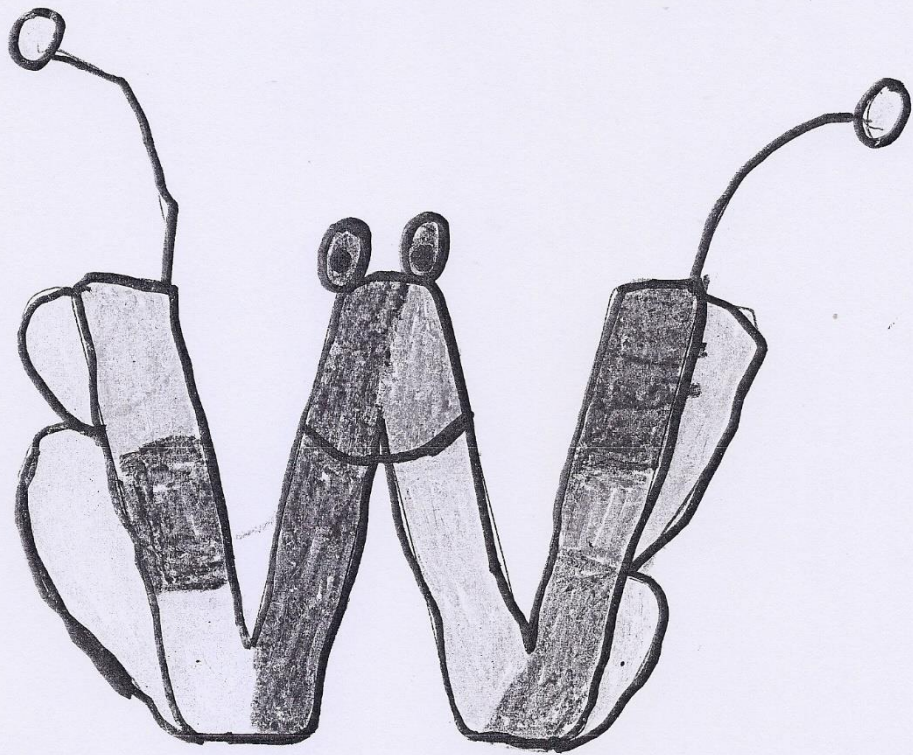


me é o vaso que faz  
um churrasco.

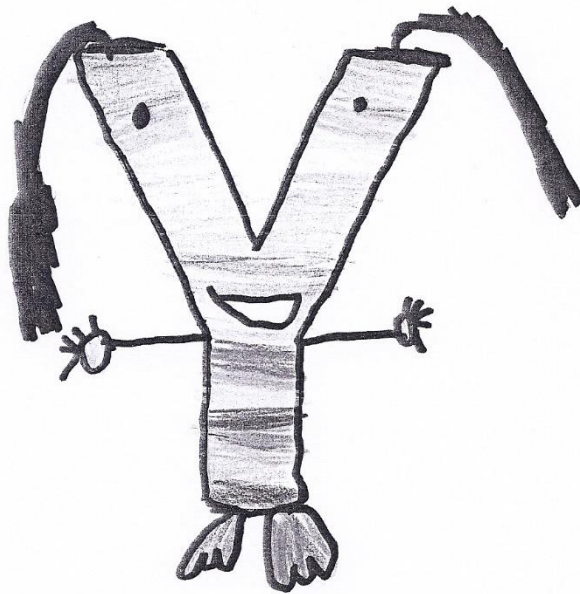


El carácter: <sup>come</sup> pul a p o p a lme abler





W é o wesley que tem  
o apelido Wesley.



Y é a Yra, amiga da Lara.





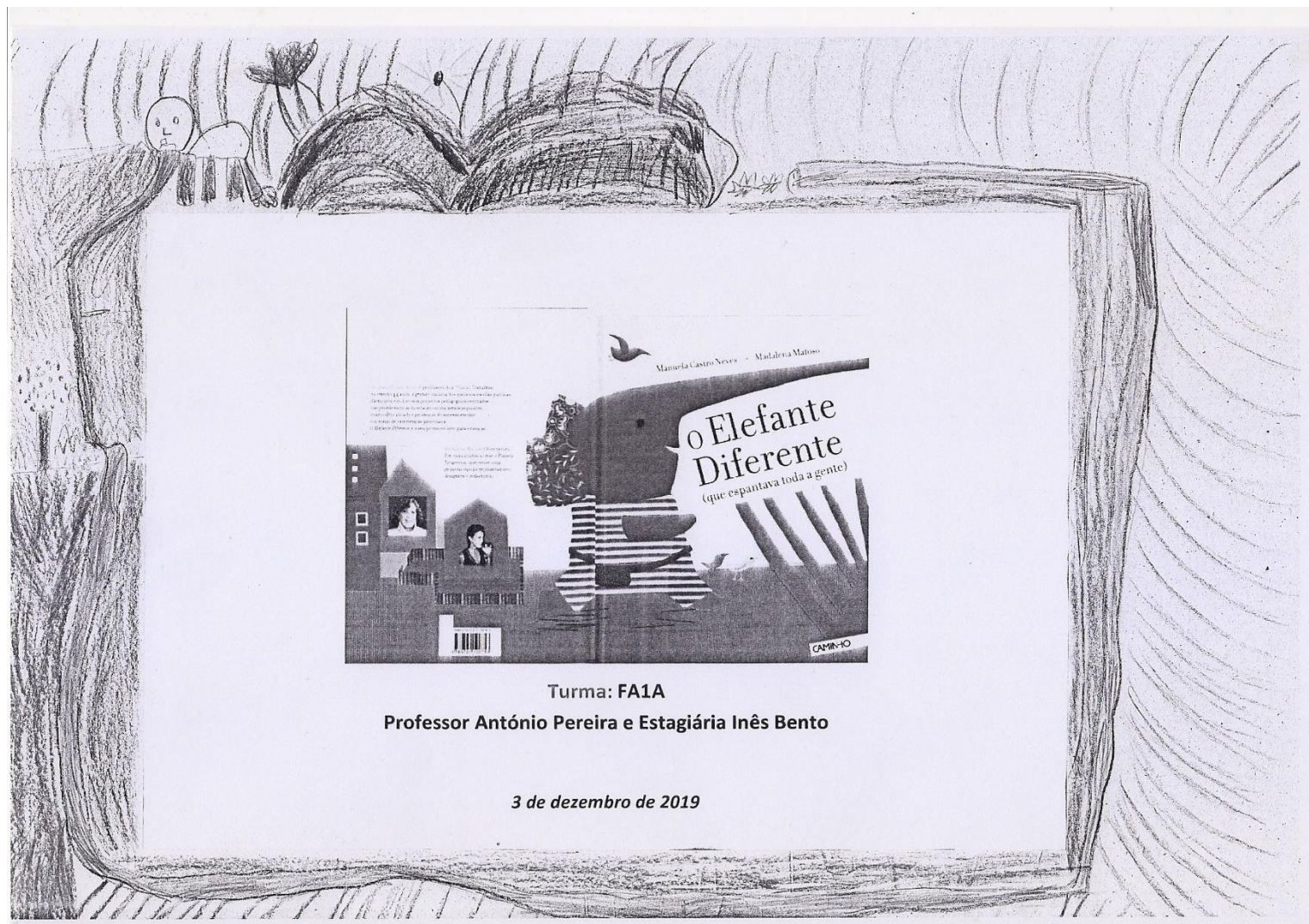
É o Z que tira o nome com o Z





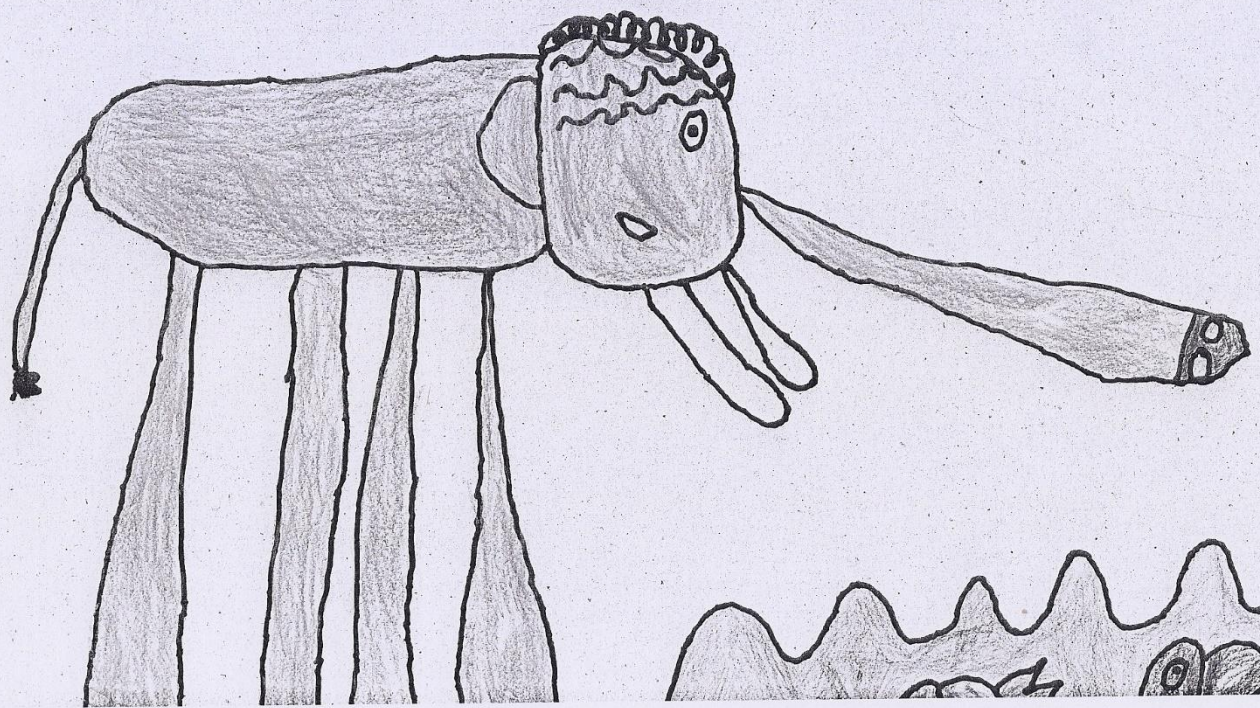
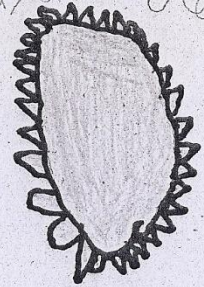
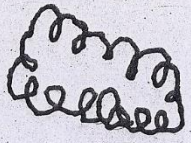
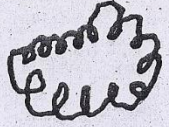


**Anexo II – O nosso livro dos Elefantes Diferentes (1.º Ciclo do Ensino Básico)**

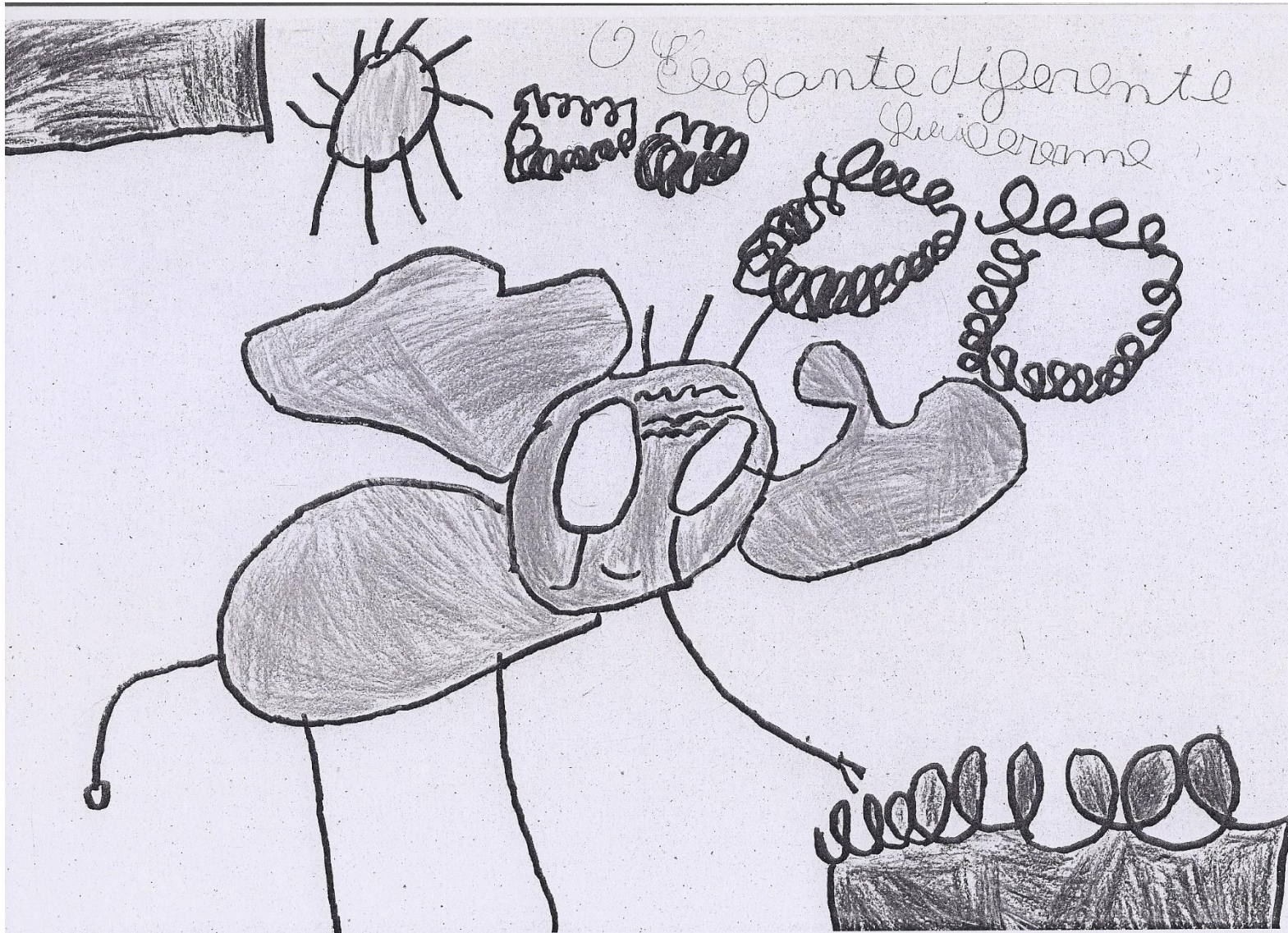




Elefante diferente. 03/12/2014 Henrique

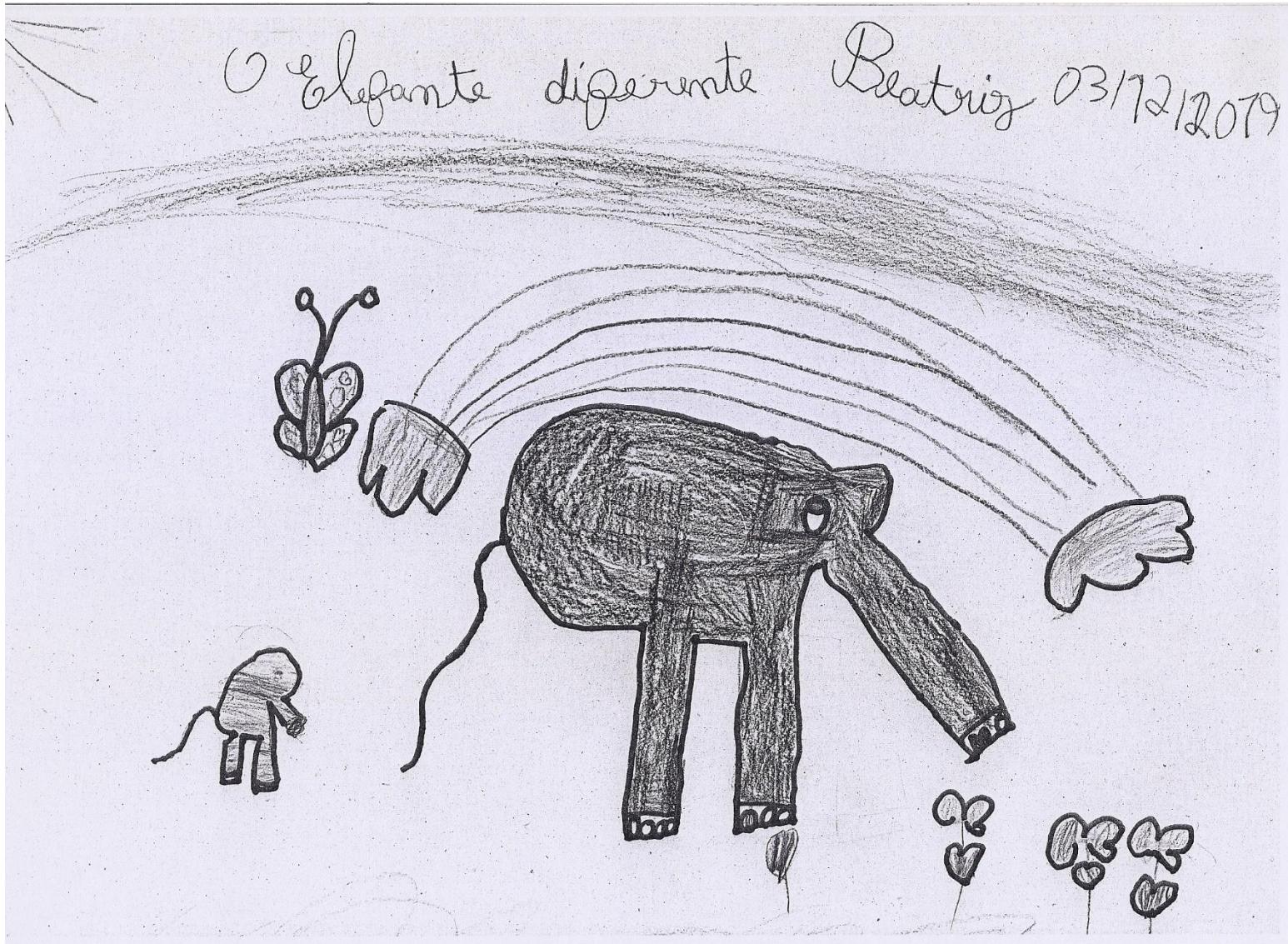








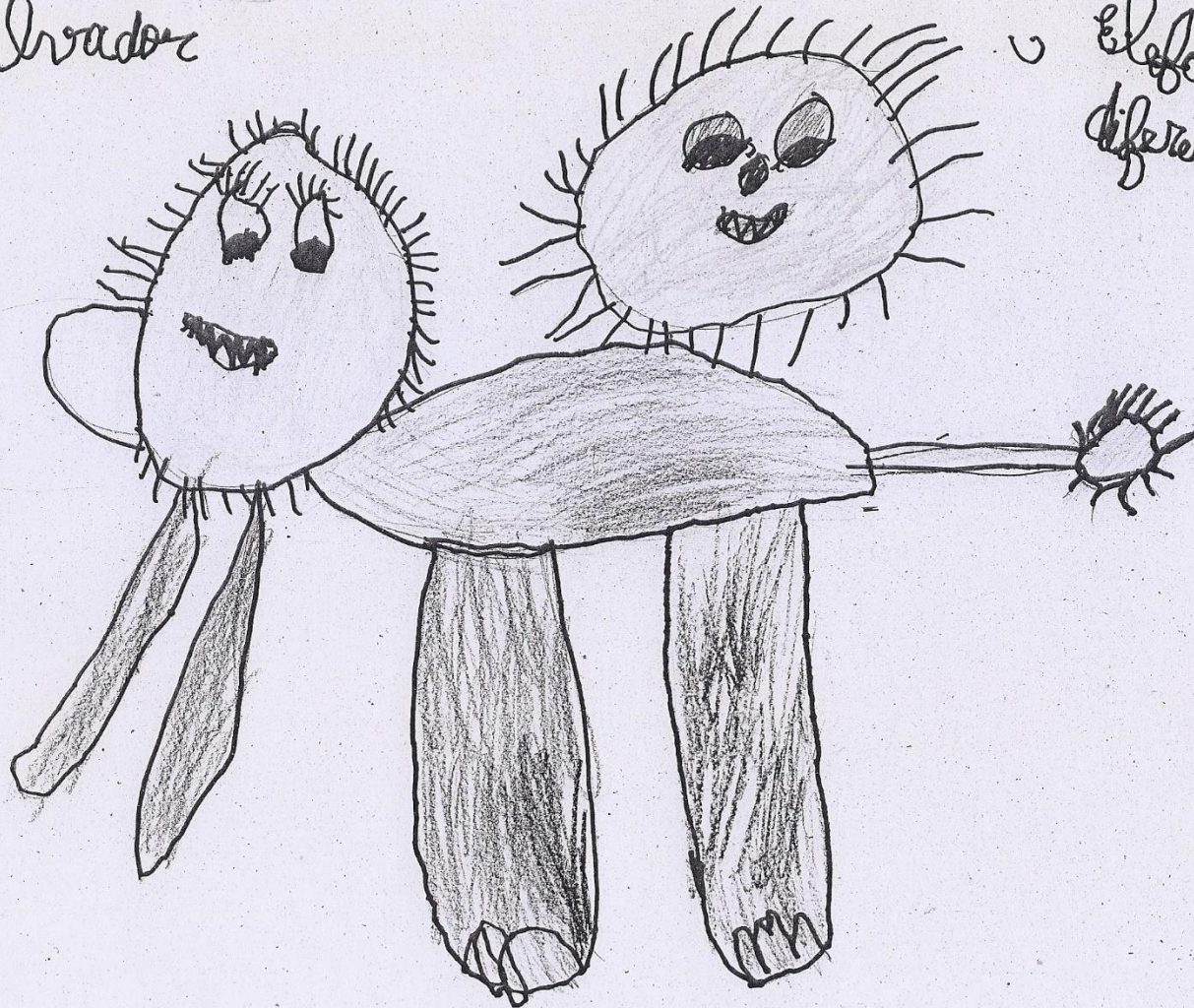
O Elefante diferente Beatriz 03/12/2019



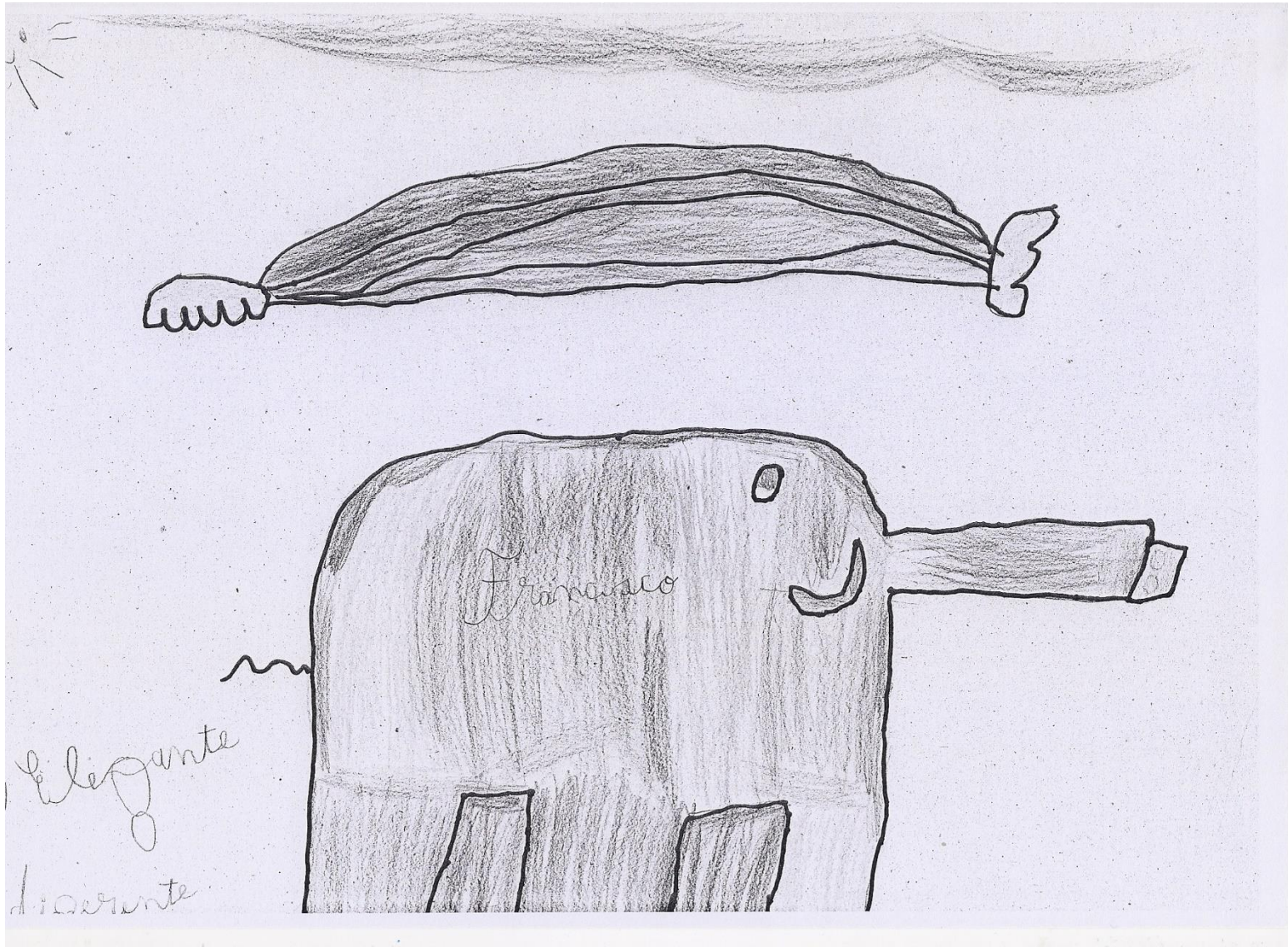


Salvador

El elefante  
diferente





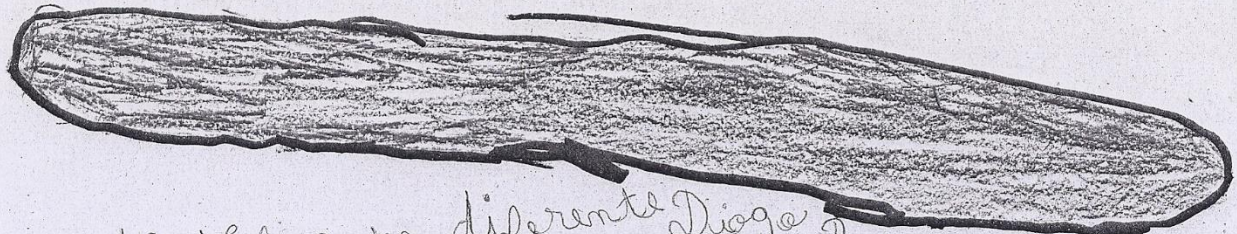






① Elefante diferente





U Elefante diferente Diogo Barriga - 3/12/2019









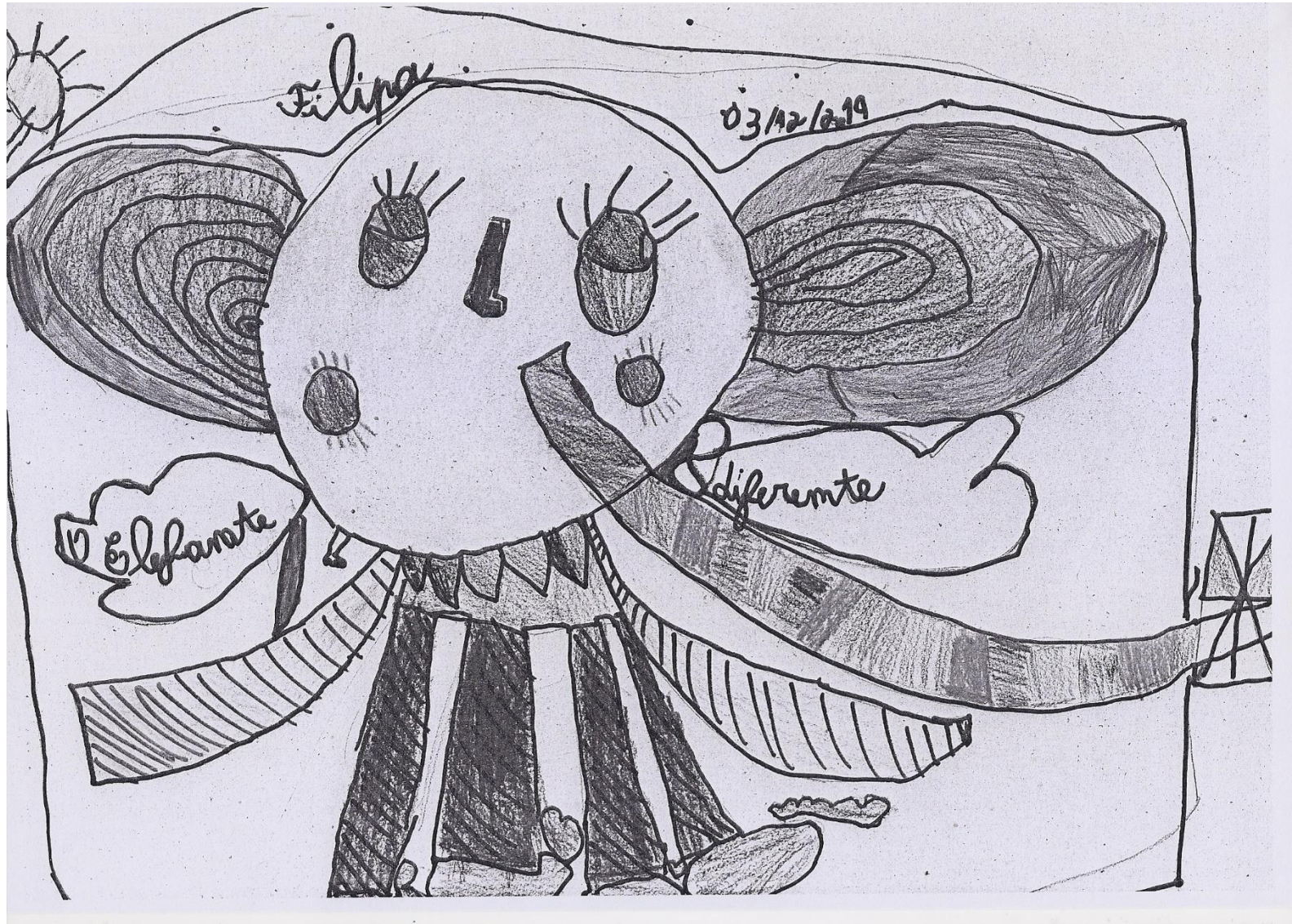




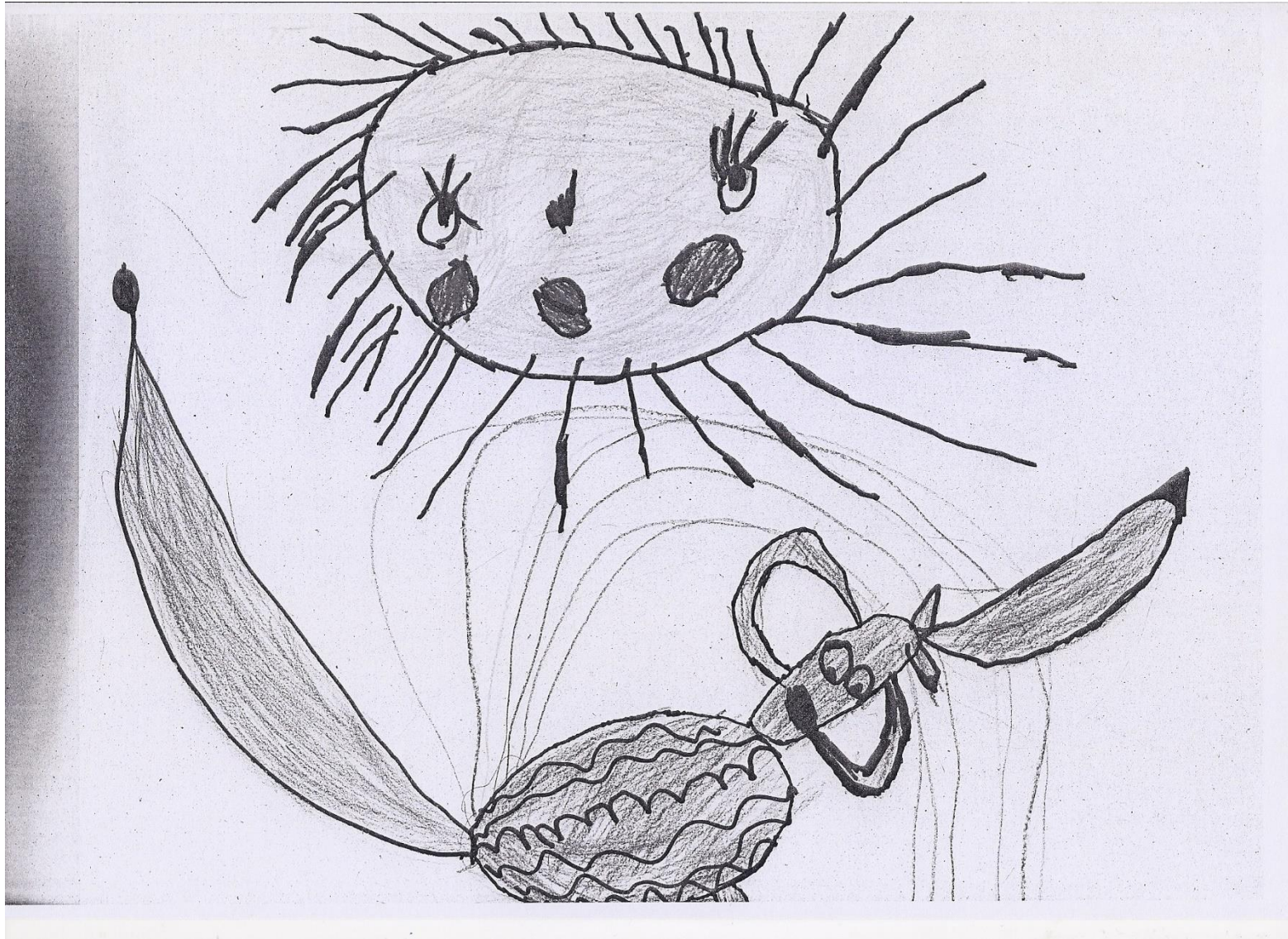
O Elefante diferente  
03/12/19  
Lara







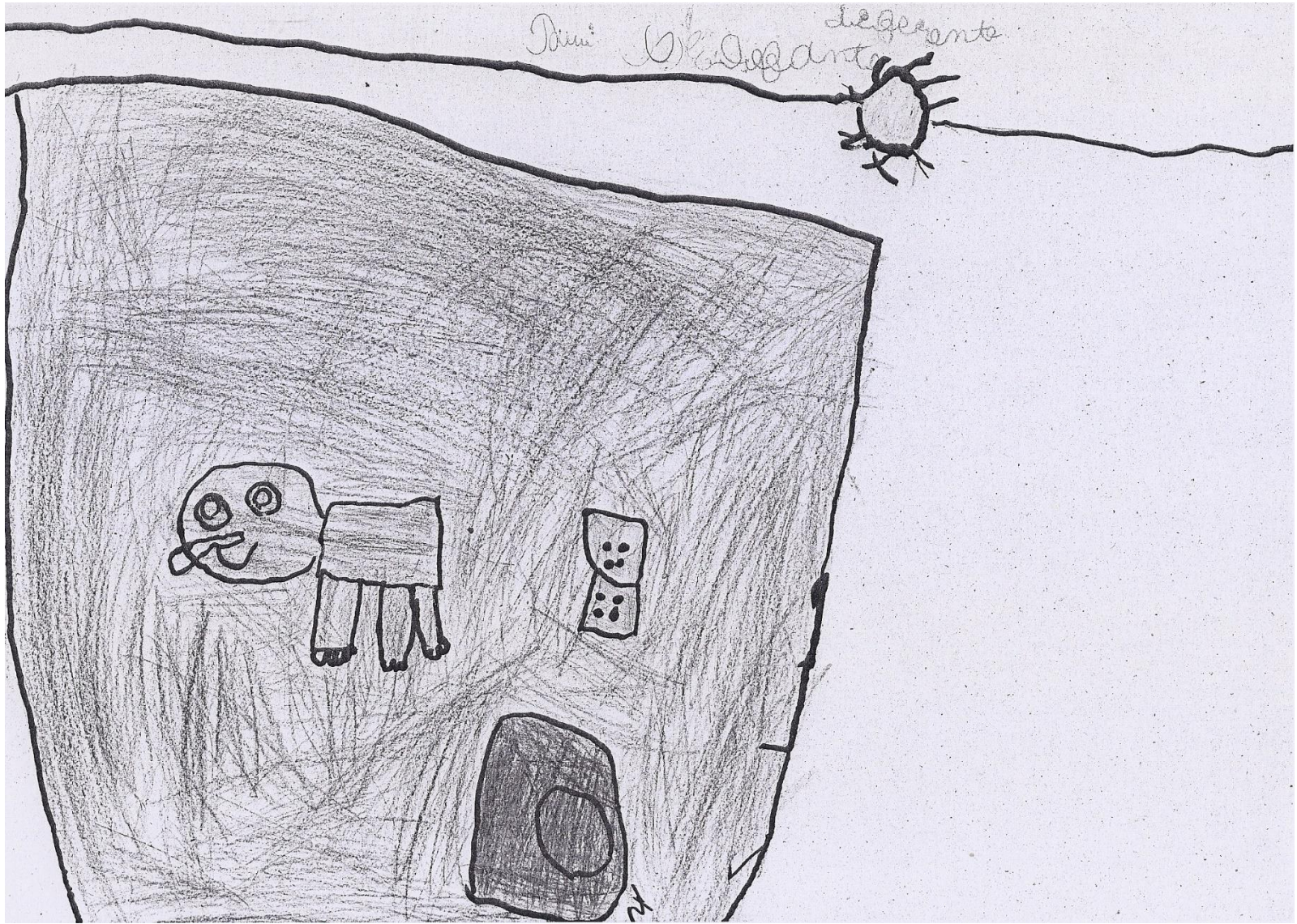




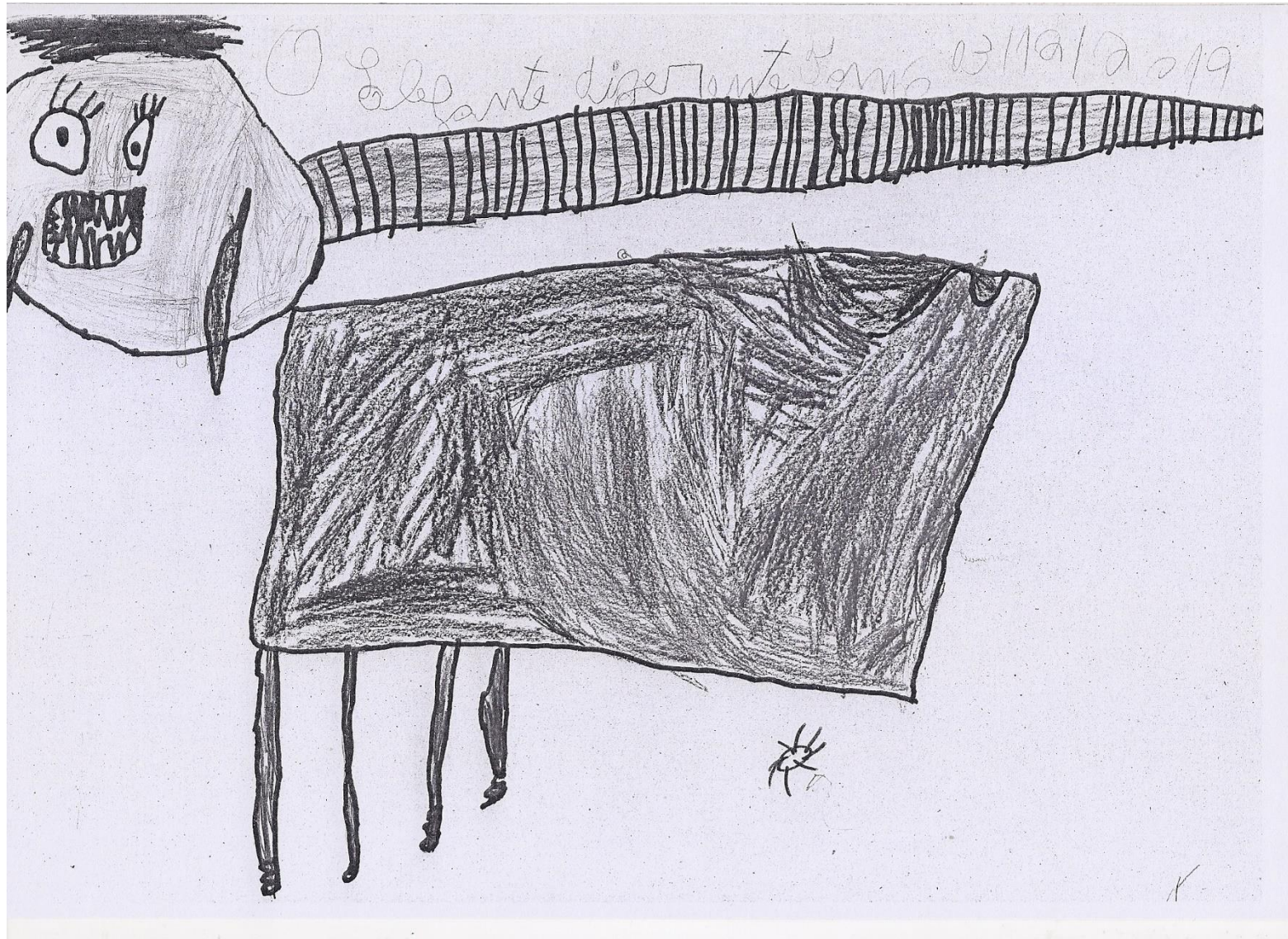












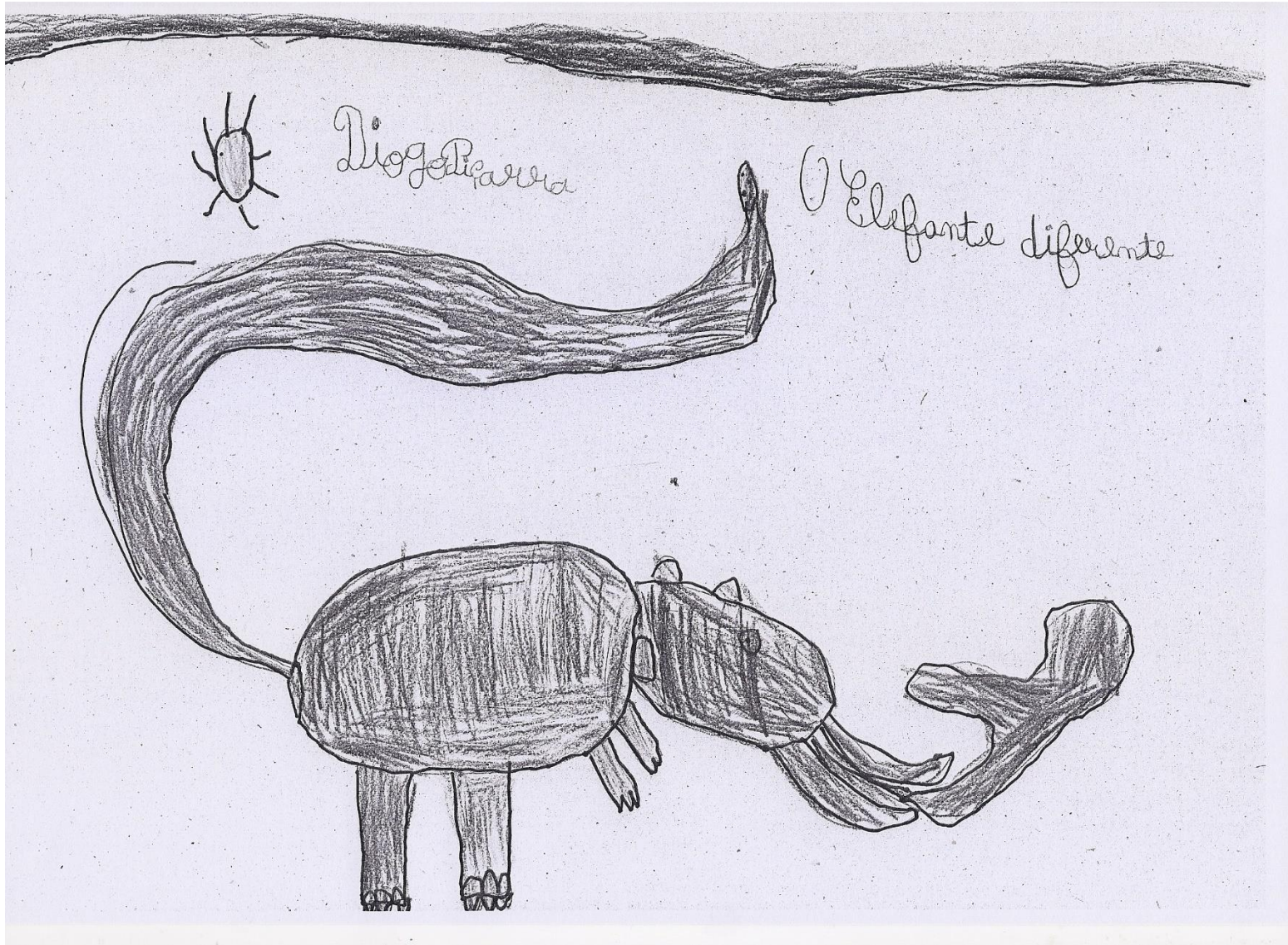




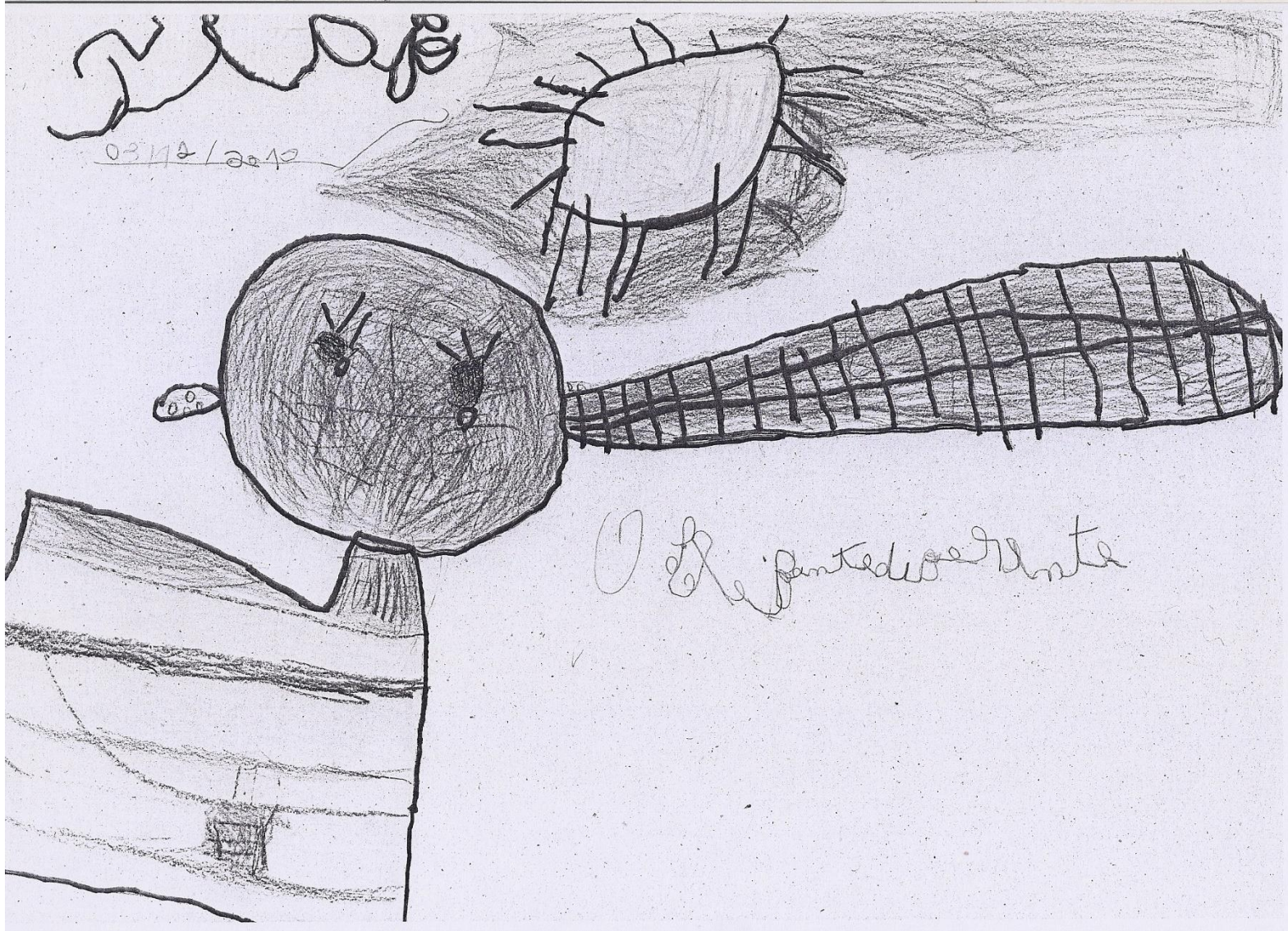
















---

## Questionário

---

Este questionário pretende recolher dados sobre a opinião das famílias face à continuação do meu projeto: a leitura e a partilha de histórias *on-line*.

Durante o momento de confinamento decidi continuar a leitura e a partilha de histórias ainda que à distância, adaptando-o às circunstâncias impostas, como tal gostaria de saber qual a opinião das famílias face a este projeto.

Agradeço desde já a vossa participação! 😊

- Dê-nos a sua opinião sobre o projeto de leitura de histórias *on-line*, desenvolvido por mim, que decorreu durante o período de confinamento devido à Covid-19.
- O que é que as crianças pensaram sobre este projeto? Como reagiram? Sentiram entusiasmo por parte das mesmas?

**Inês Bento**

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