

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Catarina Domingues da Costa Fernandes

A Literatura para a Infância e a área de Formação Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar: um percurso formativo e investigativo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada



Setembro de 2020

Ana Catarina Domingues da Costa Fernandes

A Literatura para a Infância e a área de Formação Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar: um percurso formativo e investigativo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Maria Figueiredo
Professora Doutora Isabel Aires de Matos

Setembro de 2020



Agradecimentos

Ao longo de todo o percurso, que culmina na realização do presente Relatório Final de Estágio, foram vários os momentos de angústia e receios, ultrapassados e apoiados por diversos intervenientes. Dessa forma, torna-se essencial agradecer a todos aqueles que acreditaram em mim e me apoiaram ao longo desta caminhada.

Gostaria de agradecer de forma individual:

- Às minhas orientadoras, Doutora Maria Figueiredo e Doutora Isabel Aires de Matos, que, para mim, são uma fonte de inspiração. À Doutora Maria Figueiredo, a minha maior motivação para querer fazer sempre mais e melhor, agradeço toda a paciência e carinho demonstrado. Agradeço, ainda, pelo profissionalismo, disponibilidade e, também, pela constante partilha do seu vasto conhecimento. Muito obrigada por acreditar sempre em mim! À Doutora Isabel Aires de Matos agradeço a forma generosa com que orientou o meu trabalho e pelas palavras constantes de incentivo e de carinho. Agradeço, também, a sua disponibilidade.

- Aos professores que orientaram as minhas práticas de estágio, Doutor João Rocha, Doutora Anabela Novais, Doutora Cristina Aguiar; Doutor Paulo Eira, Doutora Maria Figueiredo; Doutora Isabel Aires de Matos, que, através das suas reflexões, me ajudaram a crescer enquanto futura profissional de educação.

- Às orientadoras cooperantes, pela generosidade e apoio demonstrado durante o percurso de estágio e pela partilha constante da sua experiência.

- A todas as crianças com que tive a oportunidade de trabalhar e que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

- Ao Cláudio Silva, companheiro e amigo de todas as horas, agradeço o carinho, e as palavras constantes de encorajamento.

- Ao meu irmão, Roberto, e à minha cunhada, Rosa, por acreditarem sempre em mim e por estarem sempre do meu lado. A eles agradeço todo o incentivo e por me terem dado a oportunidade de ser tia/madrinha dos meus dois amores, João Pedro e Maria João. Um amor que não tem explicação!

- Por fim, à minha MÃE, a pessoa mais importante da minha vida, a quem dedico este trabalho. Tudo o que sou é a ela que devo!

A todos, o meu muitíssimo obrigada!

Resumo

O Relatório Final de Estágio resulta da análise do percurso de formação no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, potenciado pela Prática de Ensino Supervisionada, e um estudo sobre as próprias práticas desenvolvido no mesmo contexto. Assim, o trabalho encontra-se dividido em duas partes: na primeira, apresentam-se elementos dos estágios desenvolvidos em 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Educação Pré-Escolar; na segunda parte, dá-se conta do trabalho investigativo desenvolvido e implementado durante as práticas de estágio.

O estudo, de carácter qualitativo, foi desenvolvido com um grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e pretendeu articular a Literatura para a Infância e a Formação Pessoal e Social, através da implementação de propostas de leitura e exploração didáctica de três obras de Literatura para a Infância. Através da análise de conteúdo, que nos forneceu os resultados obtidos, destacamos a importância que os livros assumiram para promover aprendizagens associadas à área de Formação Pessoal e Social, tais como: i) cooperação e ajuda; ii) saber pedir e aceitar a ajuda; iii) desigualdades sociais, pobreza e comportamentos discriminatórios; iv) questões de identidade e aceitação das características individuais. Foi possível, também, através da observação e avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação, concluir que os livros foram bem recebidos pelas crianças, assim como as propostas didácticas associadas. A Literatura para a Infância revelou-se, como sugerido pelos autores mobilizados, um contexto significativo para promover aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar; Literatura para a Infância; Formação Pessoal e Social; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação sobre as práticas.

Abstract

This final internship report is a result of the formation route analysis on the Master's Degree on Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, approaching the work developed by the master student in an internship context, boosted by Supervised Teaching Practice, and a study concerning own practices developed on the same context. Therefore, it is deduced that the same is divided into two parts. On the first one, are presented elements from the internships developed on the 1st Cycle of Basic Education and Early Childhood Education. On the second part, gets taken into account of the empirical work developed and implemented during the internship practices.

The study in question, of qualitative character, was developed with a group of children attending Pre-School Education, with comprehended ages between the age of three and five years old, which intended to articulate the Childhood Literature and Personal and Social Development through the implementation of reading proposals of three Childhood Literature works and it's respective didactic exploration and analysis. Through the content analysis, that gave us the obtained outcomes, we highlight the importance that books took over promoting skills associated with the area Personal and Social Development, such as: i) cooperation and mutual help; ii) knowing when to ask for help and to accept said help; iii) social differences, poverty and discriminatory behaviours; iv) questions of identity and acceptance of individual features. It was possible, also, through observation and evaluation of the emotional and implication levels of well-being, to conclude that the books were well received by the children, as well as the didactic proposals associated with them.

Keywords:

Early Childhood Education; Children's Literature; Personal and Social Development; Primary Education; Practitioner Research.

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Apreciação crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota introdutória	4
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	5
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2. Na Educação Pré-Escolar	10
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	12
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.2. Na Educação Pré-Escolar	21
Síntese global das reflexões	35
Parte II - A Literatura para a Infância e a área de Formação Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar	37
Nota introdutória	38
1. Literatura para a Infância.....	40
1.1. Os livros de Literatura para a Infância	40
1.2. Os livros ilustrados de Literatura para a Infância	44
1.3. Comportamentos emergentes de leitura na Educação Pré-Escolar	50
1.4. O lugar dos livros na Educação Pré-Escolar	55
1.5. Os livros como suporte de aprendizagens significativas	58
2. Formação Pessoal e Social.....	63
2.1. A área de Formação Pessoal e Social nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	63
2.2. Formação Pessoal e Social e a tónica no direito de participação da criança	67
3. Metodologia	72
3.1. Orientação do estudo	72
3.2. Tipo de investigação.....	72
3.4. Plano de investigação e atividades desenvolvidas.....	75
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	76
3.6. Procedimentos de análise e tratamento de dados	78
4. Apresentação e discussão dos dados	78
4.1. Caracterização do contexto.....	79
4.2. Pré-intervenções.....	81
4.2.1. Exploração do espaço da biblioteca escolar.....	81

4.2.2. Exploração dos livros (reação das crianças)	84
4.3. Apresentação dos livros escolhidos e o seu potencial de aprendizagens de Formação Pessoal e Social.....	89
4.4. Intervenções a partir dos livros	93
4.4.1. O livro: “O Nabo Gigante”	93
4.4.1.1. Proposta 1	94
4.4.1.2. Proposta 2	98
4.4.1.3. Proposta 3	101
4.4.2. O livro: “Orelhas de Borboleta”	109
4.4.2.1. Proposta 1	110
4.4.2.2. Proposta 2	120
4.4.2.3. Proposta 3	124
4.4.3. O livro: “O crocodilo que não gostava de água”	125
4.4.3.1. Proposta 1	126
4.4.3.2. Proposta 2	132
4.4.3.3. Proposta 3	137
Conclusão do estudo	140
Conclusão	146
Referências bibliográficas	148
Anexos	157
Anexo 1- Planificação individual: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 2 - Relatório crítico-reflexivo: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 3 - Roteiro de Matemática: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 4 - Planificação individual: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 5 - Planificação individual: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 6 - Projeto de relação escola e família: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 7 - Registos fotográficos: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 8 - Planificação individual: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 9 - Avaliação de alunos: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 10 - Protocolo experimental: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 11 - Plano de turma: 1.º CEB.....(em formato digital)	
Anexo 12 - Planificação individual: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 13 - Relatório crítico-reflexivo – SAC: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 14 - Relatório crítico-reflexivo: EPE.....(em formato digital)	
Anexo 15 - Reflexão final de estágio: EPE.....(em formato digital)	

Anexo 16 - Projeto de envolvimento da família: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 17 - Trabalho de Projeto: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 18 - Planificação em grupo: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 19 - Planificação individual: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 20 - Planificação focada numa criança: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 21 - Criação da área de interesse: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 22 - Sistema de Acompanhamento das Crianças: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 23 - Registos fotográficos: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 24 - Registos fotográficos – visitas de estudo: EPE.....	(em formato digital)
Anexo 25 - Certificados.....	(em formato digital)
Anexo 26 - Grelha utilizada na análise dos livros	158
Anexo 27 - Grelha de análise da história “O Nabo Gigante”.....	159
Anexo 28 - Grelha de análise da história “Orelhas de Borboleta”.....	162
Anexo 29 - Grelha de análise da história “O Crocodilo que não gostava de água”.....	165
Anexo 30 - Desenho das crianças na tarefa do seu autorretrato.....	168
Anexo 31 - Desenho das crianças sobre o possível final da história “O Crocodilo que não gostava de água”.....	169

Índice de figuras

Figura 1 - Exploração do espaço da biblioteca escolar	81
Figura 2 - A caixa mágica.....	84
Figura 3 - Exploração dos livros em grande grupo.....	85
Figura 4 - Exploração dos livros por parte das crianças.....	85
Figura 5 - Desenho sobre o livro “O crocodilo que não gostava de água”.....	86
Figura 6 - Desenho sobre o livro “O Nabo Gigante”.....	87
Figura 7 - Desenho sobre o livro “Orelhas de Borboleta”.....	87
Figura 8 - Livro "O Nabo Gigante".....	90
Figura 9 - Livro "Orelhas de Borboleta".....	92
Figura 10 - Livro "O crocodilo que não gostava de água".....	92
Figura 11 - Leitura e exploração do livro "O Nabo Gigante".....	94
Figura 12 - Desenho sobre a história do livro "O Nabo Gigante".....	99
Figura 13 - "Todos precisamos de ajuda na hora do lanche".....	102
Figura 14 - "Também gostamos de ajudar os adultos".....	103
Figura 15 - "Todos precisamos de ajuda na hora do almoço".....	103

Figura 16 - "Todos precisamos de ajuda na casa de banho"	104
Figura 17 - "Todos precisamos de ajuda no hall de entrada"	104
Figura 18 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"	105
Figura 19 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"	105
Figura 20 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"	106
Figura 21 - Ilustração do livro "Orelhas de Borboleta"	111
Figura 22 - Crianças a contemplarem o seu reflexo	121
Figura 23 - Dramatização de interações menos positivas	125
Figura 24 - Ilustrações do livro "O crocodilo que não gostava de água"	127
Figura 25 - Ilustração do livro "O crocodilo que não gostava de água"	129
Figura 26 - Ilustração do livro "O crocodilo que não gostava de água"	133
Figura 27 - O livro "O crocodilo que não gostava de água" da sala 2	136
Figura 28 - Tarefa: "Crocodilo ou Dragão?"	138

Índice de tabelas

Tabela 1 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração do espaço da biblioteca	83
Tabela 2 - Desenho das crianças sobre a história que mais gostaram	85
Tabela 3 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração dos livros de Literatura para a Infância	88
Tabela 4 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração do livro "O Nabo Gigante"	97
Tabela 5 - A escolha das crianças sobre o animal que escolheriam para resolver a situação do nabo	100
Tabela 6 - Discurso das crianças sobre a importância de ajudar e se elas próprias gostavam de ajudar	107
Tabela 7 - Interações de entreajuda entre as crianças expressas pelo grupo	108
Tabela 8 - Situações identificadas pelo grupo de pedir e receber ajuda	109
Tabela 9 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração da história "Orelhas de Borboleta"	119
Tabela 10 - A descrição das crianças efetuada na tarefa	122
Tabela 11 - Discurso das crianças sobre o que mais e o que menos gostavam em si	123

Tabela 12 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração da história "O crocodilo que não gostava de água"	131
Tabela 13 - O final da história "O crocodilo que não gostava de água" criado pelas crianças.....	134
Tabela 14 - Resposta das crianças à tarefa: "Dragão ou Crocodilo"	138

Índice de abreviaturas

RFE – Relatório Final de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

DEEI – Didática Específica da Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

EE – Encarregado de Educação

UC – Unidade Curricular

FPS – Formação Pessoal e Social

PNL – Plano Nacional de Leitura

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

Introdução geral

O presente documento, intitulado Relatório Final de Estágio (RFE), surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e assume como desiderato a explanação do percurso formativo da mestranda em contexto de estágio veiculado pelas unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). O RFE encontra-se estruturado tendo em conta a apresentação de duas partes que se complementam e resultam no trabalho final, que é aqui apresentado, permitindo à discente a obtenção do grau de mestre e ficando, assim, habilitada para a docência em dois níveis de ensino, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE).

É apanágio da primeira parte do RFE a explanação de uma síntese reflexiva sobre o percurso formativo construído em contexto de estágio que é feita, inicialmente, por uma contextualização dos estágios desenvolvidos, quer no 1.º CEB quer na EPE, através da caracterização dos locais de estágio, respetiva caracterização das crianças/alunos, e, posteriormente, uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, construída à luz dos Padrões de Desempenho Docente, que são apresentados no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro. Para isso, vão ser discutidas várias dimensões que estão articuladas com as tarefas previstas para as unidades curriculares acima aludidas, e que dizem respeito à ação e intencionalidade educativa da futura docente e como a mesma se enquadrou no que é previsto nos Padrões de Desempenho Docente.

A segunda componente do RFE diz respeito à parte investigativa e apresenta um estudo levado a cabo pela mestranda e desenvolvido com o grupo de crianças do contexto de estágio, ou seja crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos, que perspetivou a aferição do impacto de obras de Literatura para a Infância na promoção de aprendizagens significativas referenciadas à área de Formação Pessoal e Social (FPS) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), através da exploração, e respetiva avaliação, de três propostas didáticas, resultantes da implementação de três livros, que visaram a apresentação e discussão com as crianças de conceitos relativos à área de FPS. O estudo desenvolvido pela mestrada foi despoletado por um real interesse da mesma e pretendeu refletir sobre como obras de Literatura para a Infância poderiam ajudar crianças, em idade pré-escolar, a desenvolver pensamento sobre aprendizagens transversais e universais,

como são as aprendizagens de FPS, e como as mesmas poderiam dar voz às suas ideias e opiniões.

O estudo que apresentamos está dividido em três secções. A primeira secção apresenta a revisão da literatura, que teve como objetivo aprofundar o nosso conhecimento sobre a Literatura para a Infância e a área de Formação Pessoal e Social, a segunda secção, fundamental para enquadrar o estudo desenvolvido, diz respeito à metodologia utilizada no decorrer do trabalho empírico e clarifica os objetivos da investigação, nomeadamente: i) analisar as potencialidades da Literatura para a Infância para apoiar aprendizagens em contexto pré-escolar; ii) conceber e avaliar propostas de exploração de livros de Literatura para a Infância com relevância na área de Formação Pessoal e Social e; iii) analisar e sistematizar o potencial de livros de Literatura para a Infância na promoção de aprendizagens de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Nesta segunda secção são, também, identificados os participantes, plano de investigação e respetivas técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados. A última secção diz respeito à apresentação e discussão dos dados, levantados e recolhidos durante a fase de implementação do estudo empírico e que, neste caso, aconteceu em simultâneo com as práticas de estágio.

Parte I

- Apreciação crítica sobre as práticas em contexto -

Nota introdutória

A apreciação crítica sobre as práticas em contexto, anexada à primeira parte do Relatório Final de Estágio (RFE), apresenta uma síntese reflexiva sobre o trabalho desenvolvido pela mestranda em contexto de estágio, potenciado pela Prática de Ensino Supervisionada (PES) no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE). As aprendizagens construídas assumiram-se inalienáveis e tiveram como desiderato uma formação e habilitação para a docência baseada na reflexão na e sobre a prática, construção de uma visão mais alargada e mais consciente das responsabilidades que o docente tem ao seu encargo e na importância da sua atividade para e na formação de crianças/jovens/alunos. Para além desses aspetos, a PES, ao permitir contactar com uma diversidade de intervenientes, desde docentes, coordenadores de escolas/ agrupamentos, assistentes operacionais e pais/encarregados de educação, fez com que o conhecimento da futura docente se tornasse mais diversificado e mais sustentado.

A primeira parte do RFE encontra-se estruturada com vista em dois grandes tópicos e que aludem à caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente no 1.º CEB e na EPE, e, posteriormente, uma apreciação crítica das competências desenvolvidas, enquanto futura docente, analisada e sustentada nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro). Com o primeiro tópico pretendemos dar a conhecer a realidade escolar dos contextos de estágio, ou seja, dar a conhecer as turmas/grupo de crianças e o segundo tópico, que diz respeito às competências desenvolvidas tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente, apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre o percurso da mestranda que é apoiada por evidências concretas, verosímeis e retiradas da sua prática de estágio, sendo que, as mesmas, surgem em formato de registos fotográficos, documentos elaborados em contexto de estágio, entre outros, que são apresentadas em anexo e em formato digital.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico integra uma componente importantíssima e que diz respeito à realização de estágio em dois níveis escolares, atribuindo, assim, aos seus discentes a possibilidade de assumirem duas valências nas suas práticas docentes futuras, designadamente no 1.º CEB e na EPE. O plano de estudos do mestrado em questão, a par do contexto de estágio, prevê a frequência de diversas unidades curriculares (UC) que se assumem fulcrais para enriquecer o conhecimento dos formandos e apoiar as suas práticas. Destacam-se destas UC a Didática Específica do 1.º CEB e Didática Específica da EPE.

A PES em 1.º CEB I e II, que diz respeito ao primeiro ano do curso de Mestrado, encontrou-se distribuída por dois semestres, com cargas horárias distintas destinadas às práticas de estágio. O primeiro semestre dispôs de dois dias por semana consecutivos para as práticas de lecionação, sendo que o segundo semestre facultou três dias consecutivos de contexto de estágio, onde existiu um momento em que cada mestranda teve a oportunidade de lecionar duas semanas ininterruptas.

Tanto na PES I como na PES II em 1.º CEB o período de estágio foi iniciado por uma etapa de observação, com a duração de dois dias, à qual estiveram destinadas algumas tarefas tais como: avaliação de alunos, caracterização do ambiente educativo, infraestruturas da organização escolar, organização do contexto sala de aula, entre outros. Para a concretização das tarefas acima citadas foi necessário desenvolver uma compreensão mais sustentada sobre os documentos referentes à vida e organização das escolas/agrupamentos em que os estágios estavam a ser desenvolvidos que, na sua maioria, foram os Planos de Turma, Plano Anual de Atividade, Projeto Educativo e o Regulamento Interno. A fase de observação assumiu-se relevante, pois tomando as palavras de Reis (2011), a observação de aulas permite, entre outros aspetos, “diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar e estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p.12). Dessa forma, essa primeira etapa de observação facilitou o processo de integração das professoras estagiárias e forneceu uma visão geral, ainda que precoce, das principais dinâmicas das professoras cooperantes, dos padrões de interação entre aluno-aluno e aluno-professor. O término do período de observação foi sucedido pelas práticas de lecionação numa fase inicial em grupo, e, posteriormente, de forma individual. De modo a apoiar as intervenções em contexto de estágio existiu a necessidade de realizar um conjunto de tarefas tais, como planificações, relatórios semanais crítico-reflexivos e roteiros. A par dessas tarefas,

foram, ainda, realizadas outras tarefas, tais como projeto de envolvimento da família, dinamização de recreio e respetivo relatório e plano de turma.

À semelhança da PES em 1.º CEB, a PES em EPE I e II, e que diz respeito ao segundo ano de Mestrado, também se encontrou distribuída por dois semestres com cargas horárias distintas destinadas à prática de estágio. Novamente, dois dias consecutivos de estágio no primeiro semestre e três dias consecutivos de estágio no segundo semestre, sendo que foi introduzida uma novidade em relação à PES em 1.º CEB e que diz respeito a uma semana completa de práticas de dinamização. Como denominador comum, tanto o início da PES em 1.º CEB como o início da PES em EPE foi marcado por um período de observação a que se sucedeu a semana de intervenção em grupo e respetivas semanas de intervenções individuais. Algumas tarefas realizadas em contexto de PES em EPE assemelharam-se às realizadas na PES no 1.º CEB, tais como a avaliação de crianças, relatórios semanais crítico-reflexivos, projeto de envolvimento da família e as planificações foram “substituídas” pelos roteiros. Para além disso, existiu a necessidade de realizar planificações focadas numa criança, criação de uma área de interesse e trabalhar por projeto. Uma tarefa muito importante, que foi transversal a todas as PES, foi a realização das reflexões críticas no final de cada PES e que se assumiram como uma parte importante do processo de formação e de crescimento pessoal da futura docente visto que ajudaram a assumir uma atitude reflexiva e crítica perante a sua atuação e o seu desempenho.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES no 1.º CEB I foi realizada numa escola pública, com oito salas destinadas ao 1.º CEB, seis salas destinadas ao 2.º CEB e as suas infraestruturas davam conta de uma biblioteca escolar, sala polivalente, ginásio, balneários, refeitório, bar dos alunos e dos professores, campo exterior, papelaria e sala de primeiros socorros. Teve o seu início a 9 de outubro de 2017 e término a 8 de janeiro de 2018 e cada professora estagiária teve a oportunidade de lecionar, de forma individual, dois dias consecutivos (segunda e terça-feira) durante três semanas intercaladas e mais um dia na penúltima semana de estágio. Existiu, ainda, a semana de intervenção em grupo que aconteceu depois das duas semanas iniciais de observação.

O nível de ensino foi o 4.º ano do 1.º CEB, que tinha uma componente letiva dividida em dois períodos: 09:00h-12:00h e 14:00h-16:00h. Entre as 12:00h e as 13:00h, os alunos, na sua maioria, tinham as Atividades de Enriquecimento Curricular, exceto à segunda e quinta-feira que tinham a disciplina de Inglês. O período da manhã continha um interregno de trinta minutos, dedicado ao intervalo letivo, e a hora de almoço dos alunos era das 13:00h às 14:00h. A organização da sala de aula era concretizada em forma de “U” sendo que essa organização não apresentava um caráter estanque, ou seja, sempre que fosse necessário alterá-la, nada impedia de o fazer a não ser as reduzidas dimensões da sala que dificultavam essas mesmas eventuais alterações. A entrada de luz natural na sala era por vezes em demasia, principalmente nos meses mais quentes do ano, provocando uma sensação térmica de muito calor. De uma maneira geral, era uma sala agradável, do ponto de vista da organização do espaço e dos materiais, acolhedora e asseada mas que, ainda assim, possuía um aspeto menos positivo e que dizia respeito à utilização do quadro interativo que, apesar de fazer parte dos materiais da sala de aula, não era utilizado porque não se encontrava a funcionar.

A turma onde lecionei na PES no 1.º CEB I era constituída por 27 alunos, 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Todos os alunos da turma frequentavam o 4.º ano pela primeira vez, com a exceção de um aluno. A turma contava com uma professora de coadjuvação de modo a auxiliar a professora titular da turma e também de modo a apoiar alguns alunos com dificuldades de aprendizagem.

Reportando, de seguida, o contexto sociocultural e socioeconómico da turma em questão, esta tinha um nível socioeconómico médio, apesar de haver sete alunos abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE), cinco dos quais portadoras do escalão A e dois portadores do escalão B. No núcleo da turma existiam vinte e um alunos que residiam com os pais e 6 alunos que viviam em famílias monoparentais, ou com outros

elementos da família. No geral, era uma turma constituída por alunos curiosos, que investiam na sua aprendizagem e reconheciam o papel e o valor da escola. Contudo, precisavam de melhorar o comportamento ao nível das relações entre si, aprendendo a ajudar o próximo, reconhecendo que todos, em algum momento da vida, precisamos de alguém. Ao nível da comunicação, eram alunos com um discurso coerente e fluente, colocavam questões pertinentes e relacionadas com temas atuais, demonstrando grande interesse e motivação pela área disciplinar de Estudo do Meio e Matemática. Manifestavam autonomia na realização de tarefas e eram alunos que reconheciam os princípios norteadores e orientadores da sala de aula.

Aludindo à PES no 1.º CEB II, esta foi realizada numa escola pública, com nove salas destinadas ao 1.º CEB, cinco salas destinadas à EPE e as suas infraestruturas davam conta de uma biblioteca escolar, um refeitório, salas de atividades de apoio à família (AAF), sala polivalente, reprografia, espaço exterior com campo de jogos, sala dos professores e sala de primeiros socorros. O início ocorreu a 5 de março de 2018, com a primeira semana dedicada à observação, e terminou a 6 de junho de 2018. Após a semana de observação, aconteceu a semana de intervenção em grupo que, com o seu término, marcou o início das semanas de intervenções individuais que perfizeram um total de cinco semanas de intervenções individuais, de forma intercalada, onde cada professora estagiária lecionou, de forma individual, durante três dias consecutivos (segunda, terça e quarta-feira).

O nível de ensino foi o 2.º ano do 1.º CEB onde a componente letiva estava dividida em dois períodos: 09:00h-12:30h e 14:00h-15:30h. Com o término da componente letiva, os alunos seguiam com as Atividades de Enriquecimento Curricular. O período da manhã continha um interregno de trinta minutos, dedicado ao intervalo letivo e a hora de almoço dos alunos era das 12:30h às 14:00h. A disposição do espaço da sala de aula era a tradicional, estando os alunos sentados dois a dois, formando, assim, três filas de mesas paralelas entre si e voltadas para o quadro de giz. Essa organização assumia um caráter estanque, visto que a sua alteração não era bem-vinda, sendo reconhecida como a melhor e a possível para o espaço em questão, ainda que o mesmo apresentasse dimensões razoáveis. Relativamente às condições mais gerais da sala de aula, estas estavam de acordo com as necessidades dos alunos e dos docentes sendo o principal problema a entrada de luz natural que vinha do lado esquerdo, dificultando a visão dos alunos tanto para o quadro de giz como para o quadro interativo que, inclusive, era utilizado.

A turma onde lecionei na PES em 1.º CEB II era constituída por 23 alunos, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Existiam quatro alunos com plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI), auxiliados por três professoras de apoio. Esse plano de acompanhamento pedagógico individual (PAPI) permitia reforçar as aprendizagens dos alunos visados e ultrapassar as dificuldades existentes. A turma tinha um nível socioeconómico médio, tendo oito alunos subsidiados, nomeadamente cinco com escalão A e três com escalão B. Existiam cinco casos de alunos com pais divorciados e nenhum aluno cujos pais estivessem imigrados.

De um modo geral era uma turma heterogénea, onde se verificavam ritmos de aprendizagens diversificados e que demonstrava muito interesse e motivação pelas área disciplinar de Estudo do Meio e das Expressões.

O ambiente dentro de sala de aula era propício à aprendizagem, visto que os alunos eram convidados a participar de forma ativa e interventiva e colocavam, com alguma frequência, questões pertinentes e tinham, na sua maioria, intervenções assertivas. Os alunos não eram muito autónomos, estando constantemente a solicitar a ajuda da professora. Essa falta de autonomia estendia-se a várias dimensões, tais como resolução de conflitos, organização do material escolar, organização da mesa de trabalho, entre outros.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I e II realizou-se numa escola pública, com 9 salas destinadas ao 1.º CEB, 5 salas destinadas à Educação Pré-Escolar e as suas infraestruturas davam conta de uma biblioteca escolar, um refeitório, salas de atividades de apoio à família (AAF), sala polivalente, reprografia, espaço exterior com campo de jogos, sala dos professores e sala de primeiros socorros.

A PES em EPE I teve início a 1 de outubro de 2018 e término a 11 de dezembro de 2018, sendo que durante esse período existiram duas semanas de observação, uma semana de intervenção em grupo e oito semanas de intervenções individuais distribuídas pelos dois elementos do grupo de estágio, o que fez um total de quatro semanas de intervenções individuais durante dois dias consecutivos (segunda e terça-feira). Observar as dinâmicas da educadora cooperante, potenciado pelo tempo de observação, foi importante, porque, numa fase inicial, serviu de inspiração e ajudou a compreender as principais motivações das crianças, padrões de interação, estilos de comunicação e atividades que despertavam maior interesse por parte do grupo de crianças.

Relativamente à PES em EPE II, com início a 11 de março de 2019 e fim a 5 de junho de 2019, foi desenvolvida ao longo de 11 semanas, distribuídas de forma homogênea pelo grupo de estágio. A distribuição das semanas de estágio perspetivou uma primeira semana dedicada à intervenção em grupo, seguida de dez semanas de intervenções individuais, de forma intercalada. Na PES em EPE II o estágio decorreu durante três dias da semana consecutivos (segunda, terça e quarta-feira) tendo ocorrido uma semana completa de intervenções individuais. As tarefas desenvolvidas foram similares em ambas as PES em EPE e previam planificações semanais, em grupo e individuais, relatórios semanais crítico-reflexivos, elaborados após o término das semanas de intervenção, planificações focadas numa criança, trabalho de bastidores, avaliação de crianças através da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e envolvimento das crianças, bem como todas as tarefas que estão implícitas no trabalho do educador de infância, tais como dinamização de atividades, organização do ambiente educativo e observar e intervir no brincar. Na PES em EPE, em articulação com unidades curriculares do mestrado em questão, existiu a possibilidade de criar uma área de interesse na sala do contexto de estágio, desenvolver uma proposta de intervenção a partir de um livro de Literatura para a Infância e trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto.

A PES em EPE I e II teve como contexto de estágio um grupo composto por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. O grupo em questão era um grupo heterogêneo, sendo que não existia nenhuma criança que causasse preocupação ao nível do desenvolvimento. Ainda assim, havia uma criança que se encontrava em processo de avaliação e que era acompanhada pela CPCJ, devido a instabilidade familiar, e por uma psicóloga dado que apresentava algumas dificuldades ao nível das interações sociais, autoconfiança, gestão das emoções e dificuldades ao nível da fala. Os restantes elementos do grupo eram crianças ativas e participativas, que revelavam alguma dificuldade no cumprimento de regras e demonstravam, ainda, alguma irreverência. No que concerne à linguagem, eram crianças que verbalizavam com clareza as suas ideias, conseguindo estabelecer um diálogo com coerência e encadeamento de ideias. As suas preferências recaíam no domínio do Conhecimento do Mundo, revelando muita motivação para abordar temas relacionados com esta área de conteúdo. A leitura de histórias era uma prática constante da sala do contexto de estágio, sendo que as crianças também demonstravam muita motivação para essa atividade. O clima dentro da sala de atividades era estável, as crianças apresentavam elevados níveis de bem-estar e manifestavam uma boa relação entre todos (criança-criança; criança-grupo; criança-adulto). A par disso, as crianças demonstravam muito à vontade nas suas interações, gostavam de participar em diálogos em grande grupo e discursar sobre diversos temas.

A sala de atividades estava organizada por áreas de interesse e apresentava diversos instrumentos de regulação, tais como o quadro das presenças, o quadro do chefe do dia, quadro do tempo e o quadro dos aniversários. Quanto às áreas de interesse, a sala de atividades apresentava uma boa oferta de áreas de atividades que apoiavam diversas vivências e aprendizagens, fomentavam a autonomia na sua participação e assumiam-se como dimensão curricular que apoiava as interações das crianças. Todavia, as suas reduzidas dimensões tornavam esses espaços um pouco limitados para que as crianças se pudessem movimentar com alguma liberdade. Em geral, as condições físicas e as infraestruturas da sala de atividades eram adequadas às crianças, encontravam-se organizadas, asseadas e a existência de janelas de grandes dimensões tornava o ambiente acolhedor, com muita luz natural e propício à aprendizagem.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

O percurso pelos contextos de estágio, quer ao nível do 1.º CEB quer na EPE, foi marcado por diversos momentos de reflexão, conseguidos de forma individual ou concretizados entre diversos intervenientes dos quais destaco a educadora/professoras cooperantes, professores orientadores da ESEV, colega de grupo e outros intervenientes. Na perspetiva de Shulman e Shulman (2016) as características do desenvolvimento do professor/educador competente e da aprendizagem docente são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Contudo, os mesmos autores referem que se o professor/educador competente fosse unicamente capaz de ter visão, motivação, compreensão e prática, ele ainda necessitaria da capacidade para aprender com a experiência, ou seja através da reflexão que é a chave para a aprendizagem e para o desenvolvimento do professor/educador, pois através da reflexão os professores/educadores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal.

Assim sendo, a apreciação crítica das competências desenvolvidas dá conta de uma reflexão crítica sobre as práticas de estágio de modo a vislumbrar as principais aprendizagens construídas pela mestranda tendo em conta o que é previsto e preconizado nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro) que definem as características fundamentais da profissão de docente, e as tarefas profissionais que dela decorrem, apresentando quatro dimensões fundamentais: a dimensão *profissional, social e ética* que assume três domínios: i) compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; ii) compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos e; iii) compromisso com o grupo de pares e com a escola (p.6); dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* que assume quatro domínios: i) preparação e organização das atividades letivas; ii) realização das atividades letivas; iii) relação pedagógica com os alunos e; iv) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (p.7); dimensão *participação na escola e relação com a comunidade educativa que assume três domínios*: i) contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; ii) participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e; iii) dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação (p.8); e, por último a dimensão *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e assume um domínio: i) formação contínua e desenvolvimento profissional (p.9).

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne à dimensão *vertente profissional, social e ética* no indicador *reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada*, considero que, nas minhas práticas de lecionação, me socorri de documentos fidedignos. Dando como exemplo a área disciplinar de Português, uma das minhas preocupações foi apresentar aos alunos textos/obras que constassem no Plano Nacional de Leitura e/ou recomendados pelo mesmo, textos de autores de referência e sustentei, na maioria das vezes, as minhas atividades em brochuras e guiões de referência, tais como Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Programa de Formação do Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1.º CEB (cf. Anexo 1).

Ainda na mesma dimensão, mas agora emergindo o indicador *reflexão crítica sobre as práticas profissionais*, a reflexão sobre a ação pautou o meu caminho. A tarefa educativa de um professor é, segundo Vilar (2000), “simultaneamente o resultado e a matéria-prima de uma reflexão autêntica, que há-de configurar o conhecimento prático desse professor” (p.22). Para Alarcão (1996) os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa aluno assumindo, assim, um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico (p. 176). Conhecedora da importância da reflexão foi através das várias reflexões, orais e escritas, realizadas tanto com os professores cooperantes como com os professores orientadores da ESEV que ancorei o meu conhecimento em práticas mais sustentadas e que me ajudaram a desenvolver um trabalho mais profícuo com e para os alunos. Os relatórios semanais crítico-reflexivos constituem um bom exemplo de uma prática de reflexão sistemática (cf. Anexo 2). Estes, como eram elaborados após o término de cada semana de lecionação, ajudavam a refletir sobre as práticas, detetando falhas e pontos fortes visando, assim, o melhoramento e o aperfeiçoamento das lacunas detetadas com vista à construção de conhecimento profissional. Por outro lado, também ajudavam a adotar uma atitude investigativa, tendo como premissa melhorar a qualidade das interações e estratégias a adotar.

Remetendo a minha reflexão para o indicador *responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional*, considero que tive a pretensão de alcançar este indicador. Isso foi visível tanto na PES I como na PES II visto que procurei avidamente a ajuda dos

professores orientadores da ESEV, de modo a sustentar as minhas práticas de leção. Confesso que senti essa maior necessidade na PES II, com crianças mais novas para quem as metodologias teriam de ser diferentes das experienciadas no 1.º semestre com os alunos do 4.º ano. Não tendo nenhuma evidência concreta para corroborar o referido, apenas me posso reportar aos roteiros (cf. Anexo 3), realizados para área disciplinar de Matemática, que foram todos elaborados após reuniões com o Professor Doutor Luís Menezes que, mesmo não sendo nosso orientador de estágio em nenhuma das PES no 1.º CEB, sempre se disponibilizou para ajudar a melhorar as práticas.

As planificações foram, também elas, muitas vezes alvo de correção por parte dos professores orientadores, pois procurei a sua ajuda para perspetivar uma evolução na sua elaboração. É um documento que vai ao encontro do que é preconizado nos indicadores *reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens* e *reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno*, na medida em que o professor se socorre dela para colocar a sua ação estratégica de ensinar em ação (cf. Anexo 4). Perante isso, e tal como refere Roldão (2009), “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa, por um conjunto diversificado de alunos” (p.58). Na esteira de Vilar (2000), a planificação tem sempre inerente a si duas ideias: “uma ideia cognitiva, segundo a qual a planificação é uma atividade mental interna do professor e uma ideia mais externa, que reflete os passos concretos que são dados durante o desenvolvimento da própria planificação” (p.22). Desse modo, fui-me apercebendo da importância das planificações com o decorrer das práticas, visto que eram os documentos que me orientavam e que me ajudavam a construir um esquema mental da minha aula. Como a capacidade de improvisação, face a situações imprevistas, ainda era, e é, reduzida, devido à pouca experiência profissional, senti que as planificações me ajudavam a precaver essas possíveis situações e que me ajudavam a estruturar, no papel e mentalmente, a minha aula, de modo a desenvolver estratégias que proporcionassem aprendizagens significativas e diversificadas, aos alunos, antever possíveis questões e/ou respostas dos alunos e, acima de tudo, as suas principais dificuldades e meios de as colmatar.

Tendo como referência o indicador *responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos*, o mesmo esteve presente nos momentos de interação e de diálogo, onde os alunos eram convidados a participar de modo a

apresentar as suas ideias, experiências e vivências com o intuito de valorizar os seus saberes e integrá-los nos respetivos contextos. De uma maneira geral, penso que, em ambas as PES, a minha atitude foi sempre de uma elevada receptividade perante a participação dos alunos, não implementando um ensino unidirecional, mas a criação de um contexto pedagógico onde se reconhecia que o processo de ensino-aprendizagem se constrói em contextos participativos e integradores dos saberes dos alunos, assumindo que é a partir deles que devem ser apoiadas as suas aprendizagens.

No que concerne ao indicador *reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional*, é de destacar a existência de trabalho colaborativo ao longo do estágio. Enquanto grupo de estágio fomos-nos apoiando em diversas dimensões, desde a elaboração de materiais, no auxílio da dinamização de atividades em contexto sala de aula e na reflexão constante que íamos fazendo uma com a outra, numa partilha incessante de opiniões/críticas construtivas. A par disso, e como reconheço as potencialidades do trabalho colaborativo, nas minhas práticas de lecionação tentei, sempre que me foi possível, desenvolver trabalho de grupo (cf. Anexo 5). O meu reconhecimento das potencialidades do trabalho de grupo filia-se na perspetiva de Pereira, Cardoso e Rocha (2015), que referem que o “trabalho de grupo contribuiu para a motivação do aluno, para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento de competências sociais, pois permite que os alunos partilhem ideias/opiniões/interesses e mobilizem as suas vivências” (p.227).

Por último, e para encerrar a análise crítica das práticas tendo em conta a dimensão *vertente profissional, social e ética*, nos indicadores *responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola* e *reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa*, remeto para o contexto da PES I. A organização da festa de Natal (cf. Anexo 6) só foi possível através de um trabalho colaborativo intensivo entre os diversos docentes, entre os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, entre os membros da direção da escola e entre toda a comunidade educativa. Foi um projeto que deu muita satisfação, tanto na sua organização e preparação como na sua implementação.

Ao longo da PES no 1.º CEB, tanto no primeiro semestre como no segundo, foram muitos os projetos em que tive oportunidade de participar, mesmo que a minha intervenção, para a sua concretização, não fosse uma intervenção direta. Esses projetos, na sua maioria, passaram por atividades patentes no Plano Anual de Atividades e/ou Projeto Curricular, dos respetivos agrupamentos (visita de estudo, caminhada pela paz) e projetos dinamizados pelas Bibliotecas Escolares e que,

normalmente, visavam a participação dos pais/EE/familiares. Importa referir que, no contexto de estágio da PES II, muitos dos projetos foram desenvolvidos em articulação com a Educação Pré-Escolar. A caminhada pela paz é um bom exemplo disso, onde toda a comunidade educativa, pais/encarregados de educação/familiares participaram.

Colocando a ênfase na dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* esta remete para as planificações e o rigor que a sua elaboração exige, ancorada e sustentada em documentos oficiais. A consulta constante aos documentos oficiais do ensino e do professor, tais como Programa e Metas Curriculares para o 1.º CEB, Plano de Turma, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno, foram norteando as minhas práticas de lecionação. Como tal, as planificações, elaboradas em conformidade e em consonância com o Programa e Metas Curriculares, das diversas áreas disciplinares do 1.º CEB, sustentam a minha prática, tendo em conta o indicador *planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis* (cf. Anexo 4). Para além dessa prática, mantive a preocupação constante em me socorrer de materiais, quer físicos quer digitais, fidedignos, que apresentassem coerência e correção, tanto ao nível da linguagem, como ao nível da informação apresentada. Os documentos sobre os quais, na maioria das vezes, me debrucei passaram pelos guiões produzidos no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), materiais didáticos disponíveis na plataforma digital da escola virtual e autores de referência (cf. Anexo 1). A par da preocupação com os materiais procurei atualizar o meu conhecimento, científico, pedagógico e didático, de forma a ter uma atitude mais assertiva e confiante, no momento das práticas de lecionação e que se traduziu numa preparação prévia dos conteúdos que ia abordar de maneira a que os mesmos fossem apresentados aos alunos com o devido rigor científico. Na otimização dos materiais, mais especificamente de materiais didáticos e tendo em conta que esses são fulcrais para a concretização de alguns conteúdos mais abstratos, apoiei as minhas práticas com a intencionalidade de promover o ensino exploratório em articulação com os materiais que tinha disponíveis. Assim, durante a PES I e II tracei um caminho com práticas de ensino que potenciasses ambientes de aprendizagem diversificados, estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos, espaços de discussão e partilha de ideias, com vista à criação de ambientes educativos que fossem propícios à aprendizagem (cf. Anexo 7).

As minhas práticas de lecionação não eram compagináveis com um ensino estanque e compartimentado e nem com “uma fragmentação disciplinar de forma

desarticulada e descontextualizada” (Marchão, 2012, p.46). A interdisciplinaridade foi uma prática que interiorizei como fundamental a ser desenvolvida em contexto sala de aula e que, ao longo da minha lecionação, foi tida em conta através da articulação de conteúdos das diferentes áreas curriculares e estratégias didáticas que promovessem a articulação dos diferentes saberes (cf. Anexo 8). Tal prática estava em consonância com o indicador *integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares*.

A diversidade de estratégias, de recursos e de materiais a apresentar aos alunos foi uma preocupação que mantive, dado que a figura do professor como único detentor do saber deixou de fazer sentido sendo substituída pelo professor mediador e facilitador de aprendizagens. Partindo dessa premissa, e indo ao encontro do que é preconizado no indicador *organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*, nas minhas aulas levei materiais diversificados que permitissem aos alunos serem eles a descortinar o conceito que era pretendido, numa ótica de ensino exploratório, auxiliando, assim, a aprendizagem de alunos com maiores dificuldades (cf. Anexo 7). Com essa diversidade de materiais e estratégias pretendia envolver os alunos nas atividades de forma ativa, motivando-os para a aprendizagem. Essa diversidade de propostas didáticas e de intervenções pedagógicas foram apoiadas por materiais tais como jogos didáticos e interativos, atividades lúdicas, e recorrendo ao espaço exterior, atividades de caráter exploratório, atividades de dramatização, entre outras. Porém, também existiram momentos em que foi necessário recorrer a materiais mais convencionais desde fichas de trabalho, apresentações em PowerPoint, construção de cartazes.

Ao longo das minhas práticas fui tendo um bom *feedback* sobre a minha atitude, colocação de voz e expressividade dentro de sala de aula. Como tal, reconheço que tentei adotar uma expressão corporal correta, uma utilização da linguagem coerente, exprimindo com clareza e rigor as ideias. Utilizei um léxico adequado ao nível de ensino, introduzindo, por vezes, vocabulário novo com o intuito de alargar o léxico dos alunos. Tais práticas sustentam-se no que é preconizado no indicador *comunicação com rigor e sentido interlocutor*.

Enfatizando, de seguida, o indicador *promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos* existiram, tanto na PES no 1.º CEB I, como na PES no 1.º CEB II, algumas atividades de articulação entre turmas das escolas onde estagiámos. Os principais mediadores destas atividades eram as professoras

cooperantes e estagiárias que, através da relação de cooperação e amizade existente entre si, desenvolviam as atividades de forma a integrar todos os alunos.

No indicador *desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados*, é importante referir que, de uma forma implícita, fui fazendo avaliações diagnósticas no decorrer das intervenções em contexto de estágio. O questionamento oral, utilizado no momento da introdução de um conceito novo (cf. Anexo 4), foi uma forma de avaliação diagnóstica que tinha como intuito recolher os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema a explorar posteriormente numa ótica de (re)pensar, se necessário, novas estratégias e adequação desses mesmos temas/conteúdos e conceitos. Deste modo, o questionamento oral foi sempre uma ferramenta útil que me ajudou a compreender o ponto de situação dos alunos e a adaptar as estratégias caso fosse necessário. As fichas de trabalho (cf. Anexo 4), fornecidas aos alunos, também constituíram momentos de avaliação diagnóstica, na medida em que, com a sua realização, conseguia perspetivar as principais dificuldades dos alunos e como colmatá-las. De modo a complementar esses momentos de avaliação informal, também nos foi solicitado, em ambas as PES no 1.º CEB, a realização de avaliações individuais (cf. Anexo 9). Essa avaliação recaiu sobre três alunos cujos critérios de seleção se basearam na escolha de um aluno sem dificuldades de aprendizagem, um outro aluno mediano e um aluno com dificuldades de aprendizagem.

As atividades de ensino experimental foram momentos de grande riqueza, visto que os alunos, através da elaboração do protocolo experimental, partilhavam as suas ideias, exprimiam hipóteses e conclusões, proporcionando, assim, momentos de discussão coletiva (cf. Anexo 10). Na maioria das vezes, esses protocolos foram elaborados em grande grupo, pois fui-me apercebendo que essa dinâmica tinha impacto positivo nas suas aprendizagens. Como eles eram participativos e com intervenções assertivas, fazia todo o sentido proporcionar-lhes momentos de debate coletivo, perspetivando, assim, responder aos indicadores *utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados e reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada*.

Tomando como foco a terceira dimensão dos Padrões de Desempenho de Docente, *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e no que concerne ao indicador *participação na construção dos documentos orientadores da vida*

escolar, enquanto grupo de estágio tivemos a oportunidade de elaborar um plano de turma (cf. Anexo 11). O plano de turma assume-se como relevante para o docente do 1.º CEB, na medida em que é o instrumento onde ficam evidentes os aspetos mais específicos e gerais da turma, congregando uma série de informações que ajudam o professor a ter um conhecimento mais profundo da turma, a perceber as principais dificuldades/obstáculos desta e de cada aluno em específico, visando o desenvolvimento de um processo contínuo de crescimento e aprendizagens.

A participação ativa dos pais na vida escolar dos seus educandos tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Na ótica de Marques (2001) “o envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais” (p. 22). O mesmo autor refere ainda que o envolvimento parental traz benefícios aos professores, que, regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado e a escola também ganha, porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções. Reconhecendo a importância da envolvimento dos pais na comunidade escolar e na vida escolar dos alunos, e colocando ênfase no indicador *envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola*, foi-nos solicitado, enquanto grupo, a elaboração e concretização de um projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 6). Este passou pela organização da festa de Natal, onde os pais/encarregados de educação/ familiares foram convidados a participar, em conjunto com os alunos. O horário da festa de Natal, que se realizou num dia de semana e em horário laboral, não foi o mais propício para abranger uma maior participação por parte dos pais/EE, sendo que esse foi o único constrangimento que tivemos de superar. Ainda na mesma linha de pensamento, ao longo dos estágios da PES I e II, foram muitos os momentos em que os pais/EE e familiares puderam contribuir/partilhar as suas vivências, dinamizando atividades, muitas vezes, proporcionadas pelas Bibliotecas Escolares (semana da leitura) e outras vezes por sugestão dos mesmos, como foi o caso de uma atividade dinamizada pelo pai de uma aluna, no contexto de estágio da PES II.

A última dimensão dos Padrões de Desempenho de Docente, diz respeito ao *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e tem como premissa reconhecer a importância da formação contínua inerente à ação docente. Assim, sempre que me foi possível, frequentei espaços de formação e partilha de conhecimento com o intuito de enriquecer a minha preparação enquanto futura docente. Também as aulas na ESEV foram enriquecendo o meu caminho e construindo um trajeto pelo 1.º

CEB mais sólido e sustentado, e foi através desse cruzamento de saberes, veiculados pelos diferentes mediadores, que fui desenvolvendo espírito crítico sobre os assuntos e temas relacionados com a Educação.

As professoras cooperantes, figuras de referência para mim, foram a “peça chave” de todo este percurso de aprendizagem, e a sua vasta experiência de lecionação ampararam o meu caminho e ajudaram-me a crescer enquanto futura docente. No entanto, elas nunca limitaram o meu caminho, dando-me a liberdade e a autonomia necessárias para traçar o meu percurso.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Tomando como referência a dimensão *vertente profissional e ética*, nomeadamente os indicadores *reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada e atitude informada e participativa face às políticas educativas*, remeto para as planificações que foram elaboradas em conformidade com os documentos orientadores previstos para o nível de ensino em questão (cf. Anexo 12). Por seu turno, foram vários os momentos de discussão e partilha de ideias entre a educadora estagiária, os professores orientadores da ESEV e a educadora cooperante que me levaram a atualizar o meu conhecimento, desenvolvendo em mim uma atitude de consumidora crítica da investigação, permitindo, assim, alargar a consciência de que o conhecimento profissional docente deve estar em constante atualização e sustentado em evidências fidedignas. Para a elaboração das planificações, a educadora cooperante assumiu um papel preponderante visto que, de forma antecipada, discutia as ideias principais a ter em conta nas planificações seguintes e a maneira mais adequada de as operacionalizar. Em alguns casos, essas mesmas planificações eram alvo de discussão com os professores orientadores da ESEV que me ajudavam a olhar para elas de uma outra perspetiva, encontrando falhas e possíveis estratégias de as superar. As aulas de Didática Específica para a Educação Pré-Escolar (DEEPE) I e II foram espaços que permitiram enriquecer o meu conhecimento científico, didático e pedagógico na medida em que foi nesses momentos que procurei apresentar dúvidas, discutir ideias e as minhas inquietudes que, posteriormente, serviam para construir conhecimento profissional.

As UC de DEEPE I e II e Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar contribuíram para a atualização do meu saber na medida em que ambas propuseram tarefas que tiveram implicações na construção do meu conhecimento. Para a criação da área de interesse (cf. Anexo 21), articulada com a UC de DEEPE I, foi imprescindível construir conhecimento sobre a organização do espaço na Educação Pré-Escolar, como se estruturam as áreas de interesse e qual o seu papel no apoio à intencionalidade educativa do educador de infância e as implicações que têm nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Surgiu, ainda, a necessidade de estabelecer um estudo mais aprofundado sobre a organização do espaço, como dimensão curricular na Educação Pré-Escolar, em diversos modelos pedagógicos tais como o modelo pedagógico *HighScope*, *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna e Pedagogia-em-participação. Na UC de Seminário de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar, a tarefa a desenvolver teve como foco uma proposta de intervenção a partir

de uma obra de Literatura para a Infância onde, para a sustentar, foi preciso, numa fase inicial, explorar um conjunto de obras de Literatura para a Infância e compreender as suas potencialidades e, por fim, identificar a eleita. Após essa escolha foi preciso descortinar os principais conceitos presentes no livro através da confrontação com as aprendizagens previstas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) e foi, ainda, necessário realizar diversas leituras sobre os tópicos que se pretendiam explorar de modo a enriquecer o conhecimento científico das educadoras estagiárias para que, posteriormente, fosse articulado com o conhecimento didático e pedagógico. O trabalho de projeto (cf. Anexo 17) surge no âmbito da UC de DEEPE II e revelou-se construtor de diversas aprendizagens e conhecimentos por parte das educadoras estagiárias. Numa primeira fase, foi necessário, novamente, realizar leituras sobre a metodologia a abordar com a intenção de compreender os pilares basilares do seu trabalho, identificar as principais fases, o papel do educador e das crianças no seu desenvolvimento. Em harmonia com todas estas propostas de atividades decorriam as aulas das respetivas unidades curriculares do mestrado que ajudaram a discutir as principais ideias retiradas de leituras, expor as dúvidas e aumentar, assim, o meu conhecimento sobre a Educação Pré-Escolar. A avaliação das crianças, que foi realizada no momento do término da cada semana de intervenção individual, e recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)(cf. Anexo 13), também contribuiu para investir na construção do meu saber, na medida em que senti necessidade de realizar leituras sobre a utilização do SAC, quais as dimensões que utilizava para avaliar as crianças e que diziam respeito à implicação e bem-estar emocional e como as mesmas se operacionalizavam.

Reconhecendo a importância da reflexão para a construção do conhecimento profissional docente e tomando como referência o indicador *reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais*, foi solicitado, no término da cada semana de lecionação, individual e em grupo, a elaboração de relatórios semanais crítico-reflexivos, onde explanei as principais reflexões retiradas da minha prática, enquanto educadora estagiária (cf. Anexo 14). Os relatórios semanais crítico-reflexivos permitiram-me refletir sobre o impacto das minhas propostas, identificando as aprendizagens potenciadas ao grupo, principais dificuldades, obstáculos e conquistas, gestão e organização do ambiente educativo, desempenho das crianças e o meu próprio desempenho. Mais do que um documento escrito, os relatórios semanais crítico-reflexivos possibilitaram-me olhar para o meu desempenho, compreender em que aspetos tinha falhado e perspetivar uma mudança das minhas práticas através de uma “atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada” (Ponte, 2002, p.6)

para que, assim, construísse conhecimento. Para além das reflexões escritas, todas as semanas realizei reflexões orais com a educadora cooperante onde identificava quais os aspetos positivos da minha atuação e quais os negativos. As reflexões finais de estágio (cf. Anexo 15) também me permitiram realizar uma reflexão mais aprofundada e abrangente de todo o percurso pela PES em EPE I e II onde foram evidenciadas as reflexões que foram sendo feitas ao longo dos semestres com a educadora cooperante, com os professores orientadores da ESEV e com a minha colega de grupo.

Para o indicador *atitude informada e participativa face às políticas educativas* coloco como evidência a minha preocupação no sentido de manter atualizada no que diz respeito às OCEPE (Ministério da Educação, 2016), nomeadamente no que diz respeito às áreas de conteúdo, e respetivos domínios e subdomínios, tendo em conta que consultei as mesmas para a elaboração das planificações e quando tentava compreender que aprendizagens queria potenciar no grupo de crianças. Atendendo, ainda, ao propósito do domínio a analisar, realço a UC de Políticas Atuais de Educação Básica que visou uma atualização do meu conhecimento sobre as políticas educativas. Assim, em espaço de aula foram realizadas diversas leituras e análises de textos/artigos científicos e legislação sobre as políticas educativas onde, em momentos de debate, se realizou a discussão de inúmeros temas que têm vindo a marcar a atual situação da educação no nosso país e, em complemento a esses momentos, realizei um artigo científico que teve como principais objetivos compreender os significados atribuídos à profissionalidade docente, aferir as principais características da autonomia profissional e compreender de que modo esses dois polos poderiam ter implicações nas aprendizagens das crianças/alunos. A elaboração desse artigo exigiu, de mim, um investimento grande em leituras de textos/artigos científicos sobre as políticas educativas e, ainda, analisar decretos-lei e despachos referentes à avaliação de desempenho dos professores, questões de autonomia, entre outros.

Incidindo a presente apreciação crítica nos indicadores, *reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens* e *reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno*, considero que os mesmos foram tidos em conta nas minhas planificações, nas reflexões crítico-reflexivas semanais, no projeto de envolvimento da família e no trabalho de projeto. Relativamente às planificações penso que fui atendendo aos interesses das crianças e mantendo o cuidado em investir em práticas e contextos promotores do desenvolvimento integral e harmonioso de todas as crianças. Quando planificava, tentava compreender qual o impacto de determinada atividade nas crianças e de que

modo conseguiria apoiar as crianças na sua concretização e foi desse investimento nas minhas planificações que surgiram as primeiras necessidades em ter de adaptar as atividades para as crianças mais novas assumindo, assim, um compromisso com a sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento. A par disso, ao longo do meu estágio, e enquanto educadora estagiária, tive a pretensão de apresentar ao grupo de crianças uma panóplia de atividades que proporcionassem aprendizagens significativas e relevantes, apresentar atividades que permitissem trabalhar todas as áreas de conteúdo, e respetivos domínios e subdomínios, perspetivando, assim, uma elevada qualidade das aprendizagens a potenciar. A organização do grupo foi, também, uma preocupação que mantive e que fui adequando à medida em que ia conhecendo melhor o grupo. Assim, existiram momentos em que fez sentido perspetivar o trabalho em grande grupo em detrimento de outros em que considerei o trabalho em pequeno grupo ou em pares e tive, ainda, o cuidado na formação dos grupos sendo que a premissa foi a mesma, ou seja, momentos em que fez sentido formar grupos heterogêneos e outros em que fez sentido formar grupos tendo em conta a faixa etária das crianças.

O projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 16), veio dar resposta aos domínios a analisar visto que com o seu desenvolvimento foram potenciadas situações em que as crianças viram reconhecidos os seus saberes e a sua cultura através da partilha dos seus hábitos, rotinas e dinâmicas em família. O trabalho de projeto (cf. Anexo 17) enquadra-se no respetivo domínio pois dá destaque aos interesses e motivações das crianças e permite que sejam elas a procurarem respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância (Katz & Chard, 2009).

Considero que durante as minhas práticas tive em consideração o indicador *responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes*, visto que mantive o cuidado de proporcionar atividades diversificadas, com materiais estimulantes, mas adequados às faixas etárias em questão, seguros e que não colocassem em risco, em situação nenhuma, a integridade física das crianças e, para além disso, privilegiei as interações onde predominasse o respeito pelo outro e por todos, a capacidade de ouvir e de respeitar as ideias do próximo.

No que concerne ao indicador reconhecimento da relevância do *trabalho colaborativo na sua prática profissional*, destaco o trabalho colaborativo que mantive, ao longo dos semestres, com a minha colega de grupo de estágio. Esse trabalho foi importante por diversas razões e a que mais evidencio foi a partilha de angústias, medos e alegrias que iam sendo divididas ao longo do semestre e que, de alguma forma, me

iam dando força para superar os obstáculos. Outra das razões foram as constantes reflexões que realizávamos em conjunto numa tentativa de analisar o nosso desempenho através de opiniões, sugestões de melhoramento e apoio mútuo. Por fim, a partilha de ideias e sugestões de atividades enriqueciam e fortaleciam o nosso trabalho enquanto grupo de estágio. O projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 16) também representa um bom indicativo do trabalho colaborativo que existiu na comunidade escolar do contexto de estágio, pois para o seu sucesso, foram vários os intervenientes que contribuíram, os primeiros (sem eles não seria possível a sua concretização), os pais/encarregados de educação das crianças do contexto de estágio que se demonstraram muito recetivos, expressando um elevado nível de implicação na realização do projeto, os segundo intervenientes, e não menos importantes, a educadora cooperante e a assistente operacional da sala de atividades que, na ausência das educadoras estagiárias, asseguraram o projeto e lhe deram continuidade. O trabalho de projeto (cf. Anexo 17) constituiu, assim, o ponto alto do trabalho colaborativo visto que envolveu a participação dos pais/familiares e o apoio fundamental da equipa educativa que nos deixou levar avante as nossas ideias e não colocou entraves à sua concretização.

Concluindo a apreciação crítica à dimensão em questão e tomando como referência os *indicadores responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola e reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa*, dou destaque a alguns projetos que foram desenvolvidos no contexto do estágio e para os quais, de alguma forma, contribuímos para o seu sucesso. Na sua maioria, passaram por atividades patentes no Plano Anual de Atividades e/ou Projeto Curricular, do respetivo agrupamento (semana da alimentação, atividades experimentais, projeto Ilídio Pinho), visitas de estudo e projetos dinamizados pela Biblioteca Escolar (Teatro “Pelo Mundo fora” e Cuscas – Castelo de Guimarães). Alguns desses projetos foram desenvolvidos em articulação com o 1.º CEB.

A dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* visa apresentar os eixos norteadores do trabalho dos docentes através da operacionalização da sua ação de observar, planear, agir e avaliar estabelecidos num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. Tomando como início o indicador *conhecimento científico e didático inerente à disciplina/área disciplinar* penso que, ao longo do meu percurso em contexto de estágio, tentei atualizar o meu conhecimento científico, didático e pedagógico, através de reflexões com os professores orientadores da ESEV, com a educadora cooperante e com a minha colega de grupo. Falar em

conhecimentos científicos em contexto pré-escolar pode causar alguma estranheza visto que parece existir uma certa depreciação do estatuto do educador de infância em relação a outros docentes de outros ciclos de ensino (Figueiredo, 2013). Nessa ótica, a autora refere que tais conceções parecem não fazer sentido, quando o educador de infância tem de enfrentar os mesmos desafios de planificação, ação, e reflexão que os restantes professores (p.191). O reconhecimento da importância do conhecimento científico e didático de cada área de conteúdo fizeram com que, nos momentos de alguma dúvida de cariz científico ou didático, recorresse ao conhecimento dos professores de cada área, com o fim de compreender os conceitos ao nível científico e, posteriormente, encontrar a melhor estratégia a adotar para os operacionalizar em contexto de estágio. Para mim, foi importante deter um conhecimento científico aprofundado dos conceitos para que, assim, enquanto educadora estagiária me sentisse mais segura e, a par disso, sentisse mais confiança nas aprendizagens que estava, ou poderia vir a estar, a potenciar no grupo de crianças.

As atividades eram pensadas e estruturadas tendo em vista as aprendizagens previstas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), atividades previstas no Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo. Para averiguar a veracidade de tal afirmação remeto para a planificação da intervenção em grupo, em que foram dinamizadas atividades que previam a temática da alimentação saudável que estava prevista no Plano Anual de Atividades (cf. Anexo 18). O mesmo sucedia na elaboração das planificações, dado que as atividades propostas para o grupo de crianças estavam de acordo com as aprendizagens previstas no documento orientador para a Educação Pré-Escolar. Tais propósitos pretendiam dar resposta ao indicador *planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis*. A metodologia de trabalho de projeto constituiu, também, uma proposta de trabalho que se encontra articulada com as finalidades e com as aprendizagens do currículo que, no caso da EPE, se traduz no que é preconizado pelas orientações para este nível de ensino. O trabalho de projeto encara a criança como elemento participativo, onde a sua voz tem de ser ouvida e valorizada através da integração dos seus contributos e cuja “sua mente é estimulada por processos que aprofundam a compreensão das suas próprias experiências e do ambiente que a rodeia, reforçando desse modo a confiança nas suas próprias faculdades intelectuais” (Katz & Chard, 2009, p.9). Essa ideia filia-se em Gambôa (2011), quando refere que o trabalho de projeto garante o direito da criança a ter uma voz e a ser escutada, mesmo que essa voz seja entoada em grupo.

No que concerne ao indicador *concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos*, a adaptabilidade das atividades, tendo em conta a faixa etária e/ou o grau de dificuldade da tarefa, foi uma estratégia recorrente nas minhas práticas enquanto, educadora estagiária. Nesse sentido, no momento das primeiras dinamizações individuais, senti necessidade de adaptar as atividades tendo em vista a faixa etária das crianças, ou seja, estruturava atividades para as crianças de quatro/cinco anos e atividades para as crianças de três anos (cf. Anexo 19). Essa dinâmica, para além de ir ao encontro de interesses e necessidades mais específicas de cada criança, permitiu-me realizar um acompanhamento mais pormenorizado das crianças que detinham maiores dificuldades e permitiu-me, também, ainda que de uma forma implícita, avaliar o grupo de crianças, retirando conclusões a ter em conta em futuras intervenções. Todavia, essa estratégia nem sempre foi exclusiva, visto que algumas atividades eram passíveis de serem concretizadas por todas as crianças em que recorria a formação de grupos heterogéneos, permitindo, assim, que crianças mais novas fossem apoiadas pelas mais velhas. Ainda nesta linha de pensamento foram também elaboradas planificações focadas numa criança (cf. Anexo 20) que tentavam responder, de uma forma mais individualizada, às especificidades de cada criança, aos seus interesses e motivações.

A organização do grupo variava e dependia da minha intencionalidade educativa e das aprendizagens significativas e relevantes que pretendia potenciar e o mesmo sucedeu com as estratégias de ensino que ia utilizando em contexto de estágio. Um exemplo disso foi que com o decorrer do estágio fui-me apercebendo que atividades que consistissem em estar com o grupo de crianças muito tempo sentadas na manta não eram vantajosas, visto que as crianças começavam a dispersar-se, não demonstrando o envolvimento pretendido nas atividades que se sucediam. Nesse sentido, e após vários diálogos e reflexões com a educadora cooperante, constatou-se que o grupo de crianças demonstrava um maior nível de envolvimento quando as atividades eram introduzidas através de dramatizações ou situações que apelassem à sua imaginação. Assim, constatei que, em algumas situações, fazia sentido recorrer a dramatizações perspetivando um maior envolvimento por parte do grupo de crianças, recorrendo a estratégias que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações. Estas dinâmicas tentavam responder ao que é preconizado pelo indicador *organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis*.

Ainda na linha do mesmo indicador, na UC de DEEPE I foi solicitado, ao grupo de estágio, a criação de uma área de interesse e, nesse seguimento, surgiu a área de interesse do relaxamento (cf. Anexo 21) que teve como linhas orientadoras práticas e rotinas já implementadas pela educadora cooperante e que estavam relacionadas com a rotina do relaxamento. Desse modo, e contextualizando a criação da área de interesse no domínio a analisar, o espaço do relaxamento pretendeu responder às necessidades de cada criança em que estas se assumiam responsáveis pela sua segurança e bem-estar através de processos de autorregulação e identificação de momentos em que precisavam de relaxar ou momentos em que apenas gostariam de estar naquele espaço. Essas conclusões surgiram de um período de observação que levou as educadoras estagiárias a delimitar essa área de interesse tendo em conta as necessidades do grupo e indo ao encontro da figura de educador de infância como um observador reflexivo, apresentado por Forneiro (2000), que está disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos se a disposição do ambiente responde de maneira eficaz às intenções educativas que o impulsionam e, se não for assim, ter a disposição de fazer as transformações que considere necessárias.

Tomando como referência o indicador *promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus saberes*, tomo como evidência a diversidade de atividades que apresentei ao longo do contexto de estágio e que permitiram ao grupo de crianças desenvolver aprendizagens significativas e relevantes em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios, potenciando o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e a sua criatividade. O trabalho de projeto (cf. Anexo 17) perspetivou uma rutura com a metodologia de trabalho implementado até então, tendo como propósito atender aos interesses e motivações das crianças numa ótica de planificação e conceção de estratégias adequadas a cada grupo de crianças. Nesse sentido, as crianças do contexto de estágio vinham a expressar a sua vontade em ir brincar para o espaço do CoziLab ao qual, enquanto educadoras estagiárias, respondíamos que não era possível porque o espaço estava sujo e danificado. Surgiu, assim, o trabalho de projeto que orientou as aprendizagens referentes às questões associadas à sujidade. O ponto alto do projeto assumiu três frentes, uma inicial que foi a reformulação do espaço do CoziLab (cf. Anexo 17), uma segunda, que passou pela investigação sobre a sujidade (cf. Anexo 17) e uma última que surgiu de forma imprevista e remeteu para questões relacionadas com os monumentos, que culminou numa atividade de arqueologia (cf. Anexo 17).

Para além das atividades, outro aspeto a ter em conta foi como essas atividades, e interações do dia a dia, foram comunicadas ao grupo de crianças. Durante a minha atuação, enquanto educadora estagiária, privilegiei uma comunicação verbal bem articulada, correta e sem erros gramaticais/articulatórios e/ou fonológicos, devolvendo às crianças, quando estas comunicavam com erros, a comunicação correta sem enfatizar o erro. Assim, de forma implícita, as crianças iam-se apropriando do vocabulário correto e, progressivamente, interiorizando-o e recorrendo a ele nas suas interações seguintes. Para além da correção linguística, também não me cingi ao vocabulário das crianças, na medida em que, apesar de adequar sempre o meu discurso ao grupo de crianças em questão, perspetivei aumentar o seu léxico através da introdução de palavras mais complexas e respetiva clarificação do significado. Com esta prática pretendi dar resposta ao indicador *comunicação com rigor*.

Relativamente ao indicador *promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre alunos* dou destaque aos momentos de diálogo que decorreram no contexto de estágio em que as crianças tinham oportunidade de expressar a sua opinião, confrontar ideias e expor os seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto, fomentando, assim, processos de interação assentes na comunicação oral, tendo em vista que é importante escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar visto que tais práticas, para além das demais vantagens, favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Anteriormente, referi que a minha prática, em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar, foi assente em quatro pilares fundamentais: observar, planear, agir e avaliar. Para dar resposta ao indicador *desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos diagnósticos, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados*, foram realizados vários momentos de avaliação do grupo de crianças, perspetivando uma adequação das próprias práticas com o intuito de uma melhor resposta dos seus interesses e necessidades. Alguns momentos de avaliação foram concretizados através da observação do tempo de brincar livre das crianças, nas atividades autodirigidas e dirigidas, investindo num longo trabalho de bastidores, em que esses momentos de observação permitiram compreender as principais dinâmicas do grupo, preferências, estilos de interações/comunicações e padrões de comportamentos. A par dessa avaliação “informal”, todas as semanas, nos relatórios semanais crítico-reflexivos, foi realizada uma avaliação do grupo de crianças recorrendo ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), mais concretamente à ficha 1g

que diz respeito à avaliação geral do grupo tendo em conta os seus níveis de implicação e bem-estar emocional (cf. Anexo 13). Esse documento respeita e organiza-se em função do proposto nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), procurando ir ao encontro das necessidades de muitos profissionais de educação de infância (Portugal & Laevers, 2018). Para os autores em questão, “se as crianças apresentarem um grau elevado em ambas as dimensões o desenvolvimento decorre em boas condições” (p.18). Essa avaliação, que foi feita semanalmente, para além de permitir avaliar o grupo de crianças, tendo em conta o seu bem-estar e a sua implicação nas tarefas e as suas competências pessoais, sociais e emocionais, permitiu, também, monitorizar o trabalho desenvolvido naquela semana e o respetivo desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Em grupo de estágio também realizámos uma avaliação individual, muito mais pormenorizada e descritiva, de três crianças recorrendo, novamente, ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), mais concretamente à ficha 1i (avaliação individualizada) (cf. Anexo 22). Para a realização dessa avaliação escolheram-se três crianças, de faixas etárias diferentes, uma criança de três anos, uma de quatro e uma de cinco anos, em que avaliamos as suas competências nos mais diversos domínios (pessoais; sociais; emocionais; motricidade fina e grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, conceptual e matemático; compreensão do mundo social, físico e tecnológico). Importa evidenciar que esta avaliação foi realizada tanto na PES em EPE I como na PES em EPE II, sendo que isso permitiu que existisse uma melhor perceção da nossa capacidade de avaliar as crianças.

Indo ao encontro dos domínios *aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade e utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados*, como já fui referindo, sempre considerei que os melhores pilares que poderiam orientar a minha prática seriam as reflexões e partilha de experiências com educadora cooperante e os professores orientadores da ESEV, pois as suas críticas construtivas faziam todo o sentido para mim e, de forma progressiva, iam conduzindo a minha atuação que, a cada dia que ia passando, se tornavam mais próxima daquilo que era expectável. Ainda para complementar a análise dos domínios referidos, dou destaque ao trabalho de equipa construído entre as educadoras estagiárias. Enquanto colegas de grupo, tentámos apoiar-nos mutuamente e sermos críticas em relação ao trabalho uma da outra, através da identificação de melhores estratégias, melhores atitudes e partilha de medos e angústias. Em consonância com isso, as aulas das unidades curriculares do mestrado apoiaram todo este processo de construção de conhecimento visto que ocorriam em

paralelo com as nossas práticas e, muitas vezes, os espaços de aula eram ocupados por discussão de situações que tinham sido relevantes para abordar, partilhar experiências e pontos de vista e apoiar as nossas intervenções.

A dimensão *Participação na escola e relação com a comunidade educativa* tem em vista três domínios. Como evidência do indicador *participação em projetos de trabalho colaborativo na escola*, destaco a atividade que desenvolvi na minha última semana de intervenção individual e que foi ao encontro de um projeto que estava a ser desenvolvido na escola em que uma das vertentes do projeto, “Ilídio Pinho”, incidia sobre a poluição dos rios e dos mares e como ela provocaria impacto no ecossistema. Os materiais que construí foram integrados numa exposição que ocorreu no átrio da escola e que dava conta do trabalho desenvolvido ao longo do projeto e que incluía visitas de estudo, atividades experimentais, entre outros (cf. Anexo 23).

Tendo presente o indicador *envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade* existiram alguns projetos em que tive a oportunidade de participar e contribuir, alguns desses projetos pretenderam desenvolver dinâmicas que perspetivassem o trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa e uma articulação entre os dois níveis de ensino, existentes na instituição em questão. Tive oportunidade, ainda, de acompanhar as crianças em diversas saídas para o exterior em que, algumas delas, estavam articuladas com um projeto Ilídio Pinho, desenvolvido por uma professora do agrupamento, como foi o caso da visita ao rio Troço e à ETAR de Viseu Sul (cf. Anexo 24). Esse projeto tinha o propósito de sensibilizar as crianças para questões ambientais e o impacto da poluição nos rios e nos mares. Para além das saídas inumeradas anteriormente, acompanhei as crianças em duas visitas de estudo, a primeira realizou-se ao Parque Botânico Arbutus do Demo e a segunda ao Museu do Pão (cf. Anexo 24). Durante a PES em EPE II tive, ainda, a oportunidade de participar em projetos desenvolvidos e apoiados pela Câmara Municipal de Viseu, designadamente o Viseu Educa e Escola Ativa. A Língua Gestual Portuguesa foi uma atividade desenvolvida no âmbito do projeto Viseu Educa e acontecia na rotina do acolhimento de quarta e sexta-feira. O momento de Educação Física, que acontecia durante o período da manhã de sexta-feira, foi orientado por um técnico do projeto Escola Ativa. A minha atuação, na maioria das vezes, foi apenas de espetadora, sendo que sempre que foi necessário auxiliava a prática dos respetivos intervenientes.

A realização do projeto de envolvimento da família (cf. Anexo 16) vai ao encontro do que é preconizado no indicador *envolvimento em ações que visam a participação de pais/encarregados de educação e/outras entidades da comunidade no desenvolvimento*

da escola. Nesse sentido, este projeto foi estruturado e operacionalizado pelo grupo de estágio e perspectivou um projeto que permitisse potencializar momentos em família e que, posteriormente, pudessem ser partilhados. A Educação Pré-Escolar, ainda assim, é um contexto facilitador da integração dos pais/encarregados de educação na vida escolar das suas crianças. Caracterizado como a primeira etapa de formação e de desenvolvimento, esta aproximação entre pais e comunidade escolar concretiza-se de uma forma espontânea que, infelizmente, se vai diluindo com o avançar dos níveis de ensino. O trabalho de projeto também perspectivou a participação de pais e familiares das crianças e revelou-se num dos momentos mais marcantes do projeto pelas dinâmicas que potenciou e pelas relações que se criaram (cf. Anexo 17). Para mim foi muito gratificante essa participação dos pais/familiares das crianças e guardo com muito respeito e carinho toda a ajuda disponibilizada. Na apresentação final do novo espaço do CoziLab os pais foram, novamente, convidados a vir à escola onde, numa reunião informal, se realizou uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, feita com dramatizações, coreografias e canções apresentadas pelas crianças ao pais/EE e familiares.

Para dar resposta à diversidade de contextos educativos em que está inserido, e à constante evolução das perspetivas de ensino e aprendizagem, o docente, assumindo-se como profissional que se atualiza e atualiza os seus conhecimentos, deve reger-se pela premissa de que o conhecimento é uma construção que é feita ao longo da sua carreira através do apuramento dos seus conhecimentos, sejam eles de que natureza for (científicos, didáticos e pedagógicos). Assim, o domínio *Desenvolvimento e formação ao longo da vida* tem em vista um domínio que destaca: i) *a formação contínua e desenvolvimento profissional*. Para dar resposta ao indicador supracitado aponto como evidência todo o trabalho realizado ao longo do semestre incluindo reflexões semanais, planificações, espaços de aula e reflexão final de estágio.

Relativamente ao indicador *análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para melhoria das suas práticas*, a PES em EPE I e II constitui um bom indicador de como, enquanto educadora estagiária, me mantive envolvida na construção e atualização do meu conhecimento profissional na medida em que todos os espaços de reflexão e discussão coletivas, após cada intervenção, com a educadora cooperante, com os professores orientadores da ESEV e com a minha colega de grupo, foram propícios à construção e atualização do meu conhecimento através de uma interpretação do meu desempenho e do seu impacto no desempenho das crianças. Como complemento, surgiam os relatórios semanais crítico-reflexivos que,

a par das reflexões orais com os diversos intervenientes referidos anteriormente, me ajudaram a construir uma síntese de todo o trabalho desenvolvido perspetivando um aperfeiçoamento da minha prática, que se traduzisse em melhorar a qualidade das minhas propostas com vista a potenciar aprendizagens significativas e relevantes às crianças. A elaboração das planificações, complexa do ponto de vista estratégico, ocupavam muito do meu tempo porque nelas explanava a minha intencionalidade educativa que ia sendo atualizada com a partilha de ideias entre a educadora cooperante, professores cooperantes e colega de grupo. A reflexão final de estágio consistiu numa reflexão mais extensa e profunda de todo o percurso realizado pela Educação Pré-Escolar através de uma análise minuciosa de todas as decisões tomadas, estratégias utilizadas, pontos fortes e pontos fracos, trabalho a desenvolver no segundo semestre entre outros. Os espaços de discussão proporcionados pelos momentos de aula revelaram-se espaços onde se partilhou muito conhecimento através da discussão de episódios concretos, e vivenciados na primeira pessoa, análise e interpretação de artigos e literatura de referência sobre temas atuais referentes ao nível de ensino da Educação Pré-Escolar e realização de trabalhos para a avaliação dessas mesmas unidades curriculares. Foi através desse cruzamento de saberes, veiculados pelos diferentes mediadores que fui desenvolvendo espírito crítico sobre os assuntos e temas relacionados com a Educação Pré-Escolar, na medida em que a produção de conhecimento não pode ser vista como “empreendimento individual e de difusão unidirecional”, mas sim como “participação em discussões, construções, desafios e colaborações (Figueiredo, 2017, p.17).

Remetendo para o indicador *desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)*, sempre que me foi possível e para fortalecer o conhecimento construído nos contextos descritos anteriormente, frequentei espaços de formação e partilha de conhecimento, com o intuito de enriquecer a minha preparação enquanto futura educadora de infância, tais como a Conferência Internacional Educação Patrimonial Turismo e Comunidades (re)criações e (trans)formações, o Seminário sobre a Interdisciplinaridade no Ensino Superior, a palestra sobre a crise dos refugiados na Europa, a Jornada de Poesia, a Palestra sobre Segurança Rodoviária e os Olhares sobre a educação VII (cf. Anexo 25). Ainda tive a oportunidade de, com a minha colega de estágio, dinamizar um Workshop intitulado “Não é um livro para crianças!” no congresso Olhares sobre a educação VII (cf. Anexo 25). Nesse mesmo congresso também tive a ocasião, juntamente com a minha colega de estágio, com a professora Maria Figueiredo, professora Helena Gomes

e professora Isabel Aires de Matos, de participar como autora do póster “Não é uma caixa...são aprendizagens Matemáticas!” (cf. Anexo 25).

Por último, e aludindo ao indicador *desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares*, reporto-me à minha vivência no contexto de estágio e como ela, através das interações que despoletou entre diversos intervenientes, contribuiu para o enriquecimento do meu conhecimento e para a minha formação. Ao longo do estágio fui sentindo que não tinha só a aprender com a educadora cooperante e com a assistente operacional da sala do contexto de estágio, mas que deveria aproveitar as interações que se estabeleciam entre diversos intervenientes para que todos contribuíssem para a minha formação.

Síntese global das reflexões

As aprendizagens que desenvolvi ao longo destes dois anos de formação, enquanto futura profissional de ensino, foram inúmeras, enraizadas, todas elas, nos momentos de partilha e reflexão proporcionados, tanto pela PES como pelas restantes UC do mestrado em questão. Como tal, não poderia deixar de enaltecer o apoio de todos os docentes que, de uma maneira ou de outra, fortaleceram o meu caminho e a minha autoestima, enquanto aluna/estagiária e ser humano. No que concerne aos contextos de estágio, posso afirmar que ambos me proporcionaram um ambiente de estágio tranquilo, pautado pelo respeito mútuo e pelo trabalho colaborativo onde as professoras/educadora cooperante(s) se assumiram como essenciais pois, através da sua vasta experiências de lecionação, potenciaram espaços de partilha constante de aprendizagens e conhecimentos que se traduziram, para mim, como os melhores ensinamentos que orientaram as minhas práticas e que, de algum modo, iam alimentando a minha vontade de querer continuar a crescer enquanto futura docente. Além disso, tornou-se motivador, para mim, perceber que existem profissionais de educação que, efetivamente, dão o melhor de si, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso e integral dos alunos/crianças numa ótica de promover práticas e contextos educativos de elevada qualidade.

Assim, a PES no 1.º CEB I e II foi o primeiro contacto que tive com práticas de lecionação e foi essencial para me ajudar a desenvolver um espírito crítico em relação a este contexto e o modo como são operadas as aprendizagens previstas para este nível de ensino. A par disso, permitiu-me contactar com duas realidades, mais concretamente com dois níveis de ensino distintos, nomeadamente, no primeiro semestre, um 4.º ano e um 2.º ano, no segundo semestre, sendo que isso acarretou uma adaptação de metodologias, estratégias de ensino, adequação de discurso e vocabulário, entre outros aspetos. A transição de um 4.º ano para um 2.º ano do 1.º CEB não foi fácil visto que, durante a PES no 1.º CEB I os alunos já eram autónomos, realizavam as tarefas e propostas de atividades com alguma eficiência e rapidez sendo que, enquanto professora estagiária, senti que a principal preocupação residia no domínio e apropriação dos conteúdos que, a meu ver, deveriam ser de elevado rigor científico. Em contrapartida, na PES no 1.º CEB II os alunos ainda não eram muito autónomos, tendo de existir uma adaptação de metodologias de modo a tornar mais concretas as aprendizagens e um apoio mais individual relativamente a alguns alunos que manifestavam muitas dificuldades. De uma forma geral, este primeiro ano de mestrado confrontou-me com os diversos dilemas e desafios com que os docentes são

confrontados, diariamente, sendo que, pessoalmente, o que mais me custou a ultrapassar foi a frustração que sentia quando me apercebia do eventual insucesso escolar de alunos e que me levava a equacionar as minhas futuras intervenções.

A PES em EPE ajudou-me a desenvolver competências em diversos domínios e que vão ser fulcrais para a minha atuação enquanto educadora de infância, muitas delas apoiadas e construídas em interações com as crianças do contexto de estágio, com os diversos momentos de diálogo e discussão de ideias com a educadora cooperante e com os professores orientadores da ESEV. Inicialmente, a transição do 1.º CEB para a Educação Pré-Escolar revelou alguns constrangimentos e que, em alguns casos, se traduziram em dificuldades sentidas nas dinâmicas e metodologias a utilizar no contexto, visto que algumas delas ainda estavam muito agregadas ao contexto de estágio anterior. A par disso, como aprendizagem que mais destaque deste contexto de estágio foi a importância do conhecimento de conteúdo que, muitas pessoas, conotam como secundário na EPE e que, a meu ver, assume proporções muito importantes para ser encarado desse modo. Ademais, a capacidade de improvisação, gestão do tempo e mobilização de diversos meios e recursos fazem parte do dia a dia de qualquer educador de infância que se compromete com a qualidade das suas práticas de ensino e que, para mim, são as características que mais me fazem identificar com o contexto da Educação Pré-Escolar e que alimentam a minha admiração por este nível de ensino.

Penso, a concluir, que a minha formação, quase a terminar do ponto de vista vinculativo com a instituição ESEV, foi assente em pilares de grande partilha de conhecimento e aprendizagens que, para isso, diversos intervenientes contribuíram. Foi um crescimento pessoal e profissional marcado por períodos de muito trabalho, esforço e dedicação.

Parte II

- A Literatura para a Infância e a área de Formação
Pessoal e Social na Educação Pré-Escolar -

Nota introdutória

A segunda parte do RFE apresenta o trabalho empírico, desenvolvido pela investigadora, que foi despoletado pela curiosidade científica em desenvolver um estudo mais vasto sobre o impacto de obras de Literatura para a Infância na promoção de aprendizagens referentes à área de FPS, das OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

Com base em obras de Literatura para a Infância de reconhecida qualidade estético-literária, cujos contributos em termos de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita são conhecidos, procuramos potenciar aprendizagens numa outra área de conteúdo, já referida, que é caracterizada como sendo uma área transversal porque está presente em todo o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância (Ministério da Educação, 2016). Essas aprendizagens foram operacionalizadas recorrendo a textos literários para a infância que podem ser, como identificado por Balça (2010), o reflexo das nossas sociedades interculturais, uma vez que abordam questões como a identidade e a alteridade, a etnia e a cultura, a língua, entre outros aspetos, constituindo-se, assim, como poderosos “auxiliares na compreensão dos sentidos e das ideologias que circulam nas sociedades, do modo como estas se organizam e dos mitos que estão subjacentes aos modos de vida dominantes de uma determinada sociedade” (Balça, 2010, p.48). Além disso, associar à Literatura para a Infância uma função formativa, em coadjuvação com as suas funções lúdicas e estéticas, faz com que se potenciem práticas, apoiadas pelo livro e pelas narrativas, que permitem às crianças alargar a sua capacidade imaginativa e embrenhar-se nos bosques da ficção, construindo, através das leis da ficcionalidade, mundos alternativos ao real, imprescindíveis para dar respostas às suas inquietações, e inculcar afetos e valores de forma subtil, permitindo o amadurecimento da consciência cívica e relacional da criança (Mendes, 2015). A articulação de aprendizagens de FPS com obras de Literatura para a Infância consubstanciou-se, ainda, no imbricamento de contextos educativos promotores e respeitadores da crianças e que valorizam a sua voz como forma de promover o seu bem-estar e autoestima assumindo, assim, contextos educativos democráticos em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem (Ministério da Educação, 2016), através da “promoção de diálogos entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças e os existentes no interior de cada um desses grupos” (Tomás & Fernandes, 2013). O estudo em questão, tratando-se de um estudo com crianças, viabilizado pela inserção da investigadora no contexto de estágio, pretendeu alinhar-se com as ideias reiteradas até então ao promover contextos estritamente ligados à ideia de recuperação de “voz das crianças” e da

validade dos seus pontos de vista, dando, assim, cumprimento ao prescrito no artigo 12.º da CDC (ONU, 1989) que se assume como um marco chave na afirmação da criança como cidadã inserida num contexto democrático (Vasconcelos, 2015), e que enfatiza a necessidade de ouvir e respeitar as suas visões do mundo (Trevisan & Fernandes, 2018). Assim, o plano de investigação levado a cabo neste trabalho empírico, assume, em algumas fases, a análise de elementos do discurso das crianças e das suas produções de forma a entoar o seu entendimento e as suas perceções sobre temas relacionados com a área de FPS, veiculados por propostas de leitura, e respetiva exploração didática, de obras de Literatura para a Infância.

O projeto de investigação é iniciado pela revisão da literatura que incide, maioritariamente, na compreensão do conceito de Literatura para a Infância e o seu impacto em diversos domínios do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, a relevância das ilustrações e da estrutura da narrativa em livros para crianças e qual o seu papel como suporte de aprendizagens significativas nas áreas de conteúdo das OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Segue, também, um estudo sobre a área de FPS das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), as aprendizagens a si agregadas e o seu carácter transversal a todas as outras áreas de conteúdo. Por fim, aludimos a uma visão mais geral da área de FPS e como as suas aprendizagens corporizam os Direitos das Crianças, nomeadamente, o direito de participação. Posto isso, apresentamos, de seguida, a metodologia que elucida os objetivos da investigação, bem como damos a conhecer o tipo de investigação, participantes e a justificação da sua escolha, o plano de investigação, técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, os procedimentos de análise e tratamento de dados.

1. Literatura para a Infância

1.1. Os livros de Literatura para a Infância

A emergência de infância enquanto grupo social com direitos e deveres vem contrariar a imagem de criança como adulto em miniatura que foi construída em épocas anteriores e onde se colocavam à margem os seus interesses e as suas prioridades (Sarmiento, 2003; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Tomás & Fernandes, 2013). Desse modo, a existência de histórias centradas na criança nem sempre fez parte da nossa cultura ainda que os contos tradicionais populares emergem desde a Idade Média onde se deu a sua proliferação. Muitas vezes esses contos, popularistas e de tradição oral, aconteciam em reuniões sociais onde os adultos presentes levavam consigo as crianças para que, também elas, ouvissem as histórias contadas que, feitas inicialmente para adultos, passaram a envolver também as crianças, concedendo-lhes, assim, a classificação de obras literárias infantis (Pontes & Azevedo, 2008). Contudo, e atendendo aos propósitos atuais de obras destinadas a crianças, só podemos falar em literatura infantil se falarmos do entendimento de infância como uma faixa etária diferenciada, que ocupa um lugar especial na forma de organização familiar e social (Reis, Torres & Costa, 2016) e que é formada por indivíduos que necessitam de ser constantemente estimulados e incentivados a participar ativamente na construção do saber (Mendes, 2015). Contudo, a imagem de criança enquanto ser humano em formação, a quem não são reconhecidas competências de leitura capazes de perceber as subtis matizes do texto literário, a pluralidade de leituras possíveis e por não terem ainda desenvolvido completamente a sensibilidade literária, parece colaborar na marginalização que, por vezes, se tem dado ao fenómeno literário destinado à infância, entendido, devido às razões citadas, como produção menor (Ramos, 2012).

Ademais, a própria terminologia de Literatura para a Infância parece carecer de alguma coerência, visto que com ela têm vindo a conviver outras designações tais como *Literatura Infantil*, *Literatura de Potencial receção infantil*, *Literatura Infanto-Juvenil*. Como tal, a terminologia *Literatura de potencial receção infantil* até nos parece ser a mais caracterizadora da Literatura em questão na medida em que é na entidade recetora que encontra a sua especificidade, não por ser constituída por “textos nos quais os traços, as características ou a sua capacidade de funcionamento semiótico revelem alguma defetividade” (Azevedo, 2006, p.12) mas sim devido à diversidade de experiências que possuem e manifestam nos (futuros) leitores, contudo, não se dirigindo exclusivamente a um público de reduzida faixa etária, pode, e deve ser usufruída por

outros leitores que, à partida, reconhecem a sua qualidade estética e literária. Por seu turno, e compartilhando do posicionamento de Mendes (2015), o mais importante, principalmente para a criança, não é rotular determinada obra de literária ou não, “importa, isso sim, ao adulto-mediador, que se encarrega de a selecionar e de a fazer chegar à criança, perceber se esse livro acrescenta algo às suas vivências” (p.146) e se dá resposta aos seus interesses, motivações, necessidades e inquietudes.

Retomando a ideia de adulto-mediador lançada pela autora, os livros de Literatura para a Infância, reconhecidos por se dirigirem a um destinatário específico, definido por uma faixa etária e por uma competência leitora em processo de construção (Ramos, 2012) asseguram-se, tal como evidência Shavit (2003, cit. por Rodrigues, Cardoso & Lopes, 2017) como ambivalentes, na medida em que preveem “dois tipos de Leitores-Modelo diferenciados” (p.122): um leitor-modelo criança, com pouca experiência de vida e com saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento diferentes do leitor experiente e um leitor-modelo adulto, que se configura como o principal filtro, escolhendo e promovendo o objeto com que a criança vai interagir, ajudando-a a construir individual e socialmente os seus significados.

A Literatura para a infância, como bem resume Mergulhão (2008), é divergente da restante produção para o público leitor adulto, pela sua qualidade estético-literária (p. 46), sendo caracterizada como “a obra artística destinada a um público infantil” (Bortolussi, 1985, p.2 cit. por Mergulhão, 2008, p.46). Na continuação dessa reflexão, Cervera (1992, cit. por Mergulhão, 2008), refere que a Literatura para a Infância “é toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (p. 46). Como tal, é precisamente essa diversidade de produções artísticas, que abraçam a Literatura para a Infância, que torna este tipo de Literatura fundamental e imprescindível no processo de formação da criança, onde, através dela, se possibilita “à criança um contacto com o “maravilhoso” e com o universo onírico, colaborando na sua forma de compreensão /organização do mundo e da realidade” (Ramos, 2007, p.168). Os livros de Literatura para a Infância apresentam-se para os leitores que descubrem as suas potencialidades, segundo Ramos (2007), como “passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades” (p.168), onde é permitido “à criança a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (Balça, 2007, p.133). Para a autora, a leitura de livros de literatura para a infância é o veículo para criar crianças leitoras literárias configuradoras de novas realidades, permitindo-lhes

dialogar com os textos, ativar os seus conhecimentos intertextuais e possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária” (p.133).

Desta simbiose entre Literatura para a Infância e histórias/contos infantis resultam as inúmeras repercussões positivas no desenvolvimento das crianças, referidas até então e apoiadas pela perspectiva dos autores supracitados, que nos levam a concluir que é imprescindível dar à criança a oportunidade de se relacionar com textos literários de qualidade, ou seja, “textos que, permitindo-lhe experimentar as inúmeras possibilidades do imaginário, lhe permitam igualmente fruir uma palavra intensificada na sua riqueza plurissignificativa e que aperfeiçoem a sua sensibilidade estética e a sua capacidade imaginante” (Mendes, 2015, p.146). Porém, essa demanda criada em torno da Literatura para a Infância fez emergir um notável crescimento da edição para crianças. Atualmente, os livros para crianças gozam de um estatuto em expansão sendo a sua oferta numerosa, diversificada e de grande qualidade literária e estética. A esse propósito, Ramos (2012) refere que esse fenómeno de expansão da edição para crianças nos últimos anos dever-se-á a alguns fatores, “dentro deles o desenvolvimento das tecnologias de impressão e reprodução e da sua aplicação ao universo editorial, permitindo a edição de livros de qualidade visual e gráfica apreciável a preços relativamente acessíveis” (p.24). Essa discussão também está documentada em Veloso (2005) que nos alerta para o facto de que o livro para crianças representa, em termos comerciais, um mercado muito significativo, ou seja, “tanto o poderemos considerar um objeto de arte, e deve sê-lo, como um mero artefacto comercial” (p.178). Ainda o mesmo autor refere que “adultos e crianças poderão escolher um mau livro por absoluto desconhecimento do que há de bom” (p.179). Um outro fator encontrado por Ramos (2012) refere que a “leitura, em particular a realizada por crianças e jovens, tornou-se uma questão política e socialmente relevante, como comprovam o crescimento visível da rede de bibliotecas públicas e de bibliotecas escolares ou a implementação, desde 2006 do Plano Nacional de Leitura” (p.24) disponibilizado pelo XVII Governo Constitucional.

São vários os autores que têm vindo a demonstrar a importância do contacto precoce entre a criança e o livro para a emergência de comportamentos de leitura e consequente aquisição da leitura e escrita. Apesar de as crianças não saberem identificar as convenções do código escrito, é o contacto sistemático com livros de riqueza literária, estética, formativa e informativa que vai despoletar aprendizagens no que concerne à aquisição da leitura, da escrita e, acima de tudo, motivação de leitura. Tal como salientado por Pereira (2008), ler livros de literatura não obriga só a ler

gramaticalmente o texto, obriga a ler o mundo do lugar onde eu, leitor/ouvinte estou e do lugar onde o autor está. Na continuação da sua reflexão, para o autor “o texto é esse meio, esse ponto-de-encontro, que se enche de vozes no momento da leitura” (Pereira, 2008, p.49) e que se transfigura como modelador das perspetivas das crianças e que, de forma progressiva, vai contribuindo para a sua ascensão como leitor literário em formação contínua e ao longo da vida.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) frisam a importância do livro para a descoberta do prazer da leitura e para o desenvolvimento da competência literária, afirmando que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p.66). As mesmas orientações enfatizam que o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p.66). O educador apresenta um papel preponderante ao assumir-se como a figura de referência que estabelece a ligação entre o livro e a criança e que, como tal, deve atender aos seus interesses e gostos no que diz respeito à escolha de livros sem menosprezar ou desvalorizar as suas opções de leitura e deve respeitar, de forma incondicional, as suas preferências embora estando consciencializado de que, devido às naturais limitações cognitivas, socioemocionais e estéticas que decorrem da sua curta experiência de vida, a criança tenderá a apreciar qualquer tipo de história que vá ao seu encontro e ao encontro das suas expectativas (Mendes, 2015). Todavia, e com vista nas ideias reiteradas por Mendes (2015), a Literatura para a Infância não deve ser encarada pelo educador de infância “como meramente um pretexto para a abordagem de conteúdos relacionados com outras áreas e outros domínios do saber nem utilizar o livro como um mero instrumento para dar outros conteúdos” (p.147). A mesma autora alerta para o facto de que os livros de Literatura para a Infância não existem para dar seja o que for, eles têm como função primordial encantar os seus leitores levando-os a viajar pelo mundo do fantástico sem pressa e sem hora marcada, desfrutando da beleza e da musicalidade do seu discurso e das suas associações lexicais. Ademais, é, também, útil reconhecer a sua importância ao nível da construção dos universos de referências factuais e ficcionais das crianças e da sua dimensão formativa (Ramos, 2007) sendo que, para isso, o educador de infância tem de reconhecer que é necessário colocar à disposição das crianças livros de “diversas tipologias, de diferentes formatos, com funcionalidades diversas – livros informativos, enciclopédias, clássicos da Literatura para a Infância universal, contos tradicionais, álbuns, livros-objeto, livros *pop-up*, livros de pano, livros sem texto, livros trazidos de casa pelas crianças livros escolhidos pelo adulto-mediador”

(Mendes, 2015, p.144). Também Azevedo (2014) corrobora esta ideia quando reconhece que, para que o contacto entre o mundo dos livros e da literatura possa ser realizado proficuamente, “importa que os futuros leitores tenham a possibilidade de aceder, sem constrangimentos e com tempo, a um leque variado de obras apelativas e preferencialmente portadoras de alternativas cultural e linguisticamente enriquecedoras relativamente aos seus saberes” (p.60). Ainda na continuação dessa reflexão, Dowling (2010) menciona que embora todos os profissionais do ensino aceitem que ler histórias, a par de ser uma parte do seu trabalho, é uma mais-valia para o processo de crescimento e formação das crianças, alguns são menos confiantes nessa prática. Para o autor existem alguns “ingredientes” importantes a ter em conta na hora de contar histórias: i) criar o ambiente para a leitura da história: ex.: colocar uma capa de histórias, luvas longas ou chapéu para indicar quem é o contador de histórias e/ou sentar-se numa cadeira especial; ii) desenvolver um ponto de partida que as crianças reconheçam com facilidade: ex.: estão prontos para uma história? Estão com os ouvidos bem abertos?; iii) Criar efeitos sonoros: ex.: levar a voz ao máximo – elevá-la, engrossá-la e sussurrar e; iv) inspirar: as crianças, principalmente as mais velhas, não são inspiradas pela tranquilidade mas, em contrapartida, às vezes pelo que é perturbador. Sempre que o grupo se acostumar com as convenções de contar histórias, está na hora de inovar e desafiar as crianças.

A concluir, e parafraseando as palavras de Ceia (2009), “somos o que lemos e somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou” (p.7). Ainda nas palavras do autor, “quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem o mundo que podemos sonhar” (p.8) sendo que isso não pode ser negado às crianças e a leitura de obras literárias é o caminho que permite aos nossos futuros leitores, aos leitores literários do amanhã, sonhar com diversos mundos.

1.2. Os livros ilustrados de Literatura para a Infância

A ascensão dos livros ilustrados, vistos durante muito tempo como publicações do domínio exclusivamente lúdico e de entretenimento, está associada ao impacto dos mesmos no contacto da criança com a literatura, desempenhando um papel cada vez mais importante junto dos leitores, sobretudo dos mais pequenos (Ramos, 2007). No âmbito da Literatura para a Infância, “o jogo entre as duas linguagens, a imagem e a palavra, permite à criança conhecer e perceber a sua língua materna (Sampaio, Tavares e Silva, 2012, p.556), cuja interpretação das duas linguagens “é fundamental para que

a criança atribua sentidos ao livro enquanto objeto estético, lendo de forma articulada e complementar o texto e as imagens que o ilustram” (Mendes, 2019, p.33). A ilustração, “cada vez mais um elemento importante na construção de um livro para a infância, sobretudo quando existe uma relação forte entre as imagens e as palavras” (Ramos, 2007, p.25), concordando com Sampaio, Tavares e Silva (2012), ocupa um lugar destacado e de importância onde a linguagem visual corresponde ao assunto que é tratado na linguagem verbal, assumindo que existe uma relação de cumplicidade entre as duas dimensões e que ambas têm grande impacto no futuro leitor. Desse modo, os livros de Literatura para a Infância, para além da componente textual, apresentam uma “componente icónica de grande relevância para a interação entre criança e livro, onde cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor” (Ramos & Nunes, 2013, p.254). Na perspectiva de Mendes (2019), a imagem artística funciona como uma interpretação do texto verbal, preenchendo os seus vazios discursivos, intencionalmente delimitados, para que ao pré-leitor, ou leitor, seja concedida a possibilidade de alargar a sua competência interpretativa e perspetivar o livro como um objeto onde texto e imagem concorrem, de forma harmoniosa e através de um frutuoso diálogo intersemiótico, para a atribuição de sentidos e para a construção de leituras plurais. A palavra e a ilustração precisam “acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma abertura para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido” (Ramos & Nunes, 2013, p.254).

Quando sublinhamos a importância das ilustrações, nos livros para crianças, não pretendemos excluir a relevância da componente textual na medida em que a língua escrita foi, e continua a ser, uma fonte privilegiada de informação, tendo um papel importante para a aprendizagem e para a construção de conhecimento. A par disso, e como bem resume Mayor (2014), “quase tudo se pode contar com palavras, mas a pormenorização exacerbada de certos detalhes levaria a que os textos se tornassem, para além de muito extensos, naturalmente aborrecidos para os pequenos (e também para os grandes) leitores” (p.9). Importa, sim, enfatizar a importância da articulação entre a componente textual e a componente icónica nos livros de Literatura para a Infância e como esta última pode apoiar a “leitura” de livros por parte de crianças que ainda se estão a formar como leitores. A esse propósito, Ramos (2010) diz que “a ilustração parece funcionar, em certa medida, como uma lente através da qual é percecionado o texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém” (p.11), assumindo-se como “uma linguagem icónica que se articula com a linguagem verbal” (Veloso, 2005, p.9).

Esta discussão está bem documentada em Ramos (2007), que enfatiza a importância das ilustrações dos livros para crianças afirmando que “no domínio restrito da Literatura para a Infância, é comumente aceita a ideia de que o “consumo” assíduo de imagens altera a forma de raciocínio e de percepção das mensagens comunicativas” (p.18). A esse propósito, e ainda com inspiração na autora citada “a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração da atenção do leitor, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (p.18). Por seu turno, Segabinazi (2017) refere que “as ilustrações são textos que convidam, conduzem e provocam o leitor a sentir, perceber e pensar para expressar, narrar, dizer e traduzir a imensidão que vai além do visível e notório” (p.28).

Partilhamos o posicionamento de Baird, Laugharne e Maagerø (2015) quando aludem à importância de contar histórias às crianças, afirmando que, quando experienciam a leitura de livros em voz alta, elas ouvem as palavras enquanto analisam as imagens observando ao mesmo tempo as palavras e as imagens, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens que “ora funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura” (Ramos, 2007, p.221). Para Ramos (2010), as ilustrações funcionam como uma espécie de mapa para a descoberta do tesouro, ou seja, a ilustração fornece pistas de leitura, mais ou menos explícitas, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo revela/esconde e colocando à prova as suas capacidades interpretativas, imaginativas e discursivas. Mendes e Velosa (2016, cit. por Melão, 2017) afirmam que quanto mais polissêmicas forem as ilustrações, maiores possibilidades terá a criança de libertar a sua imaginação e ir construindo mundos alternativos (p.70).

De forma resumida, e tomando a perspectiva de alguns autores reunidos por Melão (2018, p.429), as múltiplas funções atribuídas às ilustrações são:

- i) substituição do texto e preenchimento das suas lacunas, promovendo a sua interpretação, a nível macro, bem como a redescoberta de significados outros que dela emergem;
- ii) mediação do discurso verbal, apoiando a descodificação dos múltiplos sentidos do texto;
- iii) complemento do texto;
- iv) aprofundamento do texto (quer através da ampliação da história, quer contribuindo para tornar o enredo mais complexo);

v) encantamento dos leitores e incremento das suas expectativas de leitura (Colomere & Ramos, 2005, 2010).

Também Mayor (2010, 2014) defende algumas perspectivas que visam compreender a importância das ilustrações nos livros para crianças, assumindo a versão tradicional em que a ilustração surge após a leitura da componente textual e como uma interpretação desta. De entre algumas destacamos: i) a ilustração não é um produto isolado, mas sim uma parte de um todo que é o objeto livro; ii) a capacidade narrativa da ilustração que consegue contar, não só o que a palavra diz, mas também, e mais importante, aquilo que ela não diz e; iii) a ilustração consegue refletir os interstícios entre linhas.

Parece-nos importante, ainda, refletir sobre alguns critérios de qualidade das ilustrações. Rigolet (2009) advoga que, por exemplo, “uma cor muito próxima da real favorece a compreensão, já que lança uma ponte bastante evidente entre as três dimensões reais e as duas dimensões representadas na folha, por oposição a cores completamente fantasistas, dificultando a compreensão dos conceitos tratados” (p.15). A utilização do preto e branco, de imagens só com contornos ou ainda ilustrações à pena e tinta da china, na perspectiva da autora citada, levam “o leitor a uma progressiva abstração, fazendo-o por este meio “universalizar” a mensagem: da simples história passa-se à compreensão de uma certa filosofia subjacente, válida para além do contexto dessa história” (Rigolet, 2009, p.15). Por último, a autora supracitada afirma que a ausência de cor facilita a passagem entre a mensagem contida num primeiro grau de leitura, onde ocorre a compreensão dos acontecimentos da história e a sua trama, e a mensagem contida num segundo grau de leitura mais profundo, não “agarrado” somente ao texto, mas extrapolando-o, incluindo nele uma compreensão metalinguística e permitindo, então, uma interpretação simbólica (Rigolet, 2009). Na esteira da autora citada anteriormente,

este segundo grau de leitura faz o leitor aceder à capacidade de generalizar a mensagem, então portadora de um significado ao mesmo tempo individual (a experiência do leitor) e coletivo (os traços gerais pertencendo a todos os leitores), o seu caráter de universalidade, os seus valores de referência (p.15).

Mais uma vez importa referir que, gozando do estatuto de potencial leitor, a criança ainda não adquiriu estruturas cognitivas que lhe possibilitem ser ela a interpretar os critérios de qualidade das ilustrações. É o adulto de referência que, devendo estar a

par desses mesmos critérios de qualidade das ilustrações, realiza a triagem e seleciona as obras para, posteriormente, as apresentar à criança. Ainda assim, o adulto-mediador não se deve limitar a mostrar as imagens do livro e questionar as crianças se gostam ou não de determinadas ilustrações. Quando esse adulto-mediador tem agregado a si, e às suas práticas, uma intencionalidade educativa, tal como nos refere Mendes (2019), tem de ir mais longe no agir pedagógico. Assim como o questionamento dos textos se afigura vital para fomentar e cimentar o pensamento crítico das crianças, também é crucial questioná-las sobre o que veem nas ilustrações, o que lhes sugerem, em que medida as ilustrações se articulam com os textos, que sensações e emoções lhes despertam (Mendes, 2019).

Ao falarmos de ilustrações e de livros ilustrados, como fizemos até aqui, torna-se necessário incluir nessa reflexão o impacto do livro-álbum, mais especificamente o livro-álbum narrativo, visto que, por vezes, parece existir uma certa indefinição nas fronteiras que delimitam as características de cada um, ainda que ambos sejam o reflexo dos avanços tecnológicos que favorecem a reprodutibilidade e a disseminação do livro não só como instrumento ao serviço da didática, mas também enquanto produto para fruição prazerosa (Mayor, 2014). Rodrigues (2009) refere que este género, comumente designado por *álbum* (por influência francófona) ou *picture story book* (na versão anglo-saxónica), apresenta um conjunto de características externas e de índole paratextual que lhe são peculiares, e que estão especialmente relacionadas com a edição e a composição gráfica da publicação. São destinados a um público mais novo, crianças entre os 2 e os 7/8 anos, e tem como características principais, ainda que não possam ser generalizadas a todos os livros-álbum, capa dura, formato de grandes dimensões ou diferentes, papel de qualidade superior e de elevada gramagem, reduzido número de páginas e texto condensado (ou inexistente) com uma tipografia de tamanho superior e variável, abundância de ilustrações, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o *design* gráfico (Rodrigues, 2009). Ramos (2012) identifica como principal característica do livro-álbum narrativo, e também concordando com as já aludidas por Rodrigues (2009), a conjugação sinérgica entre texto e imagem para a construção de uma forma híbrida de narrar uma história. Ainda para a mesma autora, este género destaca-se pela forma como articula texto e imagem exigindo, desse modo, dos (futuros) leitores inúmeros competências, capacidade de observação, realização de inferências, associação de ideias, leituras de implícitos, antecipação de possibilidades e confirmação de interpretações. Na continuação dessa reflexão, para Rodrigues (2009), o livro-álbum

permite à criança o “contacto com a dupla dimensão – plástica e literária – que o caracteriza, em que a mensagem verbal, mais ou menos abstrata, se vê condensada e cujo sentido é ampliado pelo auxílio das ilustrações, desenvolvendo um diálogo cúmplice” (p.5). Porém, ao analisarmos as características do livro-álbum, apresentadas pelos autores citados, constatamos que muitas delas podem ser associadas ao livro ilustrado, assumindo, assim, que algumas publicações podem ser difíceis de decifrar e de classificar como livro ilustrado ou livro-álbum (Mayor, 2014). De forma a compreender quais as especificidades diferenciadoras do livro-álbum, Mayor (2014) recorre ao pensamento de um autor e ilustrador, Shulevit, que refere que o livro-álbum é aquele livro que não se pode ler pela rádio, ou seja, existe uma cumplicidade de tal forma imbricada entre imagem e texto que faz com que essas duas dimensões sejam indissociáveis uma da outra. De facto, depois de aludida essa especificidade associada ao livro-álbum torna-se mais fácil compreender que os livros ilustrados, em alguns casos, não se enquadram nessa perspetiva dado que, muitas das vezes, as ilustrações são um elemento muito importante, todavia, surgem, habitualmente, após a leitura do texto. Ainda assim, a nosso ver, a intencionalidade educativa do agente-mediador entre livro e criança pode “transformar” livros ilustrados em livros-álbum e propor, às crianças, visões múltiplas e diversificadas de determinada história onde as ilustrações podem ser apresentadas e discutidas no início da sua leitura e, na visão tradicional, discutidas no final da leitura da história, mas, também, podem ser discutidas ao longo da leitura da própria história. Ademais, mesmo que, em algumas situações, as ilustrações sejam apresentadas no final da leitura da mensagem escrita, continuam a ter um papel impactante na descodificação de mensagens implícitas, no apoio à compreensão da mensagem verbal, principalmente em crianças mais novas, no alargamento da dimensão imaginativa da criança, ou seja, continua a assemelhar-se, nos seus propósitos, ao livro-álbum.

De facto, mais importante do que compreender se determinado livro é livro-álbum ou livro ilustrado, é assumir que, à criança, deve ser dada a possibilidade de contactar com diversos géneros literários, onde o olhar atento do adulto-mediador deve ter em conta a qualidade estética e literária das obras e, como mediador, deve permitir, também, que a criança explore cada recanto do livro, visto que, cada vez mais assistimos a um crescimento da ilustração para outros locais do livro, como é o caso da capa e contracapa, das guardas e até a lombada (Ramos, 2007). Este fenómeno, relativamente recente, apresenta óbvias repercussões na forma como o livro é lido e no facto de estes elementos paratextuais incluírem informações, decisivas para a

construção do(s) significado(s) do texto e para a compreensão deste por parte dos jovens futuros leitores (Ramos, 2007).

1.3. Comportamentos emergentes de leitura na Educação Pré-Escolar

A aprendizagem da leitura foi, durante largos anos, domínio exclusivo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, porém, sabe-se que hoje existem determinados pré-requisitos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem da leitura, por parte dos futuros leitores, seja profícuo e, acima de tudo, prazeroso, numa visão de formação contínua e ao longo da vida. Como bem refere Ramos e Silva (2014) a leitura é um processo que nunca pode ser dado como concluído e, por isso, a sensibilização deve iniciar-se o mais cedo possível. Nesse sentido, partilhamos o posicionamento de Mendes (2015) que defende que o livro deve ser explorado de forma a “estimular competências literárias, o espírito crítico e reflexivo das crianças conjugando a fruição da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora, de forma a alimentar o gosto pela leitura e a formar futuros leitores competentes e críticos” (p.148).

Hoje em dia, quase todas as crianças, no momento da entrada para a Educação Pré-Escolar, já tiveram contacto com o código escrito o que torna importante tirar partido do que as crianças já sabem, permitindo-lhes contactar e utilizar a leitura com diferentes finalidades (Ministério da Educação, 2016). Não se pretende antecipar a etapa de aprendizagem formal da leitura nem defender o seu ensino precoce, pretende-se, sim, “criar um conjunto de experiências enriquecedoras que facilitem o desenvolvimento de hipóteses e de conceitualizações sobre a linguagem escrita e da sua relação com a oralidade e que despertem a motivação para aprender a ler” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p.9). Essa ideia filia-se em Borges (2019) quando diz que o trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar pretende criar um conjunto de experiências enriquecedoras sobre linguagem escrita e que com isso não se deseja antecipar as aprendizagens formais relacionadas com a leitura e com a escrita mas, em oposição a isso, “trata-se, sim, de fazer emergir o pensamento das crianças acerca da literacia, colocando-as em contacto e em reflexão com o código escrito” (p.31). Assim, “o caminho mais vantajoso para garantir o sucesso da aprendizagem da leitura”, na perspectiva de Ramos e Silva (2014), “decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura, para cujo desenvolvimento é crucial a ação da família e, posteriormente e em complemento, o jardim de infância” (p.149). Para um melhor entendimento da designação “comportamentos emergentes de leitura”, Viana (1998, cit. por Viana & Teixeira, 2002) refere que a “palavra emergente indica que há

sempre algo novo a emergir na criança, sugerindo uma descontinuidade com o que existia” (p.29). Desse modo, para Teale e Sulzby (1992, cit. por Viana & Teixeira, 2002), ao conceito de “comportamentos emergentes de leitura” está associada a ideia de que, “no seu desenvolvimento, as crianças estão a aprender, a mudar e a refinar os seus motivos e as suas estratégias, ou a desenvolver outras, num processo constante de assimilação/acomodação” (p.29). Como sustenta Sim-Sim (2009), quando as crianças manifestam comportamentos emergentes de leitura, mostram que elas descobriram muito precocemente alguns princípios e características que regem a escrita e que isso significa que convivem diretamente com a linguagem escrita, onde o instrumento mediador e facilitador desse contacto é o livro que vem apoiar a aquisição dos pré-requisitos de leitura, designados como comportamentos emergentes de leitura.

A família e o jardim de infância estão entre os primeiros, e talvez os mais importantes, agentes de socialização da criança. A eles cabe o dever e a responsabilidade da criação de comportamentos emergentes de leitura, ou os chamados pré-requisitos de leitura potenciados pelo contacto precoce com o material impresso. Na visão de Viana, Cruz e Cadime (2014), “os pais são os primeiros professores da língua tendo a responsabilidade pela criação de ambientes familiares ricos e estimulantes através das oportunidades de contacto com a linguagem escrita que proporcionam às crianças” (p.19). Esses ambientes estimulantes assentam as suas raízes na frequência de contacto com textos escritos, na qualidade dos contextos em que as crianças se movem e, em particular, nas formas como os adultos (pais e educadores) se constituem como mediadores entre as crianças e a linguagem escrita, sendo tais pressupostos determinantes para a forma como as crianças concebem o código escrito (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Ramos e Silva (2014), referem que “os pais devem funcionar como exemplos e modelos de leitores e o livro e a leitura devem surgir habitualmente em casa, associados a momentos de prazer, de encontro e de afetividade” (p. 151). Criar rotinas de leitura, entre pais e filhos, para além de sustentar uma prática de harmonia e envolvimento familiar potencia momentos de partilha, de prazer, de troca de mimos e carícias em que a história é o ponto de partida para as descobertas a dois e conquistas que vão muito para lá da construção de significado sobre o texto e tem implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo (Viana, Cruz & Cadime, 2014). Além disso, as crianças ao verem as suas referências familiares a lidarem diariamente com material impresso, e com a linguagem escrita, faz com que reconheçam e validem a sua importância e o seu impacto no seu crescimento e desenvolvimento. Como já antevia Viana e Teixeira (2002), “a origem e o desejo de

aprender a ler assemelha-se ao de aprender a falar, ou seja, a criança adquire a fala porque aqueles que vivem à sua volta a utilizam” (p.24). Por isso, “é importante que os temas da leitura sejam significativos, para que suscitem uma motivação intrínseca, sendo a sua experiência linguística a melhor fonte de produção desses temas” (Viana & Teixeira, 2002, p.24).

Como atrás ficou explicitado, o jardim de infância constitui, também, um espaço de excelência no que diz respeito às potencialidades que apresenta para promover contextos de leitura emergente. Sim-Sim (2009) dá como exemplo o caso das crianças que, em contexto pré-escolar, já são capazes de descobrir determinadas palavras escritas, lendo-as através de chaves contextuais ou visuais, como é o caso do reconhecimento do seu nome escrito ou dos colegas. Para a autora isso é significativo de que, naquele contexto, a “linguagem escrita é uma fonte quotidiana de prazer afetivo, cognitivo e social para as crianças” (p.16), muitas vezes veiculada pelo ato de ouvir ler histórias, folhear livros, apoiadas pelo livro infantil. Este, tal como salientado por Gomes (2007), é um dos melhores instrumentos que pais e educadores dispõem, visto que através dele pode-se proporcionar, aos mais novos, a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura de textos literários propicia, na medida em que contêm em si os mecanismos eficazes para fomentarem junto dos seus “leitores o desenvolvimento de uma genuína competência literária, a qual inclui tanto o ser capaz de compreender e de interpretar o material escrito, como também o desejo de ler e escrever” (Azevedo, 2003, p.126). Como advoga Hohmann e Weikart (2003), através da leitura de histórias às crianças, por um adulto significativo, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura. Se esse trabalho for um trabalho frequente, as crianças passam também a estabelecer as conexões entre palavra escrita e falada, e a ganhar uma compreensão de como usar a linguagem para contar histórias (Hohmann & Weikart, 2003). Essa mesma ideia está bem documentada por Dowling (2010) que diz que as histórias oferecem às crianças frases e palavras que ficam no seu ouvido e que armazenam para usar mais tarde nas suas próprias histórias e brincadeiras. Para além disso, as crianças ao observarem o adulto a ler-lhes histórias permite que imitem o seu comportamento de leitor, segurando o livro na posição correta, começando no início ou voltando as páginas para perceber a sequência e reconhecendo o sentido direcional da escrita (Viana & Teixeira, 2002). Para Fernandes (2007), a leitura de histórias no jardim de infância é uma atividade interativa

e “o ato de ouvir histórias e recontá-las desenvolve a organização do discurso, a re(construção) das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, descrição das personagens, etc.” (p.25) e assume um importante impacto nas crianças aquando da sua entrada para o ensino formal dado que, assim, já são capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito da linguagem (Vieira & Teixeira, 2002). As narrativas para crianças, por vezes, são tão envolventes que prendem de imediato a sua atenção e se estas, efetivamente, se identificaram com a história contada vão pedir para que essa história seja contada mais vezes sendo que essa repetição “ajuda-as a antecipar as palavras e as ações e familiarizar-se com o conteúdo da história até atingirem o ponto em que conseguem “ler” quase palavra por palavra” (Viana & Teixeira, 2002, p.45), ainda que reconheçamos que essas crianças “não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida nos livros, a partir de alguns indicadores contextuais, e a imitar alguns comportamentos de leitor, que veem nos outros que as rodeiam” (Mata, 2008, p.66). Esse sentimento de crescente domínio e competência de leitura, em idade pré-escolar, é fulcral dado que estimula a autoestima da criança e, ainda, potencia a motivação para a leitura.

Também na visão de Viana, Cruz e Cadime (2014), o jardim de infância, “é o contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças constroem conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura” (p.21). A intencionalidade educativa deste contexto deve permitir que sejam reunidas todas as condições onde os livros são veículo de momentos de interação com a linguagem escrita (Viana, Cruz & Cadime, 2014). Como tal, o jardim de infância assume-se como fundamental na promoção do envolvimento da criança com a leitura e deve, segundo Mata (2008), contemplar quatro vertentes que podem ser sintetizadas nas respostas a quatro questões: “quando e com que frequência se lê”?; “como se lê”?; “com quem se lê ou se partilham as leituras”?; “porquê, quais as razões e motivos porque se lê”? (p.71).

A primeira vertente, “quando e com que frequência se lê”? , coloca a tónica na regularidade do contacto entre a criança e o código escrito. Promover o envolvimento com a leitura requer práticas de contacto com a leitura regulares, sistemáticas e que façam parte da rotina da criança. A diversidade de material impresso é uma variável importante na promoção do envolvimento da criança com a leitura e que pode ser concretizada em tarefas tais como: ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, ler um nome, ler as instruções de um jogo, ler um plano de trabalho, entre outras (Mata, 2008).

A forma como lemos depende de vários fatores: os nossos interesses, a nossa fluência de leitura e o modo como conseguimos mobilizar os conhecimentos prévios que temos sobre determinado assunto, interferindo nas estratégias que utilizamos na leitura. Com as crianças, e tomando como foco a vertente “como se lê”?, é importante proporcionar-lhes oportunidades para observarem a mobilização de estratégias diferentes de leitura, por parte dos adultos, e terem elas a oportunidade de implementarem as suas próprias estratégias, refletindo sobre a sua eficácia (Mata, 2008, p.72). Como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), ao ler uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atitudes das personagens e permitir que as crianças interajam com a história. Também uma boa estratégia para apoiar esta vertente, e permitir que as crianças encontrem as suas estratégias de “leitura”, são as atividades de pré e pós leitura. Assim, as atividades de pré-leitura introduzem a criança nos elementos paratextuais que fazem parte do livro, motivam-na para a sua leitura de forma a estimular a sua curiosidade em redor da possível história, mobilizam as suas referências intertextuais e ajudam-na a colocar hipóteses sobre texto, descrever e analisar as ilustrações (Balça, 2007). Nas atividades de pós-leitura, deve ser dada à criança a possibilidade de refletir criticamente sobre o texto, permitindo-lhe ser indagadora e construtora de sentidos e criando espaço para que a criança possa dialogar com o texto, colocar as suas perspetivas e pontos de vista (Balça, 2007), atribuindo-lhes uma “significação própria e assim personalizar a leitura através da projeção no narrado das suas vivências e encetando um percurso interpretativo que constituirá os alicerces de uma formação literária que a tornará numa leitora fluente e crítica, com competência leitora” (Mendes, 2019, p.31). Durante as atividades de pós-leitura, Mendes (2019) alerta para o cuidado que o adulto-mediador deve ter no momento da colocação de questões ao grupo de crianças, porque “essa intencionalidade pedagógica pode acarretar a perda de leitores comprometidos e envolvidos com o ato de ler” (p.31). Na fase de leitura deve ser possibilitada a interação da criança com a história, “facilitar a compreensão dos textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência, uma relação de prazer entre leitor e o texto” (Balça, 2007, p.134).

A vertente “com quem se lê ou se partilham as ideias”? visa a vertente social da leitura. Esta, não tem necessariamente de ser uma atividade solitária. A criança, em idade pré-escolar, não sabe ler e por isso há sempre alguém que lê com ela. Contudo,

é também importante fomentar a “vertente social da leitura onde a criança partilha os seus momentos de leitura e desenvolva o gosto pela partilha e troca de ideias com o outro” (Mata, 2008, p.73). As crianças, quando se apercebem da funcionalidade da leitura, ficam mais motivadas e interessadas por ela, identificando razões para lerem. Quando desenvolvem competências positivas de leitura vão-se desenvolver atitudes positivas face à leitura, identificando “quais as razões e motivos por que se lê” (Mata, 2008, p.74). Em suma, os educadores de infância devem fornecer um ambiente de literacia onde as crianças aprendam a envolver-se em atividades comunicativas de leitura e escrita com a finalidade de desenvolver uma curiosidade e motivação na aprendizagem da leitura e da escrita (European Literacy Policy Network, 2016).

Esclarecidos sobre os comportamentos emergentes de leitura e a sua correlação com a aprendizagem formal da leitura e formação de leitores, torna-se relevante, para a presente discussão, e em jeito de conclusão, compreender de que modo a literatura para a infância, mais concretamente o ouvir a história, permite e apoia o desenvolvimento de uma abordagem no domínio da oralidade. A leitura de histórias, em voz alta, permite que a criança foque a sua atenção na estrutura da narrativa e nas ilustrações, libertando-a da complexa tarefa de descodificação do código escrito. Assim, “a leitura de livros é vista como um excelente *input* para o processo de desenvolvimento da linguagem oral, devido à correção e à complexidade das estruturas sintáticas usadas, à diversidade do vocabulário e às relações semânticas estabelecidas entre as unidades textuais” (Dionísio & Pereira, 2006, p.614). Concordando com Veloso (2005), “os banhos linguísticos que o ato de contar histórias proporciona representam um fator de grande importância no desenvolvimento da criança; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo, nas aprendizagens emocionais e cognitivas” (p.182) e no desenvolvimento de competências comunicacionais.

1.4. O lugar dos livros na Educação Pré-Escolar

A identidade de uma sala de jardim de infância é, muitas vezes, reflexo, da organização do espaço que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização, evitando, assim, espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para

as crianças. Para isso é preciso pensar na organização do espaço como dimensão curricular, encarando-o como um educador à disposição tanto da criança como do adulto que só será assim perspectivado se estiver organizado de um certo modo e equipado de uma determinada maneira (Neri & Vecchi, 1982 cit. por Forneiro, 2000). A esse propósito, o modelo educativo *Reggio Emilia* perspectiva o espaço como um “terceiro educador” e que, para isso, deve assumir contornos flexíveis através da sua “modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do seu conhecimento” (Gandini, 1999, p.157).

Falar de organização do espaço como dimensão curricular pressupõe dar destaque à organização das salas de atividades em “áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). Recordem-se as palavras de Hohmann e Weikart (2003) quando referem que “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165). Assim, cada área de interesse deve ser planeada “de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças e que estimulem uma aprendizagem valiosa” (Spodek & Saracho, 1998, p.127). Desse modo, assumindo que a organização do espaço é uma componente fulcral com vista a potenciar inúmeras aprendizagens às crianças, cabe ao/à educador/a de infância ter a sensibilidade de organizar espaços educativos que prevejam aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo e que, acima de tudo, respeitem os seus interesses (Ministério da Educação, 2016). Essa diversidade de espaços educativos dá lugar aos livros na Educação Pré-Escolar através da área de interesse da biblioteca. Concordando com Dowling (2012), a área de interesse da biblioteca precisa de convencer as crianças a selecionar e saborear livros para si e a partilhá-los com os amigos. Para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) o contacto e o recurso a bibliotecas criam oportunidades de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer, criando, assim, as bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita.

A esse propósito, importa analisar dois modelos curriculares, praticados em Portugal e em contexto de Educação Pré-Escolar, que, para além de perspectivarem a criança como ser ativo que constrói o seu conhecimento através de uma participação ativa no processo educativo, visam, nas suas práticas e rotinas diárias, contextos de

leitura emergente, a saber, o modelo educativo *HighScope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna (Marchão, 2013). Ambos os modelos curriculares organizam as salas da Educação Pré-Escolar em áreas de interesse diferenciadas onde, todas elas, vão ao encontro dos interesses das crianças. Uma das áreas de interesse do modelo curricular *HighScope* é “livros e escrita”. Nesta área, as crianças observam e leem livros, interagindo com o código escrito, simulando leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens (Hohmann & Weikart, 2003). O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna apresenta duas áreas de interesse relevantes para a análise em questão que são a “biblioteca e documentação” e a “oficina de escrita e reprodução”. Este modelo perspetiva a biblioteca como um espaço de experiências agradáveis e estimulantes, com tapetes e almofadas, na sua constituição, que permitem às crianças sentarem-se e consultarem os livros e os documentos fomentando também a comunicação entre as próprias crianças (Marchão, 2013, p.30). Na biblioteca, o livro está acessível à curiosidade da criança, à sua necessidade de construir e de reconstruir (Oliveira-Formosinho & Andrade cit. por Marchão, 2013, p.30).

Os dois modelos curriculares supracitados constituem-se como dois bons exemplos de práticas, na Educação Pré-Escolar, que têm inerentes a si contextos de aprendizagens estimulantes e que visam motivar a criança para a leitura e para a sua aprendizagem. Contudo, “estimular o interesse das crianças não é esperar que as crianças demonstrem aptidão para a leitura, é antes apoiar a sua literacia emergente” (Marchão, 2013, p.31). Para isso, o educador assume um papel fundamental na medida em que é o principal mediador entre o livro e a criança. A ele cabe a responsabilidade de potenciar ambientes promotores do envolvimento da criança com a leitura, promover contextos educativos que permitam o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – deixando as crianças manusearem, livremente, esses materiais diversificados de modo a estimular a sua curiosidade sobre o impresso (Marchão, 2013; Mendes & Velosa, 2016; Ministério da Educação, 2016). Ainda para Melão (2017), os educadores podem desempenhar um papel fundamental “enquanto mediadores de práticas educativas que favoreçam contextos de literacia emergente, devendo integrar no quotidiano das crianças livros que propiciem um diálogo prazeroso entre a linguagem escrita e as ilustrações iluminando as leituras que daí possam desabrochar” (p.71).

De facto, os livros ocupam um lugar de destaque nas salas de jardim de infância, quer pela sua expressão na área da biblioteca, onde as crianças são estimuladas a envolver-se com os livros e com a sua “leitura” de forma autónoma, a pares ou em

grupos, quer pela intencionalidade educativa do educador que nas suas práticas pedagógicas prevê o contacto com o livro através da criação de espaços e momentos diários promotores desse contacto.

1.5. Os livros como suporte de aprendizagens significativas

Como é de consenso geral, os livros para crianças, a par de todas as suas potencialidades no domínio da fruição, da imaginação e do pensamento e no apoio à exteriorização de sentimentos e emoções, concordando com Mata (2008); Sim-Sim (2009); Veloso (2005) e Viana, Cruz e Cadime (2014), estão intimamente ligados à aprendizagem relacionada com o desenvolvimento da linguagem, incluindo habilidades no que toca à linguagem oral e no estímulo aos comportamentos emergentes de leitura e escrita. É através do livro que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem sensibilidade estética. Ademais, “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pela criança, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo e suscitar o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 2016, p.66). A par das potencialidades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os livros e as histórias para crianças assumem-se como transversais nas suas potencialidades e, tal como nos diz Dowling (2012), podem ajudar a colocar os sentimentos das crianças em palavras e imagens visto que as crianças têm poderosos sentimentos, mas, nem sempre, são capazes de os compreender ou de os verbalizar. O mesmo autor refere que os livros podem ajudar a introduzir ou reforçar questões importantes com as crianças, como justiça, outras maneiras de viver e cuidar do ambiente. Todavia, é importante compreender que o autor utiliza os termos “introduzir” ou “reforçar” salvaguardando, assim, a importância da aprendizagem pela própria experiência por parte das crianças. Para o autor, as crianças precisam de experienciar essas questões com elas mesmas, porém se elas tiverem tido apenas uma reduzida experiência de vida, esse conhecimento em primeira mão será limitado, sendo que através de histórias e imagens elas vão encontrar o que mais tarde poderão começar a saber por elas próprias (Dowling, 2012).

Para compreender de que modo os livros de Literatura para a Infância estão articulados com as potencialidades formativas visando a transmissão de valores, o desenvolvimento da autoconfiança, da responsabilidade e da autonomia da criança, aludimos ao pensamento de Relvas (2012) que afirma que o texto literário consciencializa a criança para o aspeto sociocultural, de interação entre o indivíduo e a

comunidade, ensinando-a a conhecer e a aceitar o outro, processo indispensável à formação da própria identidade. Rodrigues, Cardoso e Lopes (2017), referem que a “Literatura para a Infância, desenvolvida com sentido pedagógico e lúdico, contribui para a formação do indivíduo, pois constitui um meio relevante na área da educação para os valores, daí a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças” (p.4). Tais pressupostos encontram-se relacionados com as aprendizagens previstas pela área de Formação Pessoal e Social, das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), que perspectiva que “as crianças se relacionem consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p.33). Através das histórias infantis, as crianças projetam-se nas ações das personagens, no próprio enredo e no desenrolar da narrativa onde, através dessa identificação, as crianças têm oportunidade de refletir sobre situações e contextos do dia a dia, ajudando-as a construir uma imagem de si e dos outros facilitadora de aprendizagens transversais e estruturantes para o seu desenvolvimento harmonioso. A esse propósito, torna-se relevante apresentar um estudo que perspectivou a utilização de livros-álbum na promoção de aprendizagens associadas à área de Formação Pessoal e Social, tais como viver em comunidades culturalmente diversificadas, construção de múltiplas identidades linguísticas, mobilidade humana e migração que, na nossa ótica, são domínios complexos de concretizar mas que, atualmente, faz todo o sentido abordar e que muito beneficiam do recurso a histórias ilustradas. O propósito deste estudo foi construir abordagens didáticas passíveis de serem usadas com crianças dos 5 aos 12 anos a partir da apresentação de um conjunto de livros-álbum. Para nós, torna-se relevante compreender de que obras se trata dado que não são nacionais e compreender de que modo os livros expõem os temas referenciados. Relativamente ao tema da multiculturalidade e diversidade, Morgado (2019) apresenta o livro-álbum *Last stop on Market Street* (2015) que conta a história de uma criança afro-americana que apanha um autocarro com a avó. Pelo caminho, a criança pergunta porque é que não tem um carro como o do seu amigo Colby; porque é que não tem um *Ipod* como os rapazes no autocarro, etc. e a cada pergunta a avó responde com humor, fazendo-o valorizar o que tem ao seu redor, especialmente as pessoas. No autocarro conversam com um homem invisível, assistem a um concerto de viola, e seguindo atrás de um homem incapacitado e de um sem-abrigo, acabam por chegar ao seu destino, a cozinha onde avó e neto prestam serviço voluntário (Morgado, 2019). Para a compreensão de identidades

linguísticas, como se formam e o que implicam, a autora recorre ao livro-álbum intitulado *My two blankets* (2014) que conta a história de uma rapariga recém-chegada de uma cultura reconhecivelmente africana, por questões alegadamente de segurança, a uma urbe provavelmente europeia onde se sente estranha: tudo é estranho, a comida, os animais, as plantas, o vento. O seu único refúgio é o seu velho cobertor, coberto de representações de objetos que lhe trazem segurança. No parque, conhece uma rapariga local, cuja língua desconhece, mas cujo sorriso reconhece. Começa assim uma amizade que não apaga, porém, a tristeza e solidão que sente, até que a outra rapariga lhe começa a trazer palavras novas. No cobertor da protagonista começam a aparecer algumas dessas novas palavras e este, que começa por ser pequeno e fino, começa a crescer, a crescer até se tornar tão confortável, suave e quente como o anterior, até ela deixar de se importar com o cobertor que usa (Morgado, 2019). Por último são apresentados quatro livros-álbum que retratam as questões da migração, dos refugiados e, a par disso, situações de discriminação, preconceito, conflito e, também, situações de mobilidade humana voluntária com finais felizes e outros menos felizes. Damos como exemplo dois, dos quatro livros, *Akim court* (2012), conta a história de uma criança que foge de um conflito armado, é presa por soldados e acaba por chegar a um campo de refugiados onde vivencia situações de violência, perda, alienação e o drama de se tornar refugiado, quando inicialmente era apenas uma criança a brincar à bola com outras, à porta de casa (Morgado, 2019). *Azzi in between* (2012), é a história de como uma família migrante (pai, mãe, filha), após uma terrífica viagem de carro e barco, se tenta adaptar a um novo ambiente cultural; para isso, tem de aprender uma nova língua, encontrar um lar e voltar de novo à escola (Morgado, 2019). De facto, ao lermos o resumo de ambas as histórias constatamos que a complexidade dos temas abordados é elevada, mas que se for apoiada por ilustrações cativantes e envolventes e que surjam para a criança com significado, faz todo o sentido perspetivar um trabalho apoiado nas obras referidas numa ótica de permitir que as crianças exponham os seus pontos de vista sobre os temas apresentados e, acima de tudo e caso faça sentido, que estabeleçam articulações com as suas realidades.

Todavia, a utilização de livros ilustrados também tem sido valorizada como suporte para aprendizagens significativas em áreas de conteúdo específicas e que, para nós, se torna relevante discorrer sobre essa articulação. Com destaque para a área de conteúdo da Matemática, referenciamos um estudo levado a cabo por professoras universitárias que pretendeu enfatizar a utilização de livros ilustrados no desenvolvimento do pensamento matemático através de uma abordagem com crianças

em idade pré-escolar e que visou a apresentação de alguns livros ilustrados. As autoras deste estudo alertam para o facto de a utilização dos livros no presente estudo não ter tido a intenção de ensinar conteúdos matemáticos, uma vez que as sessões tinham o objetivo de contar às crianças uma história agradável e, ao mesmo tempo, constituir um estímulo cognitivo (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009). Este estudo apresenta-se como um bom exemplo de como livros ilustrados para crianças apresentam possibilidades de exploração de conceitos matemáticos.

As ilustrações de elevada qualidade estética, quer pela atratividade de cores e componente icónica quer pelas potencialidades na exploração de conceitos matemáticos, no domínio da geometria, números e operações e organização e tratamento de dados, permitiram trabalhar conceitos de elevada complexidade com crianças pequenas. O primeiro livro: *O, nee! Pop in de wc...* (Huijsing, 2006), conta a história de uma menina, chamada Nina, que perdeu a sua boneca, acidentalmente, na sanita ao puxar o autoclismo. O que enriquece esta história é que a dada altura as ilustrações apresentam a estrutura interna da canalização das casas e nelas pode-se ver a canalização e o seu conteúdo, onde se encontra a boneca. A Nina e a sua mãe, seguem a estrada até à estação do esgoto com o intuito de resgatar a boneca. Como seria de prever, as crianças, confrontadas com novas realidades representadas nas ilustrações da história, indagaram sobre diversos conceitos, transversais a diversas áreas de aprendizagem, na exploração das imagens. Na conclusão desta exploração, foi relatado que as crianças, de forma espontânea, apontaram para a boneca e mostraram o seu caminho através dos canos (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009). Outro aspeto realçado foi o de que “the transparent houses and pipes did not seem to surprise the children. Although it is likely that it was the first time, they had seen such a cross-section, they seemed to take this view as something self-evident to them (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009, p.33). Ainda para os mesmos autores, com esta história, as crianças encontraram uma nova maneira de representar o mundo físico e tiveram a oportunidade de observar um mundo tridimensional (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009)

O segundo livro utilizado no estudo em questão foi *The Surprise* (Van Ommen, 2003), que é um livro-álbum. A personagem, a ovelha branca, aparece nas ilustrações a pesar-se e a medir a espessura da sua lã para, posteriormente, a pintar, cortar e, com ela, tricotar uma camisola para oferecer à girafa como presente. Numa das ilustrações da história, a ovelha aparece a segurar um lápis vermelho e uma régua e na parede está representado um gráfico onde a seta ascendente de cima no gráfico é azul e a de

baixo é vermelha. As conclusões relativas à exploração deste livro são surpreendentes na medida em que vêm desconstruir o que se deve ou não ensinar a crianças desta faixa etária. As crianças compreenderam que a ovelha estava a medir e a tomar nota dos resultados e assumiram que a ovelha estava a fazer a sua medição todos os dias e a anotar o resultado no gráfico, compreendendo, assim, que a linha ascendente representava um aumento (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009).

O último livro utilizado no estudo foi *The princess with long hair* (Van Haeringen, 1999) que relata a história de uma princesa que tinha um cabelo que crescia muito rápido. A pobre princesa não conseguia brincar devido ao tamanho exagerado do seu cabelo. O pai da princesa contratou um homem forte do circo para carregar o seu cabelo em duas malas, mas a princesa apaixonou-se por esse homem e acabou por fugir com ele. Novamente, se colocarmos a tónica nas ilustrações, encontramos imagens que nos fornecem material para explorar vários conceitos no domínio da Matemática, mais concretamente no subdomínio da medida. As crianças, confrontadas com o comprimento do cabelo da princesa, reagiram, exprimindo as suas conceções sobre medida. Daí resultaram intervenções que nos levam a concluir que com a exploração deste livro, quando se discutiu o comprimento do cabelo, as crianças tiveram diferentes maneiras de compreender o comprimento. Por exemplo, “the amount of time it takes to follow the hair with you finger or to walk the length in the gym, the number of fingertips the hair measures, and the number of book pages the hair measures” (van den Heuvel-Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009, p.36). Outra aprendizagem concretizada com a discussão do livro foi a relação entre unidades de medida tendo chegado à conclusão que o tamanho do dedo fazia a diferença no valor da medição do cabelo da princesa. Os livros aqui evidenciados são bons exemplos de livros que não foram escritos e ilustrados com o propósito de ensinar conceitos matemáticos, mas que devido à intencionalidade educativa dos profissionais de ensino se constituíram como bons exemplos de práticas que podem advir deste tipo de livros. A esse propósito, Flewares e Schiff (2014) referem que “bringing shared literature in mathematics engages and socializes children into shared reading and learning; the books can also be a springboard for mathematical discourse between children and adults both at school and at home” (p.3). Na continuação dessa reflexão, Moyer (2000, cit. por Flewares & Schiff, 2014) alerta para o facto de que livros ilustrados podem ter um potencial único na promoção das conexões entre as ideias matemáticas e as experiências das crianças, mesmo fora do contexto escolar. Quem também aborda a relação da Literatura para a

Infância com o domínio da Matemática é Serra (2017) que, nas suas práticas de educadora de infância, promoveu o trabalho com padrões, em contexto pré-escolar, recorrendo à história infantil da Lagartixa Comilona. Para a autora, “a leitura de histórias e por vezes as próprias ilustrações fornecem os modelos matemáticos necessários para as crianças participarem e comunicarem matematicamente, permitindo o questionamento e levando-as a opinar, utilizando diversos conceitos matemáticos” (p.11). Muitas vezes, as interações que geram em torno de uma história infantil, através da discussão da mensagem verbal ou das ilustrações, permitem e incentivam a criança a explicar como pensou e que, de forma implícita, construa o seu próprio pensamento matemático (Serra, 2017).

Na nossa ótica, as inúmeras potencialidades dos livros infantis residem na transversalidade das aprendizagens que podem ser veiculadas pela sua utilização e que, tal como vimos nos dois estudos apresentados, podem estar articuladas com a aprendizagem de conteúdos mais abstratos e difíceis de concretizar com crianças pequenas.

2. Formação Pessoal e Social

2.1. A área de Formação Pessoal e Social nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) definem os referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância e incorporam um conjunto de princípios com uma perspetiva humanista da Educação Pré-Escolar, situando-a num espaço de construção coletiva de saberes que valoriza os processos em que se aprende a aprender (Lemos, 2017). Na sua organização, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) contemplam três secções, tais como: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Dessa forma, o enquadramento geral aborda três tópicos: i) fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; ii) intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e; iii) organização do ambiente educativo. A secção que diz respeito à continuidade educativa e transições assume-se relevante visto que, uma vez ao iniciarem a educação pré-escolar, as crianças já tiveram um percurso de desenvolvimento e aprendizagem (em contexto familiar ou institucional) a que importa dar continuidade e, a par disso, assegurar uma

transição com sucesso para o 1.º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação, 2016). As áreas de conteúdo, definidas como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, articuladas com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, “incluem diferentes tipos de aprendizagem, transversais e abrangentes, traduzindo-se não só em conhecimentos, mas também em atitudes, disposições e saberes-fazer” (Ministério da Educação, 2016, p.31). Assim, as diferentes áreas de conteúdo desenrolam-se em torno de uma perspectiva integradora e articulada do conhecimento que visam um desenvolvimento harmonioso da criança, traçado por caminhos participativos através do “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (Ministério da Educação, 2016, p.31). Ao fazer referência à Convenção dos Direitos das Crianças, mais concretamente ao seu direito de criança cidadã, competente e participativa (Sarmiento, 2012, cit. por Lemos, 2017), as OCEPE (Ministério da Educação, 2016) vêm viabilizar uma imagem de criança como sujeito de conhecimento e produtora de sentido, onde são legítimas as suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam (Agostinho, 2015).

A área de Formação Pessoal e Social (FPS) é uma de três áreas de conteúdo, considerada como área transversal (Portugal & Laevers, 2018), e nas suas aprendizagens apresenta conteúdos próprios e muito centrados no desenvolvimento e formação integral de cada criança, apelando a competências que estão na base da construção de aprendizagens estruturantes para uma formação ao longo da vida dos aprendizes, numa visão de criança como ser social (Ministério da Educação, 2016). Respeitando os princípios da pedagogia de infância, a área de Formação Pessoal e Social encara a criança como “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Ministério da Educação, 2016, p.33). Para Portugal e Laevers (2018), falar de formação pessoal e social da criança é falar da forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que, atravessando as outras áreas de conteúdo, “implica o desenvolvimento de uma autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo”(p.36). Assim, “o sentimento de ligação ao mundo relaciona-se com o desenvolvimento de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza” (Portugal & Laevers, 2018, p.36). Reconhecer que as

crianças têm direitos de participação nos diferentes contextos da vida quotidiana alimenta a sua autoestima, ajudando-as a construir um autoconceito positivo e facilitador de aprendizagens. O desenvolvimento de uma autoestima positiva, para Portugal e Laevers (2018), ganha particular destaque ao “constituir-se como dimensão básica para a plena realização de cada um, com um sentido de identidade, de segurança, de pertença, de objetivos e de competência” (p.37). A par disso, também tem impacto no desenvolvimento físico e motor das crianças pois, através da atividade motora, esta ganha mais à-vontade com o seu corpo e, progressivamente, terá mais facilidade em coordenar movimentos, ações, maior flexibilidade, força e precisão aumentando, assim, a sua capacidade de controlar o seu corpo (Portugal & Laevers, 2018). Tais aspetos vão, ainda, ter implicações positivas na sua confiança, alegria, autoestima e disposição para comunicar e expressar-se com os outros (Portugal & Laevers, 2018). A competência social está relacionada com a capacidade de ligação a outros, através da conjugação de necessidades individuais com as de outros e a adoção de comportamentos individuais que têm em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (Portugal & Laevers, 2018). Para Dowling (2010), os educadores ao ajudarem as crianças a desenvolver uma maior consciencialização e preocupação pelos outros e capacidade de se relacionar com eles, estão, de alguma maneira, a contribuir para o futuro das suas relações humanas. Por último, a auto-organização e capacidade de iniciativa são dimensões que estão relacionadas com capacidade, ou vontade, para alcançar objetivos, capacidade de escolher e definir o que pretende, capacidade de olhar para trás e reavaliar a situação em função de objetivos futuros (Portugal & Laevers, 2018). Para os autores, investir na curiosidade e desejo de aprender das crianças está diretamente relacionado com o desenvolvimento de conhecimentos relativos ao mundo que as rodeia, integrando conhecimentos acerca do mundo físico e social, bem como desenvoltura tecnológica e a inclusão da literacia e numeracia.

Após o exposto de forma a compreender a transversalidade da área de FPS, e assumindo que aprendizagens enunciadas nesta área são retomadas em outras áreas de conteúdo numa lógica de aprendizagens como um processo progressivo, e de continuidade, que se realiza ao longo da vida, consideram-se quatro componentes que integram a área de Formação Pessoal e Social, nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016), sendo elas: i) construção da identidade e da autoestima; ii) independência e autonomia; iii) consciência de si como aprendiz e; iv) convivência democrática e cidadania (Ministério da Educação, 2016, p.34).

Analisando a primeira componente que diz respeito à “construção da identidade e da autoestima” esta visa a promoção de aprendizagens tais como: i) conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às outras e; ii) reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural (Ministério da Educação, 2016, p.34). Tal como advogam Portugal e Laevers (2018), a construção da identidade envolve o reconhecimento, compreensão, aceitação e valorização das características, capacidades e dificuldades individuais, incluindo a sua pertença social e cultural, situando-as em relação às outras” (p.42).

A segunda componente diz respeito à “independência e autonomia” onde se espera que os educadores promovam aprendizagens que permitam aos aprendizes: i) saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ii) ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros (Ministério da Educação, 2016, p.36).

Reconhecer a ação participativa da criança tem intrínseco a si práticas educativas que ajudem as crianças a desenvolver consciência de si como aprendentes. Os educadores de infância, em consonância com contextos educativos e práticas pedagógicas diversificadas e estimulantes, devem promover aprendizagens que permitam que a criança: i) seja capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ii) ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e; iii) cooperar com outros no processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2016, p.38).

As questões da cidadania e de contextos democráticos e participativos estão patentes na última componente da área de FPS e que diz respeito à “Convivência Democrática e Cidadania. Assim, tem como aprendizagens a promover: i) desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade; ii) respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; iii) desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia e; iv) conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação (Ministério da Educação, 2016, p.40).

A par da área de FPS, as restantes que integram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) visam, na sua intencionalidade educativa, uma abordagem construtivista do conhecimento que coloca a criança, e os seus interesses, no centro do processo educativo. A visão de criança como um ser dotado de competências que lhe permite fazer escolhas e tomar decisões é apanágio de todas as áreas de conteúdo que, identificando a criança como agente

ativo, definem como aprendizagens base o desenvolvimento de consciência crítica e interventiva, o desenvolvimento de uma autoestima positiva e favorável à saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento conceptual, uma atitude exploratória e de compreensão do mundo físico e social, uma competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização, a iniciativa e a criatividade (Portugal & Laevers, 2010). Parafrazeando as ideias de Portugal e Laevers (2010), as aprendizagens identificadas anteriormente, e reiteradas pelas linhas orientadoras para a Educação Pré-Escolar, colimam num desenvolvimento de uma atitude de ligação ao mundo que é expectável para as crianças deste nível de ensino. Para os autores tais pressupostos estão na génese de um sujeito emancipado que é caracterizado como

“alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (p.15).

Na continuação dessa reflexão, e ainda nas palavras dos autores supracitados, uma intervenção pedagógica centrada na criança e no incremento de atitudes participativas e de convivência democrática, que visem a construção de cidadãos confiantes e interventivos capazes de estabelecer ligações positivas e favoráveis consigo próprios, com os outros, com a comunidade e a natureza, “é o que confere sentido e valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p.15). Assim, as aprendizagens da área de FPS, encaradas como transversais, inalienáveis e construturas da individualidade de cada um, são a base para o desenvolvimento de cidadãos ativos e participativos, promovendo uma cidadania ativa.

2.2. Formação Pessoal e Social e a tónica no direito de participação da criança

Se olharmos para o período histórico da Idade Média, “as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (Sarmiento, 2003, p.2). Para contornar esse paradigma, “nas últimas duas décadas tem-se assistido a um reforço de posições, teorias e da ação de movimentos sociais, na defesa do paradigma que defende a ideia das crianças como atores sociais

e da ideia da infância enquanto grupo com ideias próprias” (Tomás & Gama, 2011, p.2). Nesse sentido, Tomás (2006) refere que é incorreto “pensar a infância isolando-a do todo social porque se corre o risco de esvaziar de significado as crianças, os seus mundos e a sua cultura” (p.25). Um marco importante no avanço de perspetivas históricas redutoras da imagem da criança, assumindo-a como grupo social minoritário e com elevadas fragilidades sociais, participativas e humanistas, foi a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989), ratificada por Portugal em 1990, bem como a legislação e os instrumentos jurídicos que se reportam às crianças (Tomás & Gama, 2011; Bae, 2015). A sua ratificação foi extremamente rápida em Portugal (Fernandes, 2009) e, apesar de todas as limitações e críticas, são uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e do reconhecimento da sua capacidade de participação (Tomás & Gama, 2011). A Convenção dos Direitos da Criança faz parte da legislação nacional que é assegurada pela: i) Constituição da República Portuguesa - Artigo 69 sobre a Infância e; ii) Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99 de 1 de setembro e alterada (segunda alteração) Lei n.º 142/2015 de 8 de setembro de 2015 (Cardoso, Guerreiro, Silva & Lansdow, 2017, p.29).

A CDC, ao perspetivar as crianças como grupo social, “reconhece toda a criança como detentora dos seus direitos humanos sendo que estes mesmos direitos não derivam, nem dependem, dos direitos dos pais ou de quaisquer outros adultos” (AA.VV., 2014, p.309). Tais pressupostos visam emergir os conceitos de emancipação e de empoderamento da criança, atribuindo-lhe competências capazes de desafiar e alterar perceções e expectativas limitadoras e discriminatórias sobre as crianças (AA.VV., 2014, p.309). Para operacionalizar tudo o que preconiza relativamente à emancipação e empoderamento das crianças, e sendo um documento que reconhece a individualidade e a personalidade de cada criança, a CDC incorpora uma diversidade de direitos que podem ser agrupados em três categorias, mais comumente reconhecido por “Os 3P”: i) direitos de provisão; ii) direitos de proteção e; iii) direitos de participação (Fernandes, 2009).

Ainda assim, parece residir uma certa inércia deste (novo) paradigma de infância enquanto grupo social que, no nosso entender, reside em alguns fundamentos interligados à conceção de criança como alguém dependente, cujo desenvolvimento está, em grande parte, subordinado às ideias e vontades do grupo dominante dos adultos. Contudo, Trueba (2015) refere que existe algum contrassenso perante o exposto visto que, desde cedo, a criança é incentivada a ter autonomia para vestir-se, alimentar-se e responder às suas necessidades físicas e biológicas numa ótica de

garantir a sua adaptação e desenvolvimento harmonioso. Ou seja, à criança é dada a responsabilidade de desenvolver as suas competências e capacidades físicas em detrimento do seu direito de criança como alguém a quem deve ser dado o poder de decidir sobre os assuntos que lhe dizem respeito, como alguém cuja voz deve ser ouvida (Trueba, 2015). A esse propósito, a autora supracita alerta para a realidade do “paradigma obscuro que deu origem à ideia, tão divulgada na sociedade, de que as crianças só podem atingir os aspetos físicos da autonomia e não os intelectuais ou morais, como se estes fossem apenas da esfera dos adultos” (Trueba, 2015, p.7). Nesse contexto, a “criança é encarada como um mero projeto de ser, consumidora das perspectivas das grandes instituições socializadoras, nomeadamente a família, a escola, e os media” (Fernandes, 2009, p.86). Recorde-se as palavras de Sarmiento (2009), quando refere que “as crianças não podem ser entendidas apenas como sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovido pelos adultos” (p.56). Na continuação dessa reflexão, “devem ser consideradas como sujeitos que socializam entre si e reconstróem significações para as suas situações de vida” (Sarmiento, 2009, p.56).

Para ultrapassar os constrangimentos que orbitam no direito de participação das crianças, é preciso defender um paradigma impulsionador de uma “cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências na medida em que a prolongada proteção, promotora de dependência e de falta de poder, tem grandes implicações no seu desenvolvimento” (Fernandes, 2009, p.48). Não obstante, e talvez como mais uma justificação da resistência que existe face à participação das crianças, “de algum modo permanece a ideia de que para proteger é necessário negar participação, e para mobilizar participação estaremos, de alguma maneira, colocando as crianças em risco” (Costa, Fernandes & Pereira, 2013, p.177). Esta discussão está bem documentada por Fernandes (2009) que identifica três aspetos que “contribuem para a fraca expressão de uma cultura de participação infantil” (p. 330). Para a autora, o primeiro aspeto está relacionado com “aspetos culturais que advêm de uma tradição de silêncio e de inexistência de participação social e política” (p.330). O segundo aspeto “diz respeito à questão do poder que se coloca no exercício da participação pelas crianças, o que leva a que esta participação esbarre, frequentemente, em práticas culturais, familiares, educativas e outras que privilegiam enfoques paternalistas e autoritários” (p.330). O terceiro, e último, aspeto elencado pela autora tem a ver com a

questão da menoridade da infância enquanto grupo social que, à imagem de outros grupos sociais minoritários, se confronta com mecanismos de exclusão, neste caso relacionados com a participação nos assuntos que lhe dizem respeito, assuntos que continuam, em grande medida, a ser conduzidos pelos adultos... no melhor interesse da criança (p.331).

Uma sociedade que promove a não participação das crianças, tal como advoga Vieira (2008), “corre o perigo de gerar adultos que não sabem lidar com as diferenças, incapazes de dialogar de um modo construtivo ou de assumir responsabilidades perante si próprios e perante as suas famílias, comunidades e a sociedade em geral” (p. 59). Em contrapartida, e com inspiração nas palavras de Vieira (2008), uma sociedade que investe em caminhos participativos e está sensibilizada para escutar as crianças, prepara-as para os desafios que terão de enfrentar no futuro e ajuda-as a aprenderem a cooperar, a resolver conflitos, a respeitar a diversidade e a solidarizar-se com os outros (p.59). Não obstante, e como já mencionámos anteriormente, o direito de participação é um direito que assiste à criança e que se encontra bem documentado na CDC e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) que, nos seus fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, enfatizam o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. Ao dar destaque aos direitos da criança, mais especificamente o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) respondem ao proclamado nos artigos 12 e 13, da CDC, quando reiteram que as crianças devem participar, quando as decisões tomadas lhes dizem respeito, que os adultos devem considerar o que dizem e, a par disso, devem ter a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie na medida em que isso é o princípio fundamental para a consecução do direito à participação visto que só conseguimos participar se tivermos informações atempadas e adequadas (Tomás & Gama, 2011). O direito de participação não se encontra só circunscrito aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016). O respeito pela criança e pelos seus direitos de participação são manifestos do documento e transversais a todas as áreas de conteúdo que, como tal, têm inerente a si o respeito pela criança e o seu reconhecimento como sujeito e agente do processo educativo, confluindo, assim, com a importância de promover, na Educação Pré-Escolar, contextos democráticos de vida

em grupo que estão na base do desenvolvimento da Formação Pessoal e Social (Ministério da Educação, 2016).

Como reitera Tomás (2011), torna-se, assim, necessário repensar no papel das crianças na sociedade e do mundo, considerando como válidas as suas ações, as suas iniciativas, os seus movimentos, a sua história e a sua cultura, numa ótica de participação efetiva e valorização das suas múltiplas linguagens (p.22). As instituições escolares assumem-se, assim, como o contexto facilitador de desenvolver práticas e culturas de participação visto serem um espaço onde as crianças passam grande parte do seu tempo. Assim, as escolas, e os seus intervenientes, ao terem como desiderato a promoção de contextos e lógicas participativas, têm de mobilizar os interesses e competências dos atores-crianças, respeitando as suas necessidades e dificuldades, e dos atores-adultos que enfrentam as suas imagens e conceções acerca do papel que as crianças desempenham na sociedade e das suas competências (Tomás & Fernandes, 2013, p.209). De forma a apoiar tais conceções, e concordando com Tomás (2014), “é indispensável incluir na formação inicial e contínua, de educadores e professores, paralelamente às questões pedagógicas e ao conhecimento técnico e especializado, temáticas sobre os direitos humanos e os direitos da criança com o objetivo de promover uma cultura de direitos” (p. 23), e objetivar uma transformação do papel dos educadores, substituído, agora, pelo orientador, companheiro de desenvolvimento e de aprendizagens que, na sua intencionalidade educativa, pretende dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças, conferindo-lhes um outro tipo de responsabilidade e permitindo a estas aceder à autonomia, à atividade da sua iniciativa e à criatividade (Buric & W. Gregorowicz, 2015). Aos (futuros) educadores e professores pede-se que assumam um olhar crítico e reflexivo sobre as suas práticas, promovendo interações e contextos onde a voz das crianças ganhe expressão e se respeite a ideia de criança enquanto portadora de direitos de participação.

3. Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia do trabalho empírico desenvolvido que foi orientado por uma forte motivação em compreender o contributo de livros de Literatura para a Infância para a construção de aprendizagens associadas à área de Formação Pessoal e Social, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A operacionalização do estudo foi conseguida através da implementação de propostas de leitura, e consequentes propostas didáticas, de três obras que visavam responder a dois critérios: serem obras que não tivessem sido escritas tendo como finalidade a aprendizagem em áreas curriculares específicas e obedecerem a critérios de qualidade estético-literária.

De seguida, são descritas as várias fases que foram tidas em conta ao longo do processo de investigação, bem como a metodologia implementada.

3.1. Orientação do estudo

De acordo com os propósitos do nosso estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

- *Analisar potencialidades da Literatura para a Infância para apoiar aprendizagens em contexto pré-escolar;*
- *Conceber e avaliar propostas de exploração de livros de Literatura para a Infância com relevância na área de Formação Pessoal e Social;*
- *Analisar e sistematizar o potencial de livros de Literatura para a Infância na promoção de aprendizagens de Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola.*

3.2. Tipo de investigação

O estudo foi baseado nas intervenções em contexto de estágio, potenciadas pelas UC de PES em EPE I e II, sendo que isso permitiu que a investigadora tivesse um contacto privilegiado com o campo de investigação, assumindo o estudo características qualitativas com o objetivo de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16) e com propósitos descritivos.

Carmo e Ferreira (2008) e Bogdan e Biklen (1994) identificam algumas características fulcrais da investigação qualitativa, sendo elas: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal que interage com os

investigados, também de uma forma natural; ii) o investigador passa muito tempo nos contextos a observar e mesmo que utilize determinados tipos de equipamento para registo de dados, estes são recolhidos em situação e são complementados pelas informações obtidas em contacto direto; iii) a investigação qualitativa é descritiva e resultante dos dados recolhidos; iv) os dados assumem a voz dos investigados que se traduzem em palavras, imagens e não em números e; v) o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados.

Levar por diante um trabalho de pesquisa desenvolvido com crianças em idade pré-escolar, e resultante de práticas de intervenção realizadas em contexto de estágio, pressupõe um estudo com características de uma investigação sobre a prática que, na visão de Ponte (2002), “é condição necessária para uma prática profissional de qualidade” (p.13), visto que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, implicados na investigação, para o desenvolvimento organizacional das respetivas instituições, bem como para gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores académicos e para a comunidade em geral (Ponte, 2002).

O carácter da investigação em questão aproximou-se, ainda, de características etnográficas dado que foi ao encontro da perspetiva de Vasconcelos (2016) quando refere que a etnografia “é uma descrição pormenorizada e ricamente facetada da vida de um grupo, onde o investigador vive e participa na vida quotidiana, observando e registando histórias e acontecimentos, documentando com rigor e pormenor a vida do grupo” (p.52) permitindo-lhe ter um conhecimento profícuo da vida e das dinâmicas do grupo, sendo que isso exige que seja aceite na vida daqueles que estuda (Corsaro, 2005). A etnografia é uma abordagem especialmente útil para o estudo da infância, visto que, e segundo Prout e James (1997, cit. por Vasconcelos, 2016) “permite que as crianças tenham uma voz mais direta e uma maior participação na produção de dados sociológicos” (p.93).

3.3. Participantes

O presente estudo contou com um grupo de 25 participantes com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar. O contacto da investigadora com o grupo de participantes decorreu em contexto de estágio, proporcionado pelas Unidades Curriculares de PES em EPE I e II, que aconteceu numa escola pública de um agrupamento de Escolas do Concelho de Viseu.

O papel de estagiária permitiu desenvolver um conhecimento mais profundo e sustentado dos participantes e ter acesso, sempre que fosse propício, ao campo de investigação. As tarefas concretizadas no âmbito do estudo foram desenvolvidas durante as práticas de intervenção da investigadora, em contexto de estágio, e ocorreram durante o desenrolar das atividades letivas do grupo de crianças, confluindo com as suas rotinas e não alterando as dinâmicas da sala de atividades, tratando-se, assim, de uma investigação com crianças que, na visão de Vasconcelos (2016), é dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo a que a “investigadora possa transmitir à comunidade científica os pontos de vista dessas crianças sobre o problema em estudo através do espelho que é a interpretação da investigadora” (p. 97).

Privilegiamos uma investigação com dinâmicas de ética nas quais as crianças tinham a liberdade de abandonar a investigação sempre que assim o entendessem ou sempre que o momento ou a situação lhes gerasse desconforto. A par disso, como o projeto de investigação foi implementado durante as práticas de estágio da investigadora, não existindo momentos distintos da prática regular devido ao estudo, as dinâmicas assumiram um caráter flexível, espontâneo e natural e iam ao encontro de atividades e rotinas já implementadas pela educadora cooperante, nomeadamente a exploração de livros de Literatura para a Infância. Nas propostas didáticas, anexas à exploração dos livros, as crianças foram elucidadas das atividades a desenvolver sendo que só as crianças que queriam participar o faziam.

Além destes procedimentos, os pais/encarregados de educação foram informados sobre o estatuto de educadora estagiária e que o mesmo implicava o desenvolvimento de atividades letivas e de investigação sobre as práticas com garantia de interrupção caso as crianças revelassem desconforto e assegurando, assim, a possibilidade de não participarem. O anonimato, “que se refere à garantia de que a informação fornecida pelos participantes não permite a sua identificação, ou seja, não revela a sua identidade” (Figueiredo, 2013, p.49), também foi assegurado através da criação de nomes fictícios dos participantes mantendo verdadeiros apenas a informação sobre o sexo e a idade.

Por último, importa referir que o número de crianças nem sempre se manteve constante, ao longo das várias fases do estudo, dado que era imprevisível a assiduidade ao contexto de estágio. Quando se referem dados relativos ao grupo, identifica-se o número total de crianças presentes.

3.4. Plano de investigação e atividades desenvolvidas

A investigação, em questão, pretendeu explorar como a utilização de obras de Literatura para a Infância poderia apoiar aprendizagens associadas à FPS através da escuta atenta das vozes e das perspetivas de crianças. A junção da Literatura para a Infância e a área de conteúdo de FPS substanciou-se na exploração de três obras que foi conseguida através de um plano de investigação composto por diversas fases. Numa primeira instância, existiu a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado de diversos livros de Literatura para a Infância que respondessem aos dois critérios-chave, ou seja, que não tivessem uma utilização pedagogicamente intencional direcionada para a aprendizagem de determinados conteúdos, e que atendessem a critérios de qualidade estético-literária. Após a eleição das obras, foi essencial analisá-las do ponto de vista do seu potencial de aprendizagens de FPS através da elaboração de uma grelha (cf. Anexo 26), construída para o estudo a partir de Matos, Figueiredo e Gomes (2018) que, por sua vez, foi baseada em Van den Heuvel-Panhuizen e Elia (2012). Esta grelha está organizada em três fases e, através do seu preenchimento, permite descortinar os principais conceitos/conteúdos passíveis de serem explorados a partir de determinada obra e operacionalizar estratégias didáticas com vista à exploração desses mesmos conceitos. Dessa forma, esta grelha ancorou a nossa análise dos livros escolhidos que foi concretizada através do preenchimento das suas três fases. A primeira fase diz respeito à identificação do(s) conteúdo(s) presente(s) no livro através da identificação dos seguintes aspetos: i) onde é possível identificar conteúdo da área /domínio e como surge (explícito ou implícito); ii) se existe conteúdo visível mas não relacionado com a história em si mesma e; iii) possibilidades de localização de conteúdos, tais como imagens com ideias, espaços, modelos de ação das personagens, conteúdo da própria história, forma, linguagem/vocabulário, situações problemáticas, entre outros. A segunda fase remete para a identificação das ideias e conteúdos (aprendizagens) que são desencadeados pelos aspetos identificados anteriormente e, por fim, a terceira fase é a localização desses conteúdos nos documentos de orientação para o nível de ensino em questão que, no nosso caso, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Com o término desta primeira fase do plano de investigação, e com a entrada no terreno, realizou-se, inicialmente, uma atividade de exploração do espaço da biblioteca escolar que pretendeu compreender as ideias prévias das crianças sobre aquele espaço educativo, como as mesmas interagem com ele nas suas rotinas e contextualizar a atividade a realizar posteriormente. A segunda fase do plano de investigação, visou a

apresentação dos livros às crianças e consequentes propostas de leitura e exploração das obras escolhidas: “O Nabo Gigante”¹, “Orelhas de Borboleta”² e “O crocodilo que não gostava de água”³. O processo e instrumentos de recolha de dados foram similares em todas as obras exploradas e consistiram na apresentação, leitura e discussão do livro com as crianças e, através de registo áudio, respetivo registo das suas vozes, e, por fim, a apresentação de propostas didáticas, e consequente recolha de artefactos produzidos pelas próprias e agregados às histórias.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo com crianças, a recolha de dados foi efetuada através da observação participante, auxiliada por um diário de bordo, registos fotográficos e áudio, recolha de artefactos e entrevistas informais. A observação participante assume-se como um “processo integrador que combina três atividades: a investigação, a educação e a ação” (Vieira, 2004, p.63) onde o investigador, de algum modo, “participa da vida da população observada” (Carmo e Ferreira, 2008, p.121) sendo que a vantagem principal de ser um investigador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais e poder obter relatos de situações na própria linguagem dos participantes, dando-lhe, assim, acesso aos conceitos que são usados na vida de todos os dias (Burgess, 1997).

A observação participante, utilizada no estudo em questão, alinha-se com a forma natural identificada por Gil (1999), visto que a investigadora pertencia ao grupo que investigou em oposição à forma artificial, identificada pelo mesmo autor, onde o investigador integra o grupo com o objetivo de realizar a investigação.

A investigadora recorreu a um diário de bordo com o intuito de registar as informações recolhidas no terreno, bem como as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais possível da realidade observada (Vasconcelos, 2016). Parafrazeando Máximo-Esteves (2008), o diário de bordo, tal como as notas de campo, são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar dados de observação e são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

¹ Tolstoi, A. (2018). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

² Aguilár, L. (2016). *Orelhas de Borboleta*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal, Lda.

³ Merino, G. (2015). *O crocodilo que não gostava de água*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

experiencia e pensa no decurso da recolha e são detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan & Biklen, 1994).

A observação foi, também, apoiada pelas escalas de implicação e de bem-estar emocional da criança (SAC) assumindo que essas duas dimensões são pontos de referência para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2018). A definição de bem-estar emocional é identificada como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2018, p.18). Para avaliar o bem-estar emocional de uma criança é preciso ter em conta um conjunto de indicadores, nomeadamente: i) abertura e recetividade; ii) flexibilidade; iii) autoconfiança e autoestima; iv) assertividade; v) vitalidade; vi) tranquilidade; vii) alegria e; viii) ligação consigo próprio. A dimensão da implicação é definida como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2018, p.24). Como indicadores temos: i) concentração; ii) energia; iii) complexidade e criatividade; iv) expressão facial e postura; v) persistência; vi) precisão; vii) tempo de reação; viii) expressão verbal e; xv) satisfação. Tanto os níveis de bem-estar emocional como os níveis de implicação são avaliados a partir de cinco níveis: i) muito baixo; ii) baixo; iii) médio (neutro ou flutuante para o indicador do bem-estar emocional); iv) alto; v) muito alto.

No que concerne à entrevista como instrumento de recolha de dados, assume-se a possibilidade de utilização “como complemento da observação participante, pode(ndo) ajudar o investigador no acesso a situações que, ao longo do tempo, e conforme o lugar ou a própria situação, eram “fechadas”” (Burgess, 1997, p.116). Durante o nosso estudo, as entrevistas assumiram contornos de uma conversa simples que ajudaram a investigadora a compreender, de forma mais elucidativa, a perspectiva de algumas crianças e a ter uma visão mais geral do problema pesquisado (Gil, 1999), não sendo, assim, a estratégia dominante para a recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). As mesmas foram concretizadas em contexto sala de atividades e não tiveram nenhum guião orientador, assemelhando-se a uma pequena conversa entre educadora estagiária e crianças.

3.6. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Após a recolha dos dados procedeu-se à sua organização e posterior análise. A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994) “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”(p. 205). Como tal, na presente investigação os dados foram analisados à luz dos objetivos.

No caso das respostas e reações das crianças às propostas didáticas, procedeu-se à análise de conteúdo que, segundo Esteves (2006), é um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida e frequentemente numerosa e extensa. Para a autora, a análise de conteúdo, para além de ser uma descrição com regras, prossegue com a realização de inferências pelo investigador. Analisou-se cada proposta individualmente e, posteriormente, consideraram-se em conjunto os dados produzidos em torno de cada livro. Quando possível, utilizaram-se as produções das crianças para complementar a análise (desenhos, histórias criadas, etc.). Dessa forma, a observação foi o principal meio para a análise dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças e seguiu o previsto no SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) (Portugal & Laevers, 2018). A análise dos dados relativos ao bem-estar emocional e implicação foi concretizada tendo em conta as indicações das escalas em questão. Os resultados obtidos foram incluídos na análise de cada livro.

4. Apresentação e discussão dos dados

Nesta secção apresentaremos os resultados do estudo de investigação que teve como foco explorações e intervenções didáticas a partir de três livros de Literatura para a Infância, relevantes para aprendizagens de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Ministério da Educação, 2016). O nosso estudo contou com três sessões distintas que foram antecipadas por uma sessão inicial onde se pretendeu contextualizar os objetivos do estudo e, ainda, aproximar o grupo de crianças com os propósitos do estudo. Para a apresentação e discussão dos dados faremos, inicialmente, uma descrição das atividades desenvolvidas, que passaram pela apresentação dos livros às crianças, propostas de leitura e atividades agregadas à sua exploração, e, posteriormente, recorrendo ao escrutínio dos dados recolhidos através de notas de campo, registos áudio e fotográficos, transcrições do discurso das crianças e produções das mesmas,

realizaremos a discussão dos resultados. Quando se ilustram resultados com exemplos de discurso ou produções das crianças, a autoria é identificada com um código que, na sua constituição, dá conta do nome da criança (fictício) seguido do seu sexo e idade sendo que, estes dois últimos parâmetros, são referentes a informação verdadeira.

4.1. Caracterização do contexto

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estudo era composto por vinte e cinco elementos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades entre os três e os cinco anos. Dessas vinte e cinco crianças dez tinham cinco anos, seis tinham quatro anos e nove tinham três anos, o que pressupõe a frequência na Educação Pré-Escolar pela primeira vez. Era um grupo de crianças que apresentava um elevado número de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez o que, numa fase inicial, se traduziu num longo processo de adaptação à rotina do jardim de infância apoiado pelos membros da comunidade educativa e, também, pelas crianças mais velhas da sala que demonstravam fazê-lo com agrado e respeito pelas crianças mais novas. No grupo não havia nenhuma criança/situação que causasse preocupação ao nível de desenvolvimento nem ao nível socioeconómico, existindo, apenas, uma criança de seis anos a frequentar a Educação Pré-Escolar pela primeira vez e que se encontrava a ser acompanhada pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e por uma psicóloga devido a algumas fragilidades na sua estrutura familiar e, ainda, devido à existência de alguns comportamentos desajustados que davam conta de uma certa instabilidade emocional.

O grupo de crianças tinha uma rotina muito definida e respeitadora dos seus ritmos e interesses que abrangia diversos momentos. Desse modo, o período da manhã, mais especificamente entre as nove da manhã e o meio dia, abrangia diversos momentos, tais como a entrada para a sala de atividades, desenvolvimento de atividades livres, o acolhimento onde as crianças se organizavam nos puffs e se entoava a canção dos bons dias, contagem das crianças, preenchimento do quadro do tempo e das presenças, o tempo de higiene das crianças em que estas se dirigiam para a casa de banho e realizavam a sua higiene para, posteriormente, irem lanchar e, por fim, propostas orientadas pelas educadoras estagiárias. A hora de almoço das crianças acontecia entre o meio dia e a uma e meia da tarde em que a essa hora as crianças regressavam para a sala de atividades para o período da tarde que decorria até às três e meia. Os momentos que faziam parte do período da tarde, similares aos momentos

da manhã, permitiam, ainda, que as crianças brincassem nas áreas de interesse. O dia terminava com um pequeno momento de reflexão, concretizado em grande grupo, onde se identificava os aspetos positivos e menos positivos do dia em questão.

A rotina do grupo era apoiada por diversos instrumentos de regulação nomeadamente o quadro do chefe do dia, do tempo, das presenças e dos aniversários.

As áreas de interesse eram diversificadas e passavam por espaços como a casinha, mercearia, carpintaria, garagem, o médico, jogos e a biblioteca. Todas eram caracterizadas por sugerir e proporcionar o brincar sociodramático que, como refere Corsaro (2002), é o “brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de “faz-de-conta” que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais, por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção” (p.115). A biblioteca era a única área de interesse que as crianças podiam usufruir a qualquer momento do dia em oposição às restantes que necessitavam de um momento do dia específico para o fazer, enfatizando, assim, a importância que era atribuída à leitura de histórias na pedagogia da educadora cooperante e das educadoras estagiárias. A par disso, as crianças também demonstravam elevados níveis de implicação em atividades que promovessem o contacto com histórias. Damos como exemplo uma proposta de atividade a partir de um livro de Literatura para a Infância que aconteceu durante o 1.º semestre em torno do livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis. O mesmo relata as vivências e peripécias de um coelho com uma caixa de cartão, fazendo-o através de ilustrações simples com cores relativamente neutras e uma mancha gráfica quase nula, distanciando-se, assim, dos “típicos” livros para crianças. A citação desta atividade parece-nos relevante de ser abordada para o enquadramento do nosso estudo porque dela resultaram intervenções que nos levaram a refletir sobre as ideias pré-concebidas das crianças sobre os livros e como, enquanto profissionais de educação, quase que de uma forma involuntária, contribuímos para alimentar essas mesmas ideias. As crianças, quando confrontadas com o livro, referiram que não era um livro para crianças porque “não tinha tinta nem estava pintado”, o que nos levou a deduzir que o grupo de crianças estava muito familiarizado com os típicos livros infantis, adornados com muitas ilustrações, não conseguindo reconhecer aquele livro, diferente dos demais, como sendo um livro para crianças. Desta experiência do 1.º semestre, concluiu-se o elevado interesse das crianças não só por histórias, mas pelos próprios livros, indicando já terem perspetivas sobre os livros para crianças, assim como preferências.

4.2. Pré-intervenções

Como já referimos, realizou-se uma primeira abordagem que teve como intuito aproximar o grupo de crianças aos livros a explorar posteriormente, contextualizar, ainda que de uma forma implícita, os objetivos do estudo e desenvolver uma intervenção que desse voz às crianças, às suas ideias e opiniões sobre a apropriação de espaços que veiculam a interação entre livros e pessoas, nomeadamente a biblioteca escolar e a biblioteca da sala de atividades. Esta primeira abordagem aconteceu no dia 4 de março de 2019, com duração de aproximadamente uma hora, durante o período da tarde.

4.2.1. Exploração do espaço da biblioteca escolar

Numa fase inicial, a educadora estagiária propôs ao grupo de crianças a realização de uma pequena visita de estudo à biblioteca da escola com o intuito de explorar aquele espaço e as suas potencialidades. Era também intenção proporcionar/sugerir uma articulação entre espaços promotores de leitura (cf. Figura 1).



Figura 1 - Exploração do espaço da biblioteca escolar

No espaço da biblioteca, através do diálogo em grande grupo, as crianças partilharam as suas ideias sobre espaços/zonas que se encontravam delimitados na biblioteca, tais como zona dos livros, dos jogos, dos computadores e, ainda, sobre a especificidade de cada um. A par disso, com a exploração da biblioteca, as crianças, apoiadas pelas intervenções da educadora estagiária, construíram conhecimento sobre os materiais que, normalmente, estão presentes em espaços como aquele. Dentro disso, evidenciaram a presença abundante de livros, jornais, revistas e de enciclopédias

que, segundo a voz das crianças, apoiavam a realização de pesquisas sobre diversos temas. Para o grupo de crianças, os computadores eram, ainda assim, o meio privilegiado para a pesquisa de informação e, em complemento, para a visualização de filmes e atividades lúdicas.

Educadora estagiária: (...) mas será que só existe esta biblioteca... a da nossa escola? Quem conhece outras bibliotecas?

Simão (5A): A biblioteca da nossa sala, tem livros e jogos.

Educadora estagiária: E na biblioteca só há livros e jogos?

Algumas crianças: Mesas, cadeiras, computadores.

Bárbara (4A): Televisões.

Educadora estagiária: E nós utilizamos os computadores nas bibliotecas para o quê?

Bárbara (4A): Para trabalhar.

Matilde (5A): Para escrever com letras.

Fernando (5A): Mas também podemos fazer pesquisas.

Educadora estagiária: O que é isso de fazer pesquisas?

Matilde (5A): É procurar alguma coisa para trabalhar.

Gustavo (5A): Procurar coisas na internet e fazer trabalhos.

Educadora estagiária: E será que só podemos pesquisar nos computadores?

Bárbara (4A): Não, nos tablets também.

Lucas (4A): Telemóveis e nos livros.

Simão (5A): Nas enciclopédias.

Ricardo (4A): Na televisão.

Educadora estagiária: Vocês alguma vez requisitaram um livro da biblioteca?

(Silêncio)

Educadora estagiária: Requisitar um livro da biblioteca é pedir um livro emprestado que podemos levar para casa e lê-lo. Quando nos emprestam alguma coisa o que fazemos depois?

Todos: Temos de dar outra vez ao amigo.

Educadora estagiária: Neste caso é igual, temos depois de devolver o livro à biblioteca.

As dinâmicas desenvolvidas neste primeiro contacto permitiram à educadora estagiária indagar sobre as frágeis experiências que as crianças detinham sobre

espaços promotores de leitura visto que as mesmas tiveram dificuldade em extrapolar aquela realidade para outros contextos, não conseguindo assumir que fora da sala de atividades, e fora da biblioteca escolar, existiam espaços idênticos, com funções similares àquelas ali apresentadas. Também foi percebido pela educadora estagiária que as crianças não reconheciam as dinâmicas de requisitar livros, ou seja, nenhuma criança afirmou reconhecer o processo de requisição de livros, bem como nenhuma criança afirmou já o ter feito.

Tomando como referência os níveis de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2018) (cf. Tabela 1) evidenciados na exploração do espaço da biblioteca, foi notória uma motivação inicial, por parte das crianças, para a exploração de um espaço diferente do contexto sala de atividades.

Tabela 1 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração do espaço da biblioteca

Crianças	Níveis de bem-estar emocional	Níveis de implicação
Adriana (5A)	A	A
Ana (5A)	MA	MA
Fernando (5A)	MA	MA
Gustavo (5A)	MA	MA
Gonçalo (5A)	B	M
Jaime (5A)	MA	MA
Simão (5A)	A	MA
Matilde (5A)	MA	MA
Alexandre (5A)	MA	MA
Bruna (5A)	M	B
Bárbara (4A)	A	A
Ricardo (4A)	A	A
Rita (4A,)	A	A
Lucas (4A)	MA	MA
Bianca (4A)	-	-
Helena (4A)	MA	MA
Renato (3A)	M	A
Maria (3A)	M	M
Manuela (3A)	A	A
Gabriel (3A)	-	-
Íris (3A)	MA	MA
Samuel (3A)	MA	MA
Mateus (3A)	MA	MA
Tiago (3A)	MA	MA
Luísa (3A)	MA	M

Legenda: MB- Muito baixo B- Baixo M- Médio A- Alto MA- Muito alto

Desse modo, constatamos que os níveis de bem-estar emocional das crianças prevaleceram entre o muito alto e o alto. Analisando os níveis de implicação do grupo

de crianças, no momento da exploração da biblioteca escolar, constatamos que a amplitude dos níveis, maioritariamente, varia entre o muito alto e o alto sendo atribuído estes níveis a crianças dos cinco, quatro e três anos.

4.2.2. Exploração dos livros (reação das crianças)

De regresso à sala de atividades, a segunda parte da tarefa prendeu-se com a apresentação dos livros às crianças. Teve como intuito conhecer as suas perspetivas em relação aos mesmos e analisar os aspetos destacados pelo grupo quando confrontados com a diversidade de obras escolhidas pela educadora estagiária. Para além disso, pretendeu-se analisar qual/quais as obras que despertariam maior interesse e curiosidade por parte das crianças. A apresentação dos livros assumiu um caráter lúdico e foi desenvolvida no âmbito da caixa mágica que se encontrava na sala de atividades após o regresso da visita à biblioteca escolar (cf. Figura 2). Fizeram-se entoar as palavras mágicas e, com isso, a caixa mistério abriu-se e presenteou o grupo de crianças com uma panóplia de livros, mais concretamente um conjunto de 15 livros de Literatura para a Infância (cf. Figura 2).



Figura 2 - A caixa mágica

As crianças, confrontadas com a diversidade de livros, demonstraram elevados níveis de implicação que foram explícitos em intervenções verbais como: “podemos ver todos”; “vais contar estas histórias todas”; “podem ficar na biblioteca?”. Como o conjunto de livros ainda era relativamente vasto, e de modo a apoiar as expectativas das crianças, a educadora estagiária numa primeira instância explorou, em grande grupo, os livros através da leitura dos respetivos títulos e exploração dos elementos paratextuais (cf. Figura 3). Após isso, foi permitido que as crianças manuseassem os livros e que discutissem, entre si, as suas principais ideias e conceções sobre aquilo que estavam a ver (cf. Figura 4).



Figura 3 - Exploração dos livros em grande grupo

Ricardo (4A): Vais contar as histórias todas?

Educadora estagiária: Acham que eu conseguiria contar estas histórias todas?

Ricardo (4A): Contas muito rápido.



Figura 4 - Exploração dos livros por parte das crianças

Com o intuito de dar voz às crianças, e de modo a cumprir com um dos propósitos estabelecidos para esta primeira fase do projeto de investigação, foi proposto às crianças a realização de um desenho sobre o livro que mais gostaram de explorar.

Tabela 2 - Desenho das crianças sobre a história que mais gostaram

Título das obras	Número de desenhos
"O crocodilo que não gostava de água"	4
"O Nabo Gigante"	3
"Orelhas de borboleta"	2
"O livro da família"	1
"Vamos falar de dragões"	1
"Nada!"	1
Outros/Não resposta	12

Com o decorrer da realização do desenho, a educadora estagiária foi colocando algumas questões às crianças: “qual é o livro que estás a desenhar?”; “porque é que escolheste esse livro”; achas que esse livro conta a história de quê?”. Analisando a frequência dos desenhos das crianças (cf. Tabela 2), e tendo em conta que as crianças de três anos não conseguiram dar respostas conclusivas acerca do livro que mais gostaram, destacamos os livros onde recaíram as preferências das crianças: “O crocodilo que não gostava de água” (cf. Figura 5); “O Nabo Gigante” (cf. Figura 6) e “Orelhas de Borboleta” (cf. Figura 7). Estes livros foram aqueles que obtiveram mais desenhos por parte das crianças ainda que existissem outros que foram aludidos pelas mesmas tais como: “Nada”; “O livro da família”; “Vamos falar de dragões”. No entanto existiram algumas crianças que não quiseram realizar o desenho sendo que a sua vontade foi respeitada, na sua maioria foram crianças de três anos e uma criança de quatro anos. Estas crianças sentiam dificuldades em implicar-se nas tarefas sendo que uma delas, por vezes, apresentava níveis médios de bem-estar emocional.

Importa evidenciar que a educadora estagiária não contou ou descortinou algumas partes das histórias pois, no momento inicial, apenas leu os títulos das obras e falou sobre os elementos presentes na capa dos livros. Todas as ideias das crianças sobre as histórias foram resultado da interação entre criança-livro e criança-livro-amigos, complementadas e apoiadas pelas expectativas e motivações das próprias crianças. Damos como exemplo uma criança de cinco anos (Gonçalo, 5A, M) que já anteriormente demonstrava um interesse elevado por dragões e aviões. Aquando do seu contacto com a história “Vamos falar de dragões”, de Nick Maland e Kathryn Cave, revelou elevada motivação e implicação para a sua exploração e, de forma involuntária, começou por elaborar uma narrativa sobre a possível história e partilhar a mesma com os colegas.

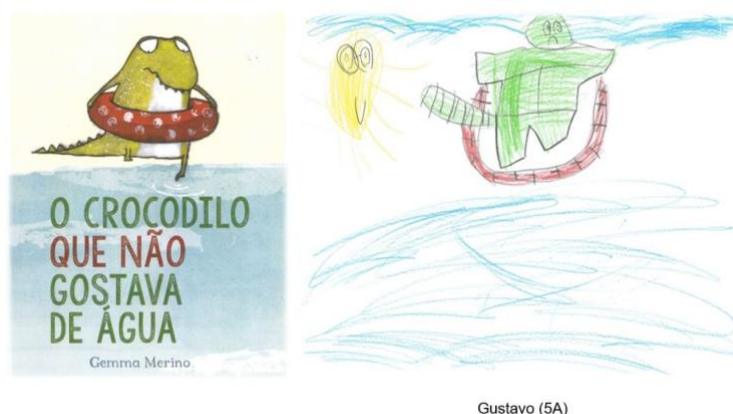


Figura 5 - Desenho sobre o livro “O crocodilo que não gostava de água”

Educadora estagiária: E este aqui que tem um crocodilo na capa?

Fernando (5A): Que tem medo de água ainda por cima.

Educadora estagiária: Porque é que dizes que ele tem medo de água?

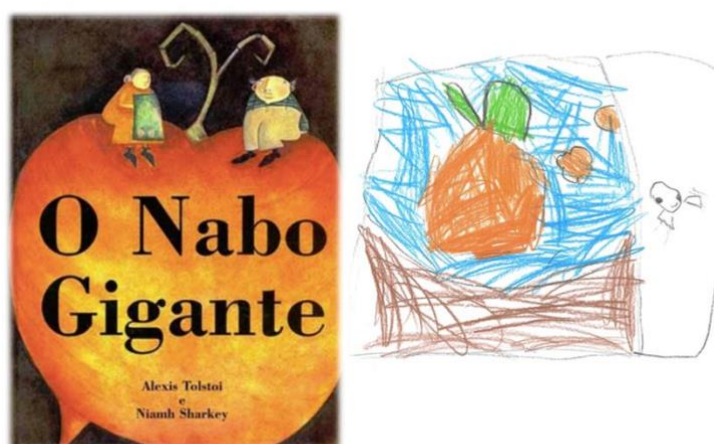
Fernando (5A): Olha, já viste o pé dele!

Adriana (5A): Também tem uma boia.

Educadora estagiária: Sim, muito bem. E porque será que ele tem uma boia e está assim com o pé?

Ana (5A): Eu gosto de água fria e entro logo.

Matilde (5A): Eu faço como o crocodilo e entro devagar



Fernando (5A)

Figura 6 – Desenho sobre o livro “O Nabo Gigante”

Fernando (5A): Os finalistas já conhecem a história do Nabo Gigante.



Bruna (5A)

Figura 7 – Desenho sobre o livro “Orelhas de Borboleta”

Bárbara (4A): É o mais grande e um nariz grande.

Educadora estagiária: Está aqui uma menina que tem umas características físicas um pouco diferentes

Lucas (4A): Tem o cabelo em pé.

Matilde (5A): Tem orelhas e um nariz muito grande.

Educadora estagiária: Este livro chama-se “Orelhas de Borboleta”.

Com a análise da tabela (Portugal & Laevers, 2018) (cf. Tabela 3) reconhece-se que relativamente aos níveis de bem-estar emocional os mesmos mantiveram-se relativamente estáveis quando comparados com a atividade desenvolvida anteriormente. Analisando os níveis de implicação, encontramos, na sua maioria, um registo de níveis muito altos de implicação de crianças dos três aos cinco anos.

Tabela 3 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração dos livros de Literatura para a Infância

Crianças	Níveis de bem-estar emocional	Níveis de implicação
Adriana (5A)	A	A
Ana (5A)	MA	MA
Fernando (5A)	MA	MA
Gustavo (5A)	MA	MA
Gonçalo (5A)	M	A
Jaime (5A)	MA	MA
Simão (5A)	A	MA
Matilde (5A)	MA	MA
Alexandre (5A)	MA	MA
Bruna (5A)	M	A
Bárbara (4A)	A	MA
Ricardo (4A)	A	MA
Rita (4A,)	A	A
Lucas (4A)	MA	MA
Bianca (4A)	-	-
Helena (4A)	MA	MA
Renato (3A)	M	A
Maria (3A)	M	A
Manuela (3A)	A	A
Gabriel (3A)	-	-
Íris (3A)	MA	MA
Samuel (3A)	MA	MA
Mateus (3A)	MA	MA
Tiago (3A)	MA	MA
Luísa (3A)	MA	A

Legenda: MB- Muito baixo B- Baixo M- Médio A- Alto MA- Muito alto

Conclui-se que as crianças demonstraram elevada abertura para a exploração dos livros e que estiveram implicadas na sua exploração, sendo visível nas suas interações e na sua autonomia em ir buscar os livros e explorá-los quer de forma individual quer a pares ou em grupo. Esse envolvimento foi mais visível por parte das crianças de três anos que, em oposição à primeira parte da tarefa, demonstraram autonomia na escolha dos livros que queriam explorar levando a que, em algumas situações, se gerassem pequenos conflitos para obter o mesmo livro. As crianças de quatro e cinco anos também se mantiveram implicadas na exploração dos livros. Nalgumas situações, eram as próprias a “contar” as histórias às crianças mais novas. Dessas interações concluímos que se estabeleceram processos relevantes no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do reconhecimento da organização das palavras em frases, reconhecimento de letras e a sua organização em palavras, o sentido direcional da escrita, funções no uso da leitura e motivação para a leitura. A par disso, também se potenciaram aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social quando as crianças tiveram de partilhar o mesmo livro e explorá-lo em pares ou em grupo, quando as crianças mais velhas contaram a história para as crianças mais novas numa ótica de cooperação. Aquando do término da exploração dos livros, as crianças tiveram a oportunidade de comunicar aos restantes elementos do grupo a história que estiveram a ver e como a mesma, sob o seu entendimento, acontecia, quais as personagens, o que é que contava e qual a sua perceção em relação à história.

Em suma, desta primeira tarefa confirmamos o elevado interesse na exploração de livros por parte das crianças e que, perante a diversidade de livros, as suas escolhas confluíram com as escolhas da educadora estagiária, ou seja, as crianças destacaram os livros previamente selecionados pela educadora estagiária.

4.3. Apresentação dos livros escolhidos e o seu potencial de aprendizagens de Formação Pessoal e Social

A primeira história escolhida foi a história “O Nabo Gigante” (cf. Figura 8), um conto tradicional russo recolhido por Aleksei Tolstoi e com ilustrações de Niamh Sharkey, que relata as peripécias vivenciadas pelas personagens principais, um velhinho e uma velhinha, enquanto tentavam retirar um nabo gigante que se encontrava enterrado no solo. Para auxiliar nessa difícil tarefa, os dois protagonistas foram recolhendo a ajuda dos diversos animais da quinta que só após várias tentativas falhadas o conseguiram fazer e, assim, concretizar o pretendido que era retirar o nabo

gigante da terra e com ele fazer uma deliciosa sopa de nabo para presentear todos os envolvidos no processo.

Esta narrativa, do ponto de vista do seu potencial de aprendizagens de FPS, e tendo em conta a nossa análise (cf. Anexo 27), dá destaque a aspetos relacionados com a cooperação/entrelajuda e companheirismo que são apoiados pelo conteúdo da própria história e que delimitam a sequência dos seus acontecimentos. Tais aspetos são concretizados pela ideia que nos é veiculada na narrativa e que nos leva a refletir sobre a importância de, perante um obstáculo, saber pedir ajuda, o saber ajudar e, ainda, cooperar para atingir um objetivo comum, transferindo confiança para essa ajuda. Em complemento, a história apresenta situações que nos levam a refletir sobre a diversidade de características que podem existir numa comunidade, e a respetiva necessidade de respeito pelas mesmas, encarando essa diversidade como uma mais valia. Essas aprendizagens são concretizadas e apoiadas pelas ilustrações através da representação dos velhinhos e dos seus animais a viver em harmonia na quinta, onde cada um respeita o seu espaço e as suas características. Aspetos relacionados com a construção da identidade e da autoestima, relacionados com a aceitação das características individuais e reconhecendo pontos fortes e fracos, são problematizados recorrendo às ilustrações e ao próprio conteúdo da história que refere que todos os animais, com as suas características e especificidades, contribuíram para a resolução do problema. A personagem do rato, através do modelo de ação, vem, com ele, potenciar aprendizagens que vão ao encontro da convivência democrática e cidadania quanto se reconhece que esta personagem, apesar de ser um animal que aparentemente com pouco poderia contribuir para a resolução do problema, vem dar o contributo que faltava para a resolução da situação-problema.



Figura 8 - Livro "O Nabo Gigante"

A segunda narrativa escolhida foi “Orelhas de Borboleta” (cf. Figura 9), presente na lista do Plano Nacional de Leitura (PNL), e tem como autora Luísa Aguilár e ilustrações de André Neves. A Mara, personagem principal, vivencia um conjunto de situações constrangedoras que colocam à prova a sua autoestima e a sua autoimagem quando os seus amigos a confrontam com algumas características peculiares do seu aspeto físico, nomeadamente o facto de ter orelhas grandes, e extrapolando, posteriormente, para outras dimensões mais relacionadas com carências socioeconómicas da personagem. A construção da sua personalidade vai sofrendo evoluções e a sua atitude assertiva na confrontação das suas ideias com as ideias expostas pelos seus supostos amigos é apoiada pela incontornável figura da mãe que, na história, assume uma dimensão de grande suporte emocional para a personagem principal.

A grelha de análise da narrativa apresentada (cf. Anexo 28) dá conta de aprendizagens de FPS associadas aos domínios das relações sociais, mais especificamente o criticar o Outro de forma deliberada, concretizadas através do modelo de ação das personagens dos amigos da Mara, a dor emocional/sentimentos sentida pela personagem, quando confrontada com as críticas dos seus amigos e representada através da expressão facial da personagem que transparece um estado de admiração e indignação perante o que ouve, e questões de desigualdades sociais apresentadas pela própria personagem que assume fragilidades sociais e económicas, vislumbradas nas características da sua indumentária e em algumas situações apresentadas ao longo da narrativa. Outro destaque evidente nesta história é-nos apresentado pela figura de referência da mãe da Mara que a ajuda a ver os seus defeitos por outra perspetiva, fortalecendo, assim, a sua personalidade e a sua autoestima e fazendo emergir na Mara uma postura mais assertiva e de mais confiança que identifica aquilo que para os outros era um defeito, como uma vantagem de que os amigos careciam. A par disso, a personagem da mãe também representa a necessidade que sentimos em procurar ajuda quando nos sentimos tristes com alguma coisa recorrendo, normalmente, às pessoas mais próximas de nós. A proporção do tamanho da mãe em relação ao tamanho da Mara, representada nas ilustrações, enfatiza esse sentimento de que quando estamos tristes precisamos do colo de alguém e que esse colo nos faz sentir protegidos. Por último, a transformação que é visível na assertividade da personagem, e que se traduz no fortalecimento da sua autoestima e autoimagem, é concretizada pela aceitação das suas características: “Não! São só orelhas grandes. Mas eu não me importo”.

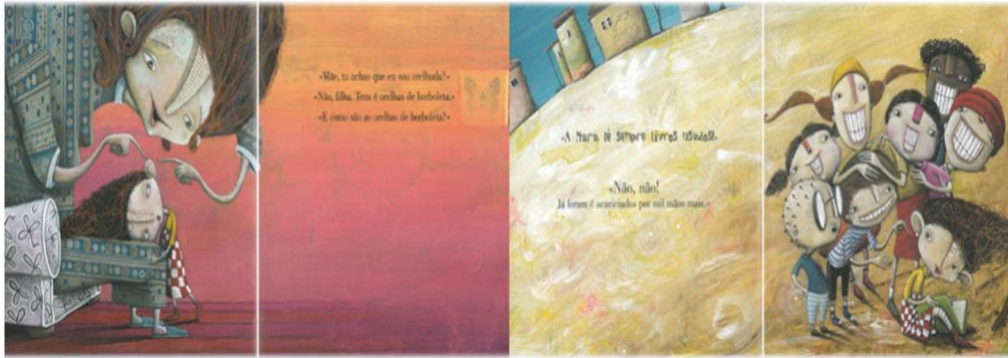


Figura 9 - Livro "Orelhas de Borboleta"

“O crocodilo que não gostava de água” (cf. Figura 10), da autoria de Gemma Merino, foi a última obra apresentada ao grupo de crianças e conta a história insólita de um crocodilo que não gostava de água, mas que, em vez disso, gostava de subir às árvores. Esta narrativa, indicada pelo PNL, através de ilustrações deliciosas vai dando conta das peripécias deste crocodilo que embarca numa tentativa incessante de descobrir o porquê de não gostar de água sendo que isso lhe gerava imensa frustração, pois impedia-o de brincar com os restantes elementos da sua comunidade.



Figura 10 - Livro "O crocodilo que não gostava de água"

Do ponto de vista das aprendizagens de FPS (cf. Anexo 29), a história abrange um conjunto de aprendizagens agregadas à ideia da construção da identidade, problematizada pelos sentimentos de tristeza e frustração que o crocodilo sentia por não corresponder às expectativas dos membros da sua comunidade e que se traduziam na sua incapacidade de gostar de água e de se adaptar ao clube de nataçãõ onde todos os seus irmãos estavam inscritos e adoravam. Ainda assim, os seus irmãos, quando confrontados com essa situação, não assumiam uma postura de crítica, mas sim de compreensão e de ajuda ao pequeno crocodilo, existindo um investimento comum para resolver a situação. A ideia de resiliência é-nos apresentada pela personagem do

crocodilo que, perante a adversidade, tenta mobilizar diversas estratégias para resolver o seu problema. Essas tentativas de resolução de problemas são sempre encaradas como válidas ainda que as mesmas não lhe tragam a solução do problema, mas que, em grande parte, vão ser a confirmação de que o crocodilo não gostava de água porque não era um crocodilo. Esse desfecho inesperado vem ajudar a que a personagem do crocodilo compreenda o porquê de não gostar de água e de se sentir diferente dos seus irmãos, culminando na aceitação dessa diferença por parte do próprio e por parte dos seus irmãos que, perante essa diferença, não a encaram como fator de exclusão mas sim de inclusão e que se traduz numa partilha de experiências.

Concluída a apresentação das obras escolhidas, e elucidados os motivos da sua eleição tendo em conta as aprendizagens de FPS, no ponto que se segue apresentaremos as propostas de leitura e atividades desenvolvidas no âmbito dos livros, já reiterados anteriormente, através de uma explicação do que foi feito e como foi feito, a reação e produções das crianças.

4.4. Intervenções a partir dos livros

4.4.1. O livro: “O Nabo Gigante”

A implementação do livro “O Nabo Gigante” foi concretizada através de dois momentos, um inicial que se traduziu na exploração da obra, através da sua leitura e discussão de pontos de vista, e um segundo onde foram desenvolvidas as propostas didáticas. Desse modo, a leitura da história aconteceu no dia 29 de abril, durante o período da manhã, e teve a duração de mais ou menos uma hora. As propostas didáticas foram desenvolvidas no dia seguinte, 30 de abril, durante o período da tarde e com a duração de, aproximadamente, uma hora. Os participantes, na leitura, discussão e realização do desenho sobre a história, foram o grupo de crianças do contexto de estágio, sendo que em algumas das tarefas mais dirigidas, apenas participaram as crianças de cinco anos.

O potencial da história do “O Nabo Gigante” relativamente às aprendizagens de FPS já foi identificado anteriormente, porém gostaríamos de destacar aquelas que mais foram tidas em conta na planificação: discussão da importância de ajudar os outros, saber pedir ajuda, e consequente aceitação dessa ajuda, e o reconhecimento de que, em algumas situações, é necessário mobilizar esforços para atingir um determinado objetivo, principalmente quando vivemos em comunidade. Também se tornou relevante discutir com o grupo de crianças que não se deve desvalorizar a ajuda de ninguém,

mesmo quando ela é vinda de alguém que nos parece não ser capaz de o fazer, numa perspectiva de aceitação das características individuais e que, quando vivemos em comunidade, todos podemos contribuir com as nossas características e não devemos desvalorizar, à partida, a ajuda de ninguém.

4.4.1.1. Proposta 1

Esta primeira intervenção foi iniciada pela apresentação do livro “O Nabo Gigante”, que aconteceu na sala de atividades do grupo de crianças, e teve como suporte o livro físico. As crianças estavam sentadas numa zona delimitada da sala de atividades, em puffs, que, nas rotinas do dia a dia, era utilizada para a rotina do acolhimento e de despedida, no fim do dia, introdução de tarefas, espaços de diálogo e leitura de histórias. A reação das crianças ao livro foi de euforia sendo identificado, por algumas crianças, como uma história conhecida em oposição à opinião de algumas crianças que negavam a veracidade desse argumento.

A educadora estagiária começou pela exploração dos elementos paratextuais do livro (cf. Figura 11), tais como os elementos que estavam na capa, identificando personagens, autor, que na voz das crianças era o “escritor da história” (Fernando, 5A), e ilustrador para, posteriormente, proceder à sua leitura em voz alta com as adaptações de voz necessárias, evitando um tom monocórdico e introduzindo pequenas dramatizações e solicitando a intervenção das crianças visto que a própria estrutura da história assim o potenciava.



Figura 11 - Leitura e exploração do livro "O Nabo Gigante"

Com o término da leitura da história, a educadora estagiária colocou algumas questões de orientação de modo a ouvir as ideias e perspectivas das crianças sobre a narrativa e confluindo, assim, com o que era expectável explorar do ponto de vista das aprendizagens de FPS: “quem são as personagens da história?”; “aonde viviam as

personagens da história?"; "como é que viviam as personagens da história?"; "qual foi o grande problema que surgiu na história?"; "como é que esse problema foi resolvido?"; "quem é que contribuiu para que esse problema fosse resolvido?"; "acham que quem resolveu o problema foi só o pequeno rato?"; "se tivessem que escolher um dos animais para resolver o problema qual escolheriam e porquê?". Com as perguntas pretendeu-se que as crianças identificassem as personagens e as suas características (físicas e psicológicas); local e descrição do ambiente onde decorria a história (ambiente rural, contacto com a natureza); focalizassem os aspetos da diversidade de animais, cada um com as suas características, e na harmonia que se fazia sentir na quinta; identificassem o problema da história; identificassem que o problema só foi resolvido porque o avô reconheceu que não ia conseguir tirar o nabo sozinho e foi pedir ajuda à avó e o avô e a avó reconheceram que não iam conseguir tirar o nabo sozinhos e pediram ajuda aos animais; reconhecessem que para a resolução do problema foi necessário mobilizar a ajuda de todos; compreendessem que o rato, apesar de parecer um animal que não iria conseguir ajudar, foi essencial para a resolução do problema e; percebessem que não existiam animais (ou pessoas) fortes e/ou fracas.

Assim, destacam-se algumas questões relevantes para o nosso estudo, desta fase pós-leitura. A primeira diz respeito à identificação do animal que veio resolver o problema da história. Ou seja, as crianças numa fase inicial, e quando confrontadas com a questão de quem teria resolvido o problema do nabo gigante, referiram que tinha sido o ratinho. De modo a ouvir a opinião das crianças foi-lhes pedido que se colocassem no lugar das personagens, velhinho e velhinha, e escolhessem aquele animal que achavam que iria ajudar na resolução do problema. A questão colocada pretendia analisar os argumentos utilizados pelas crianças:

Simão (5A): Os canários, porque são muitos e têm bico.

Ana (5A): A vaca porque ela é a maior.

Fernando (5A): Os porcos barrigudos porque têm muita força.

Adriana (5A): O ratinho porque foi ele que conseguiu mexer o nabo.

Ao analisarmos as respostas de algumas crianças verificamos a sua dificuldade em compreender que a resolução do problema só foi conseguida através da mobilização dos esforços de todos os animais, sendo que as crianças classificaram os animais segundo as suas características físicas, ou seja a vaca, como era um animal de grande porte, foi muito identificada pelas crianças como o animal que tinha muita força, tal como

os porcos, caracterizados pela narrativa como barrigudos e que pressupõe que são grandes e fortes. A identificação dos canários como possíveis animais que trariam a solução do problema passou pela quantidade numérica, ou seja, na visão das crianças como eram muitos seriam mais fortes que os demais animais. A atribuição da responsabilidade em tirar o nabo gigante do solo, única e exclusivamente, à personagem do ratinho, por parte das crianças, parece-nos coerente tendo em conta a estrutura da própria narrativa que apresenta essa personagem como a última a surgir na história e quando o faz o problema fica resolvido, tornando, assim, mais volátil a ideia que se pretendia explorar com as crianças.

Perante esse impasse, e a validade dos vários argumentos, foi importante discutir, algumas vezes, a ideia inicial de que teriam sido todos os animais a contribuir para a resolução do problema e que cada um ajudou como podia. Esse diálogo desencadeou algumas alterações nas perspetivas das crianças sobre a história sendo que uma delas referiu que:

Jaime (5A): Todos os animais contribuíram com as suas forças.

A visão das crianças, a pouco e pouco, estava a ser transformada e o seu entendimento sobre a moral da história estava a ser construído e apoiado pelas dinâmicas, em grande grupo, que se geravam em torno dessa discussão e onde foi permitido que as crianças dessem a sua opinião, justificando-a.

Ao analisarmos a tabela 4, que nos dá conta do registo dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018), constatamos que não existiu nenhuma criança com níveis inferiores ao nível alto.

Tabela 4 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração do livro “O Nabo Gigante”

Crianças	Níveis de bem-estar emocional	Níveis de implicação
Adriana (5A)	A	MA
Ana (5A)	MA	MA
Fernando (5A)	MA	MA
Gustavo (5A)	MA	MA
Gonçalo (5A)	-	-
Jaime (5A)	MA	MA
Simão (5A)	MA	MA
Matilde (5A)	MA	MA
Alexandre (5A)	MA	MA
Bruna (5A)	A	A
Bárbara (4A)	-	-
Ricardo (4A)	A	MA
Rita (4A,)	A	MA
Lucas (4A)	MA	MA
Bianca (4A)	MA	MA
Helena (4A)	MA	MA
Renato (3A)	-	-
Maria (3A)	A	A
Manuela (3A)	A	A
Gabriel (3A)	-	-
Íris (3A)	MA	MA
Samuel (3A)	MA	A
Mateus (3A)	MA	MA
Tiago (3A)	MA	A
Luísa (3A)	MA	B

Legenda: **MB-** Muito baixo **B-** Baixo **M-** Médio **A-** Alto **MA-** Muito alto

Relativamente aos indicadores de bem-estar emocional, destacamos alguns que se evidenciaram em quase todas as crianças ao longo da exploração da história tais como: abertura e recetividade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade e tranquilidade. Aquando da apresentação do livro as crianças evidenciaram uma elevada abertura e recetividade para a leitura do mesmo, tais indicadores foram-se mantendo constantes ao longo da leitura sendo que isso foi visível na sua envolvimento e nas suas expressões faciais que demonstravam entusiasmo em se envolver com as personagens e com o problema que ia surgindo na história. A par dessa envolvimento, foram também criados espaços de diálogo que iam permitindo que as crianças verbalizassem as suas ideias e opiniões mediante a solicitação da educadora estagiária ou mediante a sua própria iniciativa tomando, assim, como referência os indicadores alusivos à autoconfiança e autoestima. Na sua maioria, as crianças foram interagindo com assertividade, colocando o seu ponto de vista em determinada situação da história, indagando sobre possíveis estratégias de resolução de problemas e apreciando, de uma

forma crítica e interventiva, a narrativa. O desânimo e o cansaço não foram notórios e destacou-se a elevada harmonia que se fez sentir sendo que as crianças foram conseguindo respeitar a opinião dos colegas.

No que concerne aos indicadores de implicação, destacam-se a concentração, energia, expressão facial e postura, resistência, tempo de reação e satisfação. Focando a análise desses indicadores, uma das preocupações iniciais da educadora estagiária residiu no facto da narrativa em questão ser um pouco extensa e, de alguma forma, apresentar características de alguma repetição. Porém, tal argumento não impediu que as crianças ficassem concentradas na sua leitura e expectantes para a ouvir. A elevada energia das crianças também foi visível em momentos em que a educadora estagiária solicitou a sua participação na leitura e dramatização da história, principalmente na passagem: “puxavam, içavam, sacudiam e puxavam com mais força..., mas o nabo não se mexia”. As crianças gostavam de fazer os gestos representados na história e também de identificar os animais que se iam juntando ao velhinho e à velhinha, fazendo-o de imediato aquando da solicitação da educadora estagiária. Com o decorrer da história, a educadora estagiária apenas tinha de referir uma breve introdução que as crianças já continuavam com a sequência da história. Em suma, a energia que se sentiu durante o processo de exploração da história foi positiva e foi, também, evidente que as crianças estavam envolvidas e felizes. A solicitação para visualizarem as ilustrações também foi recorrente e a atenção das crianças recaiu nas características peculiares de cada animal. Na tabela 4 dá-se conta dos níveis de implicação das crianças. Salvo raras exceções, os níveis de implicação oscilaram entre níveis altos e muito altos.

4.4.1.2. Proposta 2

A tarefa que deu lugar à exploração do livro foi a concretização de um desenho onde a educadora estagiária sugeriu, às crianças, a realização de um desenho sobre a história e que podia incluir personagens, situação problema e a sua resolução, do que gostaram mais ou menos, entre outros aspetos. A educadora estagiária, à medida que as crianças iam terminando os desenhos, foi colocando algumas questões, nomeadamente do que falava a história; quem tinha contribuído para a resolução do problema; que animal escolheriam para ajudar a tirar o nabo gigante da terra, procedendo ao registo das suas respostas no próprio desenho. Refletindo sobre a tarefa da realização do desenho, as crianças, nomeadamente as crianças de quatro e cinco anos, demonstraram implicação na sua concretização e gosto em fazê-lo sendo que conseguiram, com facilidade, atender às solicitações da educadora estagiária. Na sua

maioria, as crianças ilustraram as personagens da história incidindo nos animais que mais lhes despertaram curiosidade. Grande parte das crianças também realizou o desenho do nabo gigante (cf. Figura 12) ilustrando com rigor o seu tamanho e proporção em relação às restantes personagens. Por parte das crianças de três anos foi denotado alguma desmotivação perante a concretização do desenho tendo dificuldades em identificar personagens, espaços, situação problema e resolução do problema.



Figura 12 - Desenho sobre a história do livro "O Nabo Gigante"

Analisando as suas respostas, na sua maioria as crianças não tiveram dificuldades em identificar a situação-problema da história:

Adriana (5A): O nabo não saía da terra porque era gigante.

Bianca (4A): Não conseguiam tirar o nabo porque ele era gigante.

Simão (5A): Ele estava na terra e não conseguiam tirar porque o buraco era muito fundo e o nabo era grande.

Íris (3A): O nabo gigante não se mexia.

Helena (4A): Ninguém conseguiu tirar o nabo porque ele era muito pesado para pouca gente.

Gustavo (5A): O nabo não abanava.

Ricardo (4A): O nabo gigante era um problema porque era muito grande e não queria sair da terra.

Ana (5A): O nabo gigante não saía da terra.

Matilde (5A): O nabo era tão grande que ninguém o conseguia puxa.

Fernando (5A): O nabo era grande e não conseguiam arrancar.

Já quando confrontadas com a questão de quem teria resolvido o problema, e tendo em conta que essa ideia já tinha sido discutida no momento pós-leitura, as crianças referiram:

Adriana (5A): Ajudaram-se para tirar o nabo da terra.

Bianca (4A): Conseguiram tirar da terra com a ajuda de todos os animais.

Íris (3A): Todos puxaram e ajudaram a velhinha e o velhinho.

Helena (4A): Com a ajuda de todos e do ratinho conseguiram tirar o nabo.

Gustavo (5A): O velhinho foi ver que o nabo era gigante e foi pedir ajuda à velhinha e aos animais.

Jaime (5A): O velhinho e a velhinha estão a segurar um num outro para ajudar o nabo a sair.

Bruna (5A): Todos conseguiram tirar o nabo, talvez os gatos ajudaram um pouco mais.

Ana (5A): Conseguiram tirar o nabo todos em fila.

Fernando (5A): Com a ajuda de todos e do rato.

Por fim, as crianças verbalizaram a sua opinião sobre o animal que escolheriam para resolver a situação do nabo (cf. Tabela 5).

Tabela 5 - A escolha das crianças sobre o animal que escolheriam para resolver a situação do nabo

Personagens	Frequência das personagens
"Velhinho e velhinha"	1
"Vaca castanha"	4
"Porcos barrigudos"	3
"Gatos pretos"	3
"Galinhas sarapintadas"	1
"Gansos brancos"	0
"Canários amarelos"	0
"Ratinho"	0
"Todos os animais"	1
"Não resposta"	8

Quando solicitadas para justificar as suas escolhas, as crianças foram referindo o porquê de terem escolhido determinado animal:

Adriana (5A): Os porcos são fortes e têm garras.

Bianca (4A): A vaca porque é muito forte

Simão (5A): Escolhia as galinhas porque eu tenho galinhas e elas picam.

Helena (4A): Os gatos como eram três...juntos eram mais fortes

Gustavo (5A): Os porcos eram muito fortes, mas o ratinho foi o mais importante porque foi o último.

Jaime (5A): O velhinho e a velhinha estão a segurar um no outro para ajudar o nabo a sair.

Bruna (5A): Os gatos têm unhas muito afiadas e acho que têm muita força.

Ana (5A): A vaca foi a que contribuiu mais porque era a mais forte.

Matilde (5A): A vaca era a mais forte de todos.

Fernando (5A): Os porcos são os mais fortes.

Ricardo (4A): Escolhia todos os animais porque todos ajudaram.

As suas respostas foram ao encontro das anteriores, e exploradas na fase de pós-leitura, que davam conta de animais tais como a vaca, gatos, porcos e galinhas. De referir que apenas uma criança afirmou que “escolhia todos os animais porque todos ajudaram” (Ricardo, 4A).

4.4.1.3. Proposta 3

Algumas das aprendizagens associadas à leitura da história incidiam na ideia do saber pedir ajuda, o saber ajudar, cooperar para atingir um objetivo comum e confiar na ajuda dos outros. Assim, tendo como premissa a exploração dessas mesmas ideias, a educadora estagiária, ainda durante o período da manhã, na rotina do acolhimento, potenciou um momento de diálogo, em grande grupo, lançando algumas questões de orientação às crianças. Este primeiro momento pretendia contextualizar a proposta 3 que tinha como objetivo a identificação de espaços e/ou situações e rotinas do dia a dia das crianças, dentro e fora da sala de atividades, onde sentissem que ou necessitavam de ajuda ou podiam ajudar alguém. A identificação desses espaços e/ou situações aconteceu na rotina da hora do lanche da manhã. As crianças chamaram a atenção da educadora estagiária para situações onde gostavam de ajudar os mais novos tais como abrir os pacotes de bolachas, dar de comer, ajudar a arrumar o lanche na lancheira, descascar a fruta, abrir os iogurtes, entre outros (cf. Figura 13). Os registos fotográficos abaixo dão conta de situações identificadas pelas próprias crianças e que foram registadas à medida que iam acontecendo, ou seja, a atividade foi conduzida pelas crianças, onde o papel do adulto foi o de ser conduzido para proceder ao registo das situações identificadas pelas crianças.



Figura 13 - "Todos precisamos de ajuda na hora do lanche"

As crianças mais velhas assumiram a posição de ajudar e as mais novas de serem ajudadas, porém também as crianças mais novas deram o seu contributo. Em alguns casos, algumas crianças de três e quatro anos chamaram a atenção da educadora estagiária para o facto de estarem a ser ajudadas pelas crianças mais velhas. Ainda nesse segmento, as interações permitiram recolher uma situação de mobilização de ajuda. Confrontada com a dificuldade em abrir o seu pacote de bolachas, uma criança de quatro anos solicitou a ajuda de uma criança de cinco anos. Esta criança de cinco anos confrontou-se, também ela, com dificuldades em abrir o pacote de bolachas e, para resolver essa situação, mobilizou a ajuda de uma outra criança de cinco anos.

Ainda durante a rotina do lanche da manhã, as crianças referiram o gosto em ajudar os adultos, referindo que também eles precisavam de ajuda. Para eles, a assistente operacional da sala do contexto de estágio precisava da ajuda deles para arrumar as cadeiras, limpar as mesas e retirar o lixo que, por vezes, as crianças mais novas deixavam. A implicação das crianças nas tarefas de auxílio aos adultos era feita espontaneamente, pois eram as próprias que o queriam fazer, negociando entre si quem já o tinha feito para dar oportunidade àqueles que ainda não tinham ajudado. Assim, aquando do término da hora do lanche, e após o regresso das crianças à sala de atividades, algumas, principalmente as mais velhas, pediam para ficar a ajudar a assistente operacional a arrumar as cadeiras, a recolher o lixo deixado e a limpar as mesas (cf. Figura 14).



Figura 14 - "Também gostamos de ajudar os adultos"

Num momento posterior, a rotina da hora do almoço também foi evidenciada pelas crianças mais velhas como um dos momentos em que as mesmas sentiam que ajudavam as crianças mais novas em situações como puxar a cadeira para se sentarem, colocar os talheres no prato de comida, encher o copo com água (cf. Figura 15).



Figura 15 - "Todos precisamos de ajuda na hora do almoço"

De modo a concluir a proposta 3, a educadora estagiária solicitou às crianças mais velhas percorrer mais alguns espaços significativos do contexto escolar, tais como casa de banho, refeitório, hall de entrada e sala de atividades, para tentar compreender se esses espaços potenciavam momentos de entreajuda. Iniciando pela casa de banho, reconhecida pelas crianças como um espaço onde elas ajudavam muito as crianças mais novas, as situações identificadas disseram respeito à distribuição do papel higiénico, dado que o mesmo, por vezes, estava num local que não era de fácil acesso às crianças mais novas e de estatura mais pequena, a distribuição do papel para limpar

as mãos, em situações similares à do papel higiênico, a abertura da torneira da água que, para as crianças mais velhas, exigia muita força e as crianças mais novas não conseguiam fazer. A colocação do sabonete para lavar as mãos foi, também, uma situação identificada pelas crianças assumindo a mesma justificação da abertura da torneira (cf. Figura 16).



Figura 16 - "Todos precisamos de ajuda na casa de banho"

O hall de entrada para a sala de atividades, que tem como função ter os cabides das crianças onde os pais/EE/familiares colocam os seus pertences, mais concretamente as suas lancheiras, bibes, casacos, entre outros, foi o segundo espaço explorado pelo grupo de crianças. Desse modo, o grupo de crianças referiu que, em algumas situações, ajudavam os mais pequenos a recolher e/ou guardar a lancheira e, também, gostavam de ajudar a assistente operacional a recolher as lancheiras do chão quando estas estavam caídas pois, e segundo as vozes das crianças, os mais pequenos deixavam tudo espalhado (cf. Figura 17).



Figura 17 - "Todos precisamos de ajuda no hall de entrada"

A exploração do espaço da sala de atividades foi a última situação e, tendo em conta as situações identificadas pelas crianças, constatamos que é, de todos os

espaços, aquele que mais interações potenciava entre as crianças. Assim, o grupo começou por referir que ajudavam as crianças mais novas, logo pela manhã, na colocação da presença visto que as crianças mais novas não o faziam corretamente e colocavam a sua presença à sorte. O preenchimento do quadro do tempo e do calendário foi, ainda, referido pelo grupo de crianças como sendo uma rotina que as crianças mais novas não tinham autonomia para fazer, requerendo ajuda (cf. Figura 18).



Figura 18 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"

Outras situações foram identificadas, nomeadamente o dar a garrafa de água às crianças mais pequenas porque estas não chegavam lá, o ir buscar cadeiras para se sentarem, aquando de tarefas de mesa, e dar a lata dos lápis, devido à sua inacessibilidade. (cf. Figura 19).



Figura 19 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"

Por fim, as crianças identificaram que o cantinho da casinha era o espaço onde todos precisavam de ajuda, quer as crianças mais novas quer as crianças mais velhas,

referindo, algumas crianças mais velhas, que quando estavam lá a brincar gostavam de ser ajudados no momento de arrumar porque demorava muito (cf. Figura 20).



Figura 20 - "Todos precisamos de ajuda na sala de atividades"

Com a concretização desta tarefa pretendeu-se discutir a ideia da importância de reconhecer que todos precisamos de ajuda e que é importante reconhecer quando precisamos de ajuda. Assim, as crianças, na atividade proposta e a partir das ideias que o livro lhes apresentou, foram capazes de identificar situações de entreatajuda em vários espaços e momentos. Porém, foi observado que as crianças mais velhas tiveram dificuldade em identificar situações em que elas próprias sentissem necessidade de pedir ajuda recolhendo, maioritariamente, as situações onde os próprios ajudavam. Compreendemos que estes resultados das crianças acontecem num contexto em que há um discurso, por parte dos adultos, que valoriza a entreatajuda, ou seja, é algo que é valorizado e sugerido pelo contexto. Em contrapartida, a área de interesse da casinha foi o espaço cuja dimensão “ser ajudado” ganhou destaque por parte das crianças mais velhas. Como era uma área de interesse que tinha na sua constituição um elevado número de materiais, pressupõe uma maior disponibilidade de tempo para a sua organização e arrumação, aquando do final do dia, o que fazia com que as crianças, na maioria das vezes, solicitassem a ajuda de algum colega para a sua organização.

4.4.1.4. Proposta 4

A última proposta foi a recolha das ideias das crianças, concretizada através de uma conversa informal entre educadora estagiária e criança, dentro da sala de atividades. De uma maneira genérica deu conta dos seguintes tópicos: i) gostas de

ajudar os outros; ii) achas que é importante ajudar; iii) gostas de ser ajudado e; iv) costumam pedir ajuda perante uma situação difícil. Todas as crianças foram convidadas a participar. Porém, durante a conversa, algumas crianças não quiseram participar e outras que, perante as questões da educadora estagiária, não deram quaisquer respostas sendo a sua vontade respeitada. Analisando o discurso das crianças (cf. Tabela 6), e iniciando com as suas respostas às questões sobre a importância de ajudar e se gostavam de ajudar observámos que para elas “o ajudar” assumia diferentes valorizações e razões, nomeadamente como sentimento, como bondade e amizade, como reciprocidade/retribuição ou como responsabilidade sobre os outros.

Tabela 6 – Discurso das crianças sobre a importância de ajudar e se elas próprias gostavam de ajudar

Categorias	Discurso das crianças
Bondade/ Amizade	“Eu gosto de ajudar porque quero ser bondosa” (Helena, 4A) “Ajudar os outros é importante porque é amizade” (Gustavo, 4A)
Reciprocidade/ Retribuição	“Eu gosto de ajudar porque quando era bebé a mana ajudou-me e eu quero ser como ela” (Bianca, 4A) “Eu gosto de ajudar porque é mais fixe ajudar os pequeninos a pintar porque também gosto que me ajudem a pintar porque não gosto” (Alexandre, 5A) “Eu gosto de ajudar em casa a minha mãe a fazer o almoço. Ela dá-me gelados e fica feliz quando ajudo” (Fernando, 5A) “Eu gosto de ajudar porque às vezes também peço ajuda” (Rita, 4A)
Sentimento	“Ajudar é um sentimento bom e é porque o que devemos fazer” (Jaime, 5A) “Eu gosto de ajudar porque é bom e é mais importante do que brincar” (Ricardo, 4A)
Responsabilidade sobre os outros	“Eu acho importante ajudar os mais pequenos” (Simão, 5A) “Estou sempre a ajudar com a lata. Se eu não ajudasse eles não faziam nada” (Bruna, 5A) “O gosto de ajudar o Samuel (3A) porque ele não sabe nada” (Mateus, 3A) “Eu ajudo sempre na sala porque sou finalista” (Ana, 5A) “Eu gosto de ajudar os mais pequenos a ir à casa de banho. Eles estão sempre a chamar por mim” (Matilde, 5A) “Eu gosto de ajudar os mais novos” (Adriana, 5A)

De uma maneira geral quase todas as crianças valorizaram “o ajudar” como positivo: “é importante (Bruna, 5A; Gustavo, 5A; Simão, 5A); “é um sentimento bom” (Jaime, 5A); “é amizade e amor (Gustavo, 5A); “estou sempre a ajudar” (Jaime, 5A; Bruna, 5A; Íris, 3A). Para elas, o ajudar torna as pessoas bondosas e é amor e amizade, levando-nos a concluir que estas crianças, com idades entre os quatro e cinco anos, conseguiram atribuir uma característica mais abstrata à definição de ajuda e que

conseguiram ir mais além do que as suas próprias vivências, assumindo que ajudar trata-se de um processo inerente à vivência em comunidade e que faz parte de quem quer viver em harmonia. Também foi referido pelas crianças que ajudar era bom porque, em determinadas situações, também elas tinham sido ajudadas, quer por familiares quer pelos próprios amigos, assumindo, assim, uma dimensão de ajuda como retribuição de alguma coisa, quer seja para a concretização de um trabalho, para ultrapassar alguma tarefa que não conseguiam realizar sozinhos ou mesmo para resolver o problema pelo próprio. No entanto, algumas crianças mantiveram uma posição neutra: “se um menino não consegue fazer é porque precisa de ajuda (Gonçalo, 5A); “eu gosto de ajudar porque sim (Samuel, 3A).

Ainda no seguimento da conversa entre a educadora estagiária e as crianças, estas partilharam a sua opinião sobre situações de interação de entreajuda, das quais destacaram tarefas do jardim de infância, situações fora do contexto do jardim de infância, mais concretamente do contexto familiar, e atividades do jardim de infância (cf. Tabela 7).

Tabela 7 –Interações de entreajuda entre as crianças expressas pelo grupo

Categorias	Discurso das crianças
Tarefas do jardim de infância	<p>“Eu estou sempre a ajudar a tirar o papel higiénico” (Jaime, 5A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar os pequeninos a ir à casa de banho” (Matilde, 5A)</p> <p>“Eu ajudo na casa de banho” (Simão, 5A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar os mais novos a tirar o papel da casa de banho e a lavar as mãos” (Adriana, 5A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar porque gosto de arrumar tudo direitinho” (Ana, 5A)</p>
Ajudar fora do jardim de infância	<p>“Eu gosto de ajudar porque quando eu era bebé a mana ajudou-me e eu quero ser igual a ela” (Bianca, 4A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar a minha mãe a fazer o almoço” (Fernando, 5A)</p>
Atividades do jardim de infância	<p>“Eu estou sempre a ajudar a desenhar” (Jaime, 5A)</p> <p>“Eu ajudo no parque a correr” (Simão, 5A)</p> <p>“Estou sempre a ajudar com a lata” (Bruna, 5A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar os mais novos a dar a lata do lápis” (Tiago, 3A)</p> <p>“O Samuel (3A) ajuda-me a pintar” (Alexandre, 5A)</p> <p>“Eu gosto de ajudar os pequeninos a pintar” (Adriana, 5A)</p>

A segunda fase da conversa com as crianças pretendeu conhecer as suas ideias sobre a importância de saber pedir ajuda e se, também elas, costumavam pedir ajuda e receber essa ajuda. Foram recolhidas 14 ideias das crianças que foram agrupadas por quatro tópicos: i) pedir ajuda; ii) ajudam; iii) não ajudam e; iv) não preciso (cf. Tabela 8).

Tabela 8 – Situações identificadas pelo grupo de pedir e receber ajuda

Categorias	Discurso das crianças
Pedir ajuda	“Em minha casa, eu peço ajuda e ajudo o meu irmão” (Simão, 5A)
	“A Matilde (5A) pergunta-me se preciso de ajuda e eu digo que sim” (Ana, 5A)
	“Eu gosto de pedir ajuda à Ana” (5A)” (Matilde, 5A)
Ajudam	“Eu gosto de pedir ajuda à Bruna (5A), à Ana (5A) e à Matilde (5A)” (Adriana, 5A)
	“Até me ajudam a colocar o sabão que eu às vezes não tenho força” (Bruna, 5A)
	“Os amigos ajudam-me a arrumar os brinquedos” (Rita, 4A)
	“A Matilde (5A) ajuda-me sempre” (Ana, 5A)
	“Quando estamos a brincar ela ajuda-me a descobrir coisas” (Matilde, 5A)
	“Elas ajudam-me a fazer coisas que eu não consigo” (Adriana, 5A)
	“A mim só a Matilde (5A) é que me ajuda” (Gonçalo, 5A)
“Eu gosto que me ajudem a apertar as sapatilhas, a vestir-me. Os meus amigos ajudam-me a arrumar a cozinha porque eu também ajudo a arrumar a garagem (Gustavo, 5A)	
Não ajudam	“Os amigos da sala não me ajudam” (Bianca, 4A)
	“Às vezes ninguém quer ajudar” (Lucas, 4A)
Não preciso	“Eu não preciso de ajuda porque já sou crescido. Só com o papá e com a mamã” (Jaime, 5A)

Ainda existiu uma criança que apenas referiu a sua intervenção de ajuda: “eu ajudo de manhã a colocar as presenças porque sou o primeiro a chegar” (Fernando, 5A).

As crianças, quando confrontadas com as questões do saber pedir ajuda e se sentiam necessidade de pedir ajuda, foram referindo que gostavam de ser ajudadas pelos amigos, relatando as situações onde isso acontecia. Algumas dessas situações estavam relacionadas com as rotinas do jardim de infância, nomeadamente a hora de arrumar os brinquedos e a hora do lanche. Surgiu, também, a ideia de ajudar como forma de cooperação e de partilha de experiências, numa construção partilhada de aprendizagens, expressa pela criança que refere que gosta de pedir ajuda a determinada amiga porque juntas descobrem coisas novas. As situações de independência física também foram destacadas pelas crianças, principalmente pela criança que refere que pede ajuda para apertar as sapatilhas.

4.4.2. O livro: “Orelhas de Borboleta”

A segunda sessão contou com a apresentação e exploração da história “Orelhas de Borboleta”. A narrativa em questão, apesar de não ser longa, apresenta conceitos que nos pareceram, na análise inicial, de difícil compreensão para crianças dos três aos

cinco anos. Perante isso, adaptou-se a história retirando duas situações sem que isso tivesse interferido no sentido e no encadeamento da história. A narrativa foi apresentada em formato digital, na sala do prolongamento, de forma a facilitar a visualização das ilustrações visto serem uma componente importante para a interpretação dos aspetos a abordar. A leitura da história, e consequentes propostas didáticas, acontecerem no dia 14 de maio, assumindo dois períodos, um inicial, com a duração de uma hora, durante a parte da manhã e que foi dedicado à leitura e exploração da história e, um segundo, também com a duração de uma hora, dedicado à concretização das propostas didáticas. Os participantes, quer na leitura da história quer na concretização das propostas didáticas, foram o grupo de crianças, do contexto de estágio, não existindo a necessidade de realizar intervenções só com as crianças mais velhas, mas, ainda assim, sempre com a premissa de garantir o direito de querer ou não participar.

No que concerne ao plano de ação, tendo em conta as aprendizagens de FPS pretendeu-se abordar, com a narrativa “Orelhas de Borboletas”, as questões das desigualdades sociais, o respeito pelo Outro e a importância de respeitar e solidarizar-se com os outros, desenvolvendo uma atitude crítica e interventiva perante isso. Aprendizagens de Formação Pessoal e Social relacionadas com identidade e aceitação das características individuais de cada um também fizeram parte do leque de aprendizagens potenciadas pela exploração da história.

4.4.2.1. Proposta 1

Com o grupo de crianças sentado nas cadeiras, a educadora estagiária mostrou a capa do livro, em formato digital, “Orelhas de Borboleta” e lançou algumas questões de orientação, chamando a atenção para a ilustração. Através da interpretação visual da capa do livro, solicitou-se que as crianças descrevessem, fisicamente, a personagem principal da história.

Ana (5A): Tem orelhas grandes.

Bárbara (4A): Cabelo grande.

Fernando (5A): O corpo parece uma formiga.

Posteriormente, a educadora estagiária procedeu à leitura da história enriquecendo-a com as adaptações de voz necessárias, evitando um tom de voz monocórdico, e introdução de pequenas dramatizações. Ao longo da leitura da história, e mesmo com o seu término, foram lançadas algumas questões importantes: “o que é

que nos conta a história?"; "o que é que aconteceu entre a Mara e os seus amigos?"; "porque é que lhe chamaram orelhuda?"; "e qual foi a reação da Mara?"; "o que é que fez a Mara depois de os amigos lhe terem chamado orelhuda" "o que é que a mãe da Mara respondeu?". Desse modo pretendeu-se: identificar a história da Mara e dos amigos que "gozavam" com ela; identificar as atitudes menos positivas que os amigos estavam a ter com a Mara através de críticas sobre algumas características do seu aspeto físicos; identificar o problema que resultou da Mara ter orelhas grandes e de os amigos gozarem com isso; explorar formas nefastas de magoar os outros; compreender sentimentos de tristeza e de discriminação; reconhecer a necessidade que a Mara sentiu em pedir ajuda perante o sentimento de tristeza que estava a sentir; identificar sentimentos de proteção que nutrimos por aqueles que mais amamos; compreender que a mãe da Mara transformou o sentimento de tristeza que a Mara estava a sentir em sentimento de alegria comparando as suas orelhas a algo bonito; identificar as características da Mara, reconhecidas como motivo de gozo por parte dos amigos; reconhecer que a Mara tinha carências económicas e que as tripas dela faziam barulho porque tinha fome; compreender que existem pessoas que têm dificuldades económicas; solidarizar-se com essas pessoas; identificar a transformação de atitude da Mara que em vez de negar as suas características físicas, aceitou-as.

Com o decorrer da leitura da história, foi sentido que as crianças, em oposição à história "O Nabo Gigante", iam interrompendo muitas vezes a sua leitura com o intuito de colocar questões sobre situações que as estavam a deixar inquietas e, desse modo, a leitura da história foi acompanhada por diversas pausas para que as crianças interpretassem as ilustrações e tivessem a oportunidade de discursar sobre elas, emitindo a sua opinião. Uma das primeiras intervenções recaiu sobre uma ilustração onde uma criança perguntou: "porque é que a cabeça da mãe da Mara é maior do que a cabeça da Mara?" (Gustavo, 5A) (cf. Figura 21).

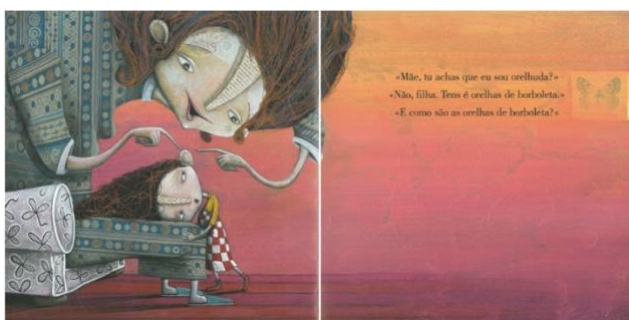


Figura 21 - Ilustração do livro
"Orelhas de Borboleta"

Foi explicado à criança, e aos restantes elementos do grupo, que a representação do tamanho da mãe da Mara e da própria Mara representava a ideia de que quando estamos com os nossos pais, ou com alguém de quem gostamos muito, sentimo-nos pequeninos e protegidos e que, neste caso, foi o que aconteceu à Mara porque ela estava muito triste e assustada com as atitudes dos seus amigos e foi procurar ajuda junto da sua mãe. Esta análise concretizada à ilustração em questão foi ao encontro da análise concretizada pela educadora estagiária que, contudo, pensou que seria uma ideia que as crianças não iriam reparar.

Outra ilustração que também motivou várias intervenções por parte das crianças foi a ilustração que dava conta do “dedo curioso da Mara”. A partir desse ponto da história começava-se a desvendar a situação socioeconómica da Mara e da sua família, que dava conta de muitas carências e em diversos níveis, mas que, para as crianças, ainda não fazia sentido pois o facto de ela ter uma meia rota não apontava para tal situação visto que, e segundo as crianças, também elas já tinham tido dedos curiosos que rompiam as suas meias.

Educadora estagiária: Os amigos da Mara disseram-lhe também que ela tinha uma meia rota. Mas a Mara disse logo que não era uma meia rota, mas que tinha era um dedo curioso. Olhem aqui o dedo curioso da Mara... o que é que ele fez?

Algumas crianças: Furou a meia à Mara.

Educadora estagiária: Exatamente, e os amigos estavam a brincar com isso. Mas todos nós temos dedos curiosos que também já nos romperam as meias, não é verdade?

Fernando (5A): Sim, a mim também já me aconteceu isso.

Ricardo (4A): A mim já me aconteceu e ao meu pai também.

Lucas (4A): A minha mãe também tem um dedo curioso que fura as meias.

Matilde (5A): A mim foi uma pedra curiosa.

As próximas partes da história, apoiadas pelas ilustrações, relatavam novas situações onde os amigos da Mara voltaram a tecer juízos de valor referindo que só calçava sapatos velhos, que só lia livros usados e que até tinha as tripas a fazer barulho. As crianças, quando confrontadas com estas ideias, foram referindo o seu ponto de vista relativamente aos acontecimentos apresentados. Analisando as suas intervenções, damos conta de perspectivas que vão ao encontro do que era expectável explorar com esta obra. A par disso, a sensibilidade demonstrada pelas crianças perante aquilo que

a Mara estava a vivenciar demonstrou que eram crianças capazes de assumir uma postura interventiva e crítica em situações que elas consideram que não eram as mais corretas e, ainda, identificar algumas possíveis soluções para isso. De seguida, apresentamos as transcrições do discurso das crianças nas referidas passagens da história.

Educadora estagiária: A Mara estava sentada na árvore e os amigos da Mara disseram-lhe que calçava sapatos velhos. Ela respondeu que não eram sapatos velhos, mas sim sapatos muito viajados.

Gustavo (5A): A Mara era pobre?

Educadora estagiária: Porque é que estás a perguntar isso?

Gustavo (5A): Porque ela não podia comprar sapatos novos.

Matilde (5A): Mas a Mara era pobre?

Educadora estagiária: Os amigos da Mara disseram-lhe que ela só lia livros usados. Sabem o que é que a Mara respondeu? Que não eram livros usados, mas sim livros muito viajados que já tinham sido acariciados por muitas mãos. Sabem o que é que a Mara queria dizer com isso?

Gustavo (5A): Porque a Mara não tinha dinheiro para comprar livros e brinquedos.

Matilde (5A): Catarina, a Mara era pobre?

Educadora estagiária: Já vamos ver.

Educadora estagiária: Muito bem, olhem aqui, os amigos da Mara estão ao pé dela e sabem o que é que lhe disseram? Que tinha as tripas a fazer barulho. Mas a Mara respondeu que não era nada disso; que tinha uma orquestra dentro da barriga.

Gustavo (5A): A Mara tinha fome.

Ana (5A): Eu acho que ela era pobre.

Como já foi referido anteriormente, até à fase da história onde os amigos da Mara gozavam com ela devido às características peculiares das suas orelhas e das suas meias rotas, as crianças ainda não tinham bem a noção das dificuldades da personagem sendo essa ideia alterada quando a história apresentou os amigos a gozar com o facto da Mara só ler livros usados. Tal situação começou a gerar algum desconforto nas crianças e foi notório que, a partir daí, começaram a olhar para a personagem da Mara de uma outra maneira sendo que a sua preocupação, e visível nas suas interrogações constantes, era compreender se a Mara era pobre. Essa ideia ainda ficou mais agudizada quando a narrativa relatou a situação em que os amigos da Mara gozaram

com o facto de ter as tripas a fazer barulho o que, para as crianças, foi a confirmação de que a Mara era uma menina pobre e que para além de não ter dinheiro para comprar roupas, brinquedos e livros novos, também não tinha dinheiro para comer.

Gustavo (5A): A Mara tinha fome.

Ana (5A): Eu acho que ela era pobre.

Gustavo (5A): As pessoas ricas têm muita coisa têm de dar às pessoas pobres.

Educadora estagiária: A mãe da Mara, se calhar, não tinha muito dinheiro para lhe comprar muita comida.

Gustavo (5A): Pois, não devia ter muitos empregos.

Educadora estagiária: E vocês já viram que os amigos ainda estavam a brincar com isso. O que é que acham que os amigos deviam fazer?

Bianca (4A): Partilhar comida.

Ana (5A): Partilhar o lanche.

Matilde (5A): Eles não têm coração.

Simão (5A): Mas os amigos não estavam a ajudar e estavam a deixar a Mara triste.

Educadora estagiária: Também concordo, os amigos em vez de ajudarem estavam só a fazer com que a Mara ainda se sentisse pior.

Ao analisarmos o discurso das crianças damos conta de uma elevada sensibilidade com o sofrimento da personagem e retóricas de identificação de possíveis soluções que os amigos poderiam ter encontrado para ajudar a personagem ao invés de assumirem uma postura de crítica. As crianças foram capazes de reconhecer que a Mara era pobre e que isso lhe trazia alguns constrangimentos tais como não ter comida em abundância o que, na voz das crianças, podia ser resolvido se os seus amigos assumissem uma postura de ajuda, partilhando o seu lanche. Uma criança referiu, ainda, que os amigos da Mara não tinham coração. Esta ideia de ter ou não ter coração, como metáfora, pareceu-nos denotar perspetivas centralizadas no discurso do adulto e muito enraizadas em valores culturais e articulados à ideia de bom e mau que muitas vezes são transmitidos quase como se tratasse de um código de conduta estandardizado, onde existe o “mundo” dos bons e dos maus. Porém, mais importante do que analisar as atitudes dos amigos da Mara, classificando-as como boas ou más, foi permitir que as crianças refletissem como elas próprias poderiam assumir uma postura crítica e interventiva perante a possível ocorrência de situações similares e adoção de comportamentos preventivos de situações que coloquem o Outro em

situações de desconforto quer físico quer emocional. Pertinente foi, também, uma intervenção de uma criança de cinco anos sobre a Mara ser pobre porque a sua mãe não tinha muitos empregos e que nos reporta para aquilo que as crianças ouvem dos seus cuidadores ou da ideia que, por vezes, passamos às crianças e que diz respeito à ideia de ter de estudar e ter sucesso académico para que, assim, se consiga alcançar metas profissionais favoráveis a ter uma vida de qualidade e sem dificuldades económicas. Ainda na confrontação destas ideias, uma criança de cinco anos alertou para um facto que a mesma tinha constatado e que partilhou com o grupo de crianças através de uma pergunta retórica que nos parece pertinente dar destaque: “Eu quero fazer uma pergunta: como é que eles são amigos da Mara se eles estão a fazer a Mara sentir-se mal?” (Matilde, 5A). Esta questão surgiu no âmbito da leitura da história e, para esta criança, não fazia sentido chamar amigos àqueles que estavam a magoar a Mara porque os amigos não se magoam uns aos outros. A criança que lançou esta questão era uma criança extremamente sensível, com elevado sentido de responsabilidade e com competências sociais e emocionais muito desenvolvidas, sendo a autora da exclamação: “eles não têm coração”.

Após a leitura da história algumas ideias foram retomadas e outras surgiram e que passaremos a aludir. A primeira ideia que emergiu deste momento pós-leitura, desencadeada pela interpretação de uma ilustração que dava conta da personagem da Mara a ser gozada pelo grupo de amigos, adveio de uma criança de cinco anos que referiu: “ainda por cima uma menina a gozar com outra menina” (Gustavo, 5A). Na interpretação dessa ilustração, o facto de no grupo de amigos que estavam a gozar com a Mara existirem meninas fez alguma confusão para aquela criança. Para ela, mais grave do que a Mara estar a ser atacada verbalmente, era estar a sê-lo por outras meninas. Tentou-se compreender o ponto de vista da criança, todavia não foi possível aferir se o seu comentário foi baseado na ideia de solidariedade entre meninas ou se na expectativa de que gozar não é um comportamento associado a meninas. Dada a não reação dos restantes elementos do grupo ao referido optou-se por não aprofundar a discussão.

Uma segunda ideia que emergiu da exploração pós-leitura esteve relacionada com a constituição do agregado familiar da Mara. Foi questionado se a personagem teria pai dado que a história só apresentava a personagem da mãe. Segue o excerto do discurso das crianças:

Matilde (5A): A Mara tem pai?

Educadora estagiária: Na história só aparece a personagem da mãe. Não sabemos se a Mara tem pai, ou se vive só com a mãe.

Educadora estagiária: Há meninos que só têm mãe, ou o pai separou-se da mãe. Mas há meninos que não têm mesmo pai, ou não têm mãe ou não têm pais e vivem com os avós, tios, padrinhos...

Gonçalo (5A): Eu tenho pai (criança vivia afastada do pai).

Matilde (5A): Eu tenho uma amiga que não vive com os pais.

Gustavo (5A): Eu tenho um amigo que vive com os tios.

Esta questão lançada pelas crianças ajuda-nos a refletir sobre o conceito que elas têm sobre a constituição das famílias e que é dominado pela figura materna e pela figura paterna. Contudo, o modelo de família mais tradicional tem vindo a ser alterado e as crianças vão tendo consciência disso devido às suas vivências e às vivências da sua rede familiar mais próxima. Neste diálogo existiu uma criança que, quando estas questões começaram a ser discutidas, referiu logo que tinha pai, sendo que essa necessidade de afirmação era consequência das fragilidades da sua própria estrutura familiar e que reportavam para uma situação familiar com algumas fragilidades.

A terceira ideia lançada reporta-se à situação económica da família da Mara. Nesta discussão, as crianças foram relatando as suas experiências quando confrontadas com situações similares àquela apresentada pela família da Mara.

Gustavo (5A): Eu já vi um menino pobre na rua.

Fernando (5A): Eu vou dar roupas aos meninos pobres ao pé das bombas de minha casa. Tem lá uma coisa que depois o camião leva para os meninos pobres.

Matilde (5A): Mas como é que ela era pobre se tinha um par de sapatos?

Fernando (5A): Porque lhe deram os sapatos.

Matilde (5A): Eu dou os sapatos que já não me servem.

Gustavo (5A): Também podemos dar dinheiro com os sapatos.

Ana (5A): E comida.

Este discurso das crianças alvitra uma reflexão sobre a sua perspetiva de como ajudar o próximo. Para elas, o ato de partilhar comida, dinheiro ou roupa eram boas práticas de solidariedade que, inclusive, também elas realizavam no seu dia a dia.

As últimas ideias que surgiram nesta fase da discussão da história estiveram relacionadas com a importância de respeitar o Outro e de compreender o impacto que

atitudes e palavras podem alcançar de forma a estabelecer a diferenciação entre magoar o Outro fisicamente e magoar o Outro psicologicamente. Esta diferenciação, apesar de ser complexa para crianças tão pequenas, era um objetivo de alcançar. Pretendia-se discutir que magoar alguém não é só agredir fisicamente, mas que também se pode magoar alguém com palavras e atitudes. Segue, de seguida, o registo das vozes das crianças na discussão destes aspetos supracitados:

Educadora estagiária: Vocês alguma vez trataram mal os vossos amigos?

Todos: Não.

Educadora estagiária: Sabem que quando magoamos alguém isso pode ficar para sempre. Ou seja, não podemos tratar mal os amigos e pensar que depois basta pedir desculpas.

Matilde (5A): As desculpas não se pedem evitam-se. A Helena (4A) disse que não me dava a mão porque eu tinha a mão transpirada e eu não gostei nada disso.

Gustavo (5A): Eu não posso magoar um menino e depois desculpas. Ele fica magoado.

Matilde (5A): Mas quando não é de propósito, as desculpas não se evitam.

Educadora estagiária: Mas olhem uma coisa... quando falamos do tamanho das orelhas de Mara, do cabelo... isso são características...?

(Silêncio)

Educadora estagiária: Características físicas, que nós conseguimos ver e descrever. Agora, por exemplo, se eu disser assim: “a M (5A, F) é uma menina muito simpática e responsável!” Eu consigo ver essas características olhando para a M (5A, F)?

Gustavo (5A): Sim.

Ana (5A): Não consegues nada.

Matilde (5A): Consegues sentir ou ver a fazer.

Educadora estagiária: Exatamente. Por exemplo, se quiséssemos descrever o Gabriel (3A) sem ser fisicamente o que podíamos dizer?

Gustavo (5A): Tem cabelo encaracolado.

Educadora estagiária: Mas isso é uma característica física que eu olhando para o G (3A, M) consigo ver e descrever.

Ana (5A): Ele não fala muito.

Educadora estagiária: Ora, muito bem. Podemos dizer que o Gabriel (3A) é um pouco tímido.

Com esta pequena transcrição, e assumindo que foram as últimas ideias discutidas na sequência da exploração da obra “Orelhas de Borboleta”, constata-se que as crianças, inicialmente, demonstraram dificuldade na compreensão da diferença entre características físicas e características psicológicas, porém, algumas crianças de cinco anos, já foram conseguindo referir: “consegues sentir ou ver a fazer” (Matilde, 5A), quando confrontadas com a ideia de como se consegue encontrar as características psicológicas de alguém. Quando solicitados para descrever psicologicamente uma criança do grupo, uma criança de cinco anos ainda o fez através da sua descrição física, porém a sua resposta foi contestada por uma outra criança de cinco anos que referiu: “ele não fala muito” (Ana, 5A). Consideramos esta resposta muito pertinente e com elevado grau de complexidade visto que, através das suas palavras, a criança conseguiu transmitir uma característica psicológica e compreender essa diferenciação.

Vamos, de seguida, realizar uma análise reflexiva tendo em conta os níveis de implicação e bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018) sobre esta segunda sessão de leitura da narrativa “Orelhas de Borboleta”. Analisando a tabela 9, relativamente aos níveis de bem-estar emocional, constatamos que os mesmos se mantiveram relativamente estáveis. Nos níveis de implicação encontram-se níveis altos de implicação, especialmente nas crianças de três anos.

Tabela 9 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração da história “Orelhas de Borboleta”

Crianças	Níveis de bem-estar emocional	Níveis de implicação
Adriana (5A)	A	MA
Ana (5A)	MA	MA
Fernando (5A)	MA	MA
Gustavo (5A)	MA	MA
Gonçalo (5A)	B	M
Jaime (5A)	MA	MA
Simão (5A)	MA	MA
Matilde (5A)	MA	MA
Alexandre (5A)	MA	MA
Bruna (5A)	A	MA
Bárbara (4A)	A	MA
Ricardo (4A)	A	MA
Rita (4A,)	A	MA
Lucas (4A)	MA	MA
Bianca (4A)	MA	MA
Helena (4A)	MA	MA
Renato (3A)	A	MA
Maria (3A)	A	M
Manuela (3A)	A	M
Gabriel (3A)	B	M
Íris (3A)	MA	MA
Samuel (3A)	MA	MA
Mateus (3A)	MA	MA
Tiago (3A)	MA	MA
Luísa (3A)	MA	A

Legenda: **MB-** Muito baixo **B-** Baixo **M-** Médio **A-** Alto **MA-** Muito alto

Relativamente aos indicadores de bem-estar emocional destacaram-se a abertura e recetividade, autoconfiança e autoestima, assertividade e tranquilidade. Mais uma vez, as crianças demonstraram elevada recetividade para a leitura da história sendo que isso foi notório nas suas intervenções verbais que iam dando conta de uma expectativa muito grande em conhecer a personagem da Mara. A interação entre história e crianças foi potenciada por uma postura de constante questionamento por parte da investigadora que, ao indagar sobre algumas ideias-chaves, ia apoiando a compreensão das crianças sobre a história permitindo, também, dar voz aos seus sentimentos e emoções. Nas suas interações as crianças foram assertivas e demonstraram sentir-se à vontade para expressar os seus pontos de vista e argumentar quando assim lhe era solicitado. A postura das crianças e as suas expressões corporais demonstravam alguma tensão e preocupação que, em contrapartida, faziam com que as crianças atingissem níveis elevados de implicação. O querer saber o que se tinha passado com a Mara, como é que ela se estava a sentir, como é que ela lidava com

todos aqueles constrangimentos, passaram a ser as preocupações centrais das crianças sendo que tais dimensões afetaram o seu bem-estar emocional.

Focando os indicadores de implicação, estiveram presentes indicadores de concentração, energia, expressão facial e postura, persistência e expressão verbal. De uma maneira geral, o grupo de crianças demonstrou estar concentrado e focado na leitura da história interagindo com a mesma sempre que solicitados ou aquando de situações pertinentes. As constantes interrupções das crianças para colocar questões permitiram aferir indicadores de persistência e tempo de reação que dizem respeito à capacidade das crianças em prestar atenção ao desenrolar da narrativa e ao encadeamento dos acontecimentos e reagir, com alguma rapidez, a esses estímulos. A persistência foi evidente no constante questionamento das crianças aquando de situações que lhes provocavam inquietações tais como a questão de a Mara ser ou não ser pobre.

4.4.2.2. Proposta 2

A proposta didática agregada à exploração da história surgiu com o intuito de potenciar aprendizagens relacionadas com questões de identidade e referentes à ideia de aceitar as características individuais, reconhecendo e aceitando que cada pessoa é diferente e que essa diferença deve ser encarada como positiva e não como fator de discriminação. Desse modo, e tendo em conta que a leitura e exploração da obra potenciou aprendizagens de FPS associadas às desigualdades sociais e respeito pelo outro, nesta proposta de atividade pretendeu-se que as crianças conseguissem olhar para si e para as suas características físicas e que, através desse olhar atento sobre si, conseguissem identificar aquilo que mais gostavam em si e aquilo que menos gostavam em si, identificando-se, assim, com a personagem da Mara e reforçando, também, a má conduta que os seus amigos tiveram ao adotar uma postura crítica perante algumas características físicas da personagem.

Para iniciar essa proposta de atividade, e de modo a realçar a ideia de que todos somos diferentes e que essa diferença é o que nos torna únicos, a educadora estagiária mostrou um diapositivo onde constava a imagem de todas as crianças da sala e pediu a estas que descrevessem essa mesma imagem. As crianças, de forma unânime, afirmaram: “somos nós”, conseguindo reconhecer que naquela imagem estavam todas as crianças da sala e que cada uma era diferente de si mesma, ou seja, existiam crianças que usavam óculos e outras não, crianças com cabelo encaracolado e outras com cabelo liso, crianças com cabelo escuro e outras com cabelo loiro, entre outros.

Posto isso, a educadora estagiária pediu às crianças que cada uma olhasse bem para si e que, para isso, lhes ia dar um espelho para que pudessem olhar para o seu rosto com atenção (cf. Figura 22). De forma a ajudar o grupo de crianças a interpretar melhor o que era expectável, a educadora estagiária foi a primeira a realizar o exercício, olhando para o seu reflexo no espelho e referindo algumas das características do seu rosto que mais lhe agradavam e que menos lhe agradavam. De seguida, com o auxílio de um espelho, percorreu todo o grupo de crianças e permitiu que estas olhassem para o seu reflexo. Porém, existiram crianças que, devido à sua timidez, não quiseram estar a olhar para si com muita atenção em detrimento de outras que fizeram questão de olhar e fazer expressões diferentes com o rosto.



Figura 22 - Crianças a contemplarem o seu reflexo

Após esse momento, foi solicitado que as crianças, na sala de atividades, desenhassem o seu rosto com a ajuda de “espelhos”, ou seja, as crianças teriam ao seu dispor espelhos e iriam desenhar-se enquanto olhavam para si. Como não foi possível obter um número elevado de espelhos, e também de forma a minimizar qualquer tipo de risco que poderia advir da utilização de espelhos verdadeiros, a educadora estagiária levou a fotografia de cada criança impressa em espelhos de cartolina e distribuiu-os pelas crianças solicitando, posteriormente, a deslocação para a sala de atividades e a realização do desenho do seu rosto.

As crianças, quando confrontadas com os espelhos, ficaram muito entusiasmadas e recetivas a desenvolver a atividade, iniciando a fase da descrição das suas características logo na sala do prolongamento e entre si e, ainda, demonstrando uma grande admiração perante o confronto com a sua imagem e que nos levou a deduzir que a prática de olhar para si próprios não era assim tão assumida. Mesmo aquelas crianças que se inibiram de pegar no espelho verdadeiro e olhar para si, no momento anterior, demonstraram um maior à vontade perante o “espelho de cartolina”.

Assim, as crianças na sala de atividades realizaram a proposta apresentada pela educadora estagiária onde esta foi registando nos seus desenhos, à medida que iam terminado a tarefa, algumas ideias. (cf. Anexo 30).

Reproduz-se o que foi registado nos desenhos das crianças quando solicitadas para se descreverem fisicamente (cf. Tabela 10).

Tabela 10 – A descrição das crianças efetuada na tarefa

Categorias	Discurso das crianças
Partes específicas do corpo	"Tenho cabelo castanho" (Íris, 3A)
	"Tenho cabelo escuro e os olhos castanhos" (Simão, 5A)
	"Olhos castanhos" (Bruna, 5A)
	"Olhos castanhos escuros" (Rita, 4A)
	"Tenho uma cabeça grande e os olhos muito escuros" (Samuel, 3A)
	"Tenho olhos castanhos" (Mateus, 3A)
	"As minhas mãos são cor de pele e tenho cabelo preto" (Lucas, 4A)
	"Olhos azuis" (Adriana, 5A)
Características físicas	"Tenho orelhas um bocadinho grandes (Gonçalo, 5A)
	"Tenho olhos castanhos escuros" (Luísa, 3A)
	"Eu sou um pouco magra e uso óculos" (Helena, 4A)
	"Sou alto, mais moreno" (Simão, 4A)
	"Tenho cabelo curto" (Bruna, 5A)
	"Tenho cabelo escuro" (Rita, 4A)
	"Caracóis" (Samuel, 3A)
	Sou magro, cabelo cortado, cabelo castanho claro" (Mateus, 3A)
	"Sou castanho e o meu corpo é todo castanho" (Lucas, 4A)
	"Eu tenho cabelo castanho escuro" (Ana, 5A)
Aspetos da minha pessoa	"Eu sou muito alto" (Fernando, 5A)
	"Eu sou alta, sou loira e tenho caracóis na cabelo" (Adriana, 5A)
	"Eu sou um bocadinho alto" (Gonçalo, 5A)
	"Tenho cabelo pequenos puxos" (Luísa, 3A)
	"Eu sou muito linda e vaidosa" (Bianca, 4A)
	"Sou muito bonita" (Ana, 5A)
	"Eu sou muito bonito" (Matilde, 5A)
"Eu sou muito bonito" (Ricardo, 4A)	
	"Eu sou muito bonito" (Gustavo, 5A)

A tabela 11 apresenta o discurso das crianças sobre os aspetos físicos que mais gostavam nelas próprias e aqueles que menos gostavam.

Tabela 11 – Discurso das crianças sobre o que mais e o que menos gostavam em si

Categorias	Discurso das crianças
Partes específicas do corpo/ Características físicas	“Gosto muito dos meus olhos” (Íris, 3A) “Gosto da minha boca e do meu nariz” (Simão, 5A) “O meu rosto é diferente porque somos todos diferentes. É muito redondo” (Bruna, 5A) “Gosto dos meus olhos e da minha cara e da minha trança. Também gosto do meu cabelo” (Rita, 4A) “Gosto do meu cabelo e dos meus olhos” (Mateus, 3A) “Gosto dos meus olhos” (Lucas, 4A) “Gosto dos meus olhos castanhos como o meu cabelo” (Matilde, 5A) “Gosto das minhas pernas” (Ricardo, 4A) “Gosto da cor do meu cabelo” (Fernando, 5A) “Gosto do meu cabelo, dos meus olhos azuis” (Adriana, 5A) “Gosto dos meus olhos e da minha boca. Também gosto do meu nariz. Gosto do meu cabelo castanho e loiro” (Gonçalo, 5A) “Gosto dos meus olhos” (Gustavo, 5A) “Gosto do meu cabelo, dos meus olhos, do meu nariz e da minha boca” (Luísa, 3A)
Aspetos da minha pessoa	“Gosto da minha cara feliz” (Lucas, 4A) “Gosto muito de usar colares e pulseiras. Eu gosto de ser chique” (Ana, 5A) “Gosto do meu cabelo com gel” (Gustavo, 5A) “Também gosto dos meus óculos” (Adriana, 5A)
Tudo em mim	“Gosto de tudo em mim” (Mateus, 3A) “Gosto de tudo em mim” (Ana, 5A) “Gosto de mim” (Matilde, 5ª) “Gosto de tudo em mim” (Fernando, 5A) “Gosto de tudo em mim” (Adriana, 5A)

Alguns constrangimentos foram sentidos com o desenrolar desta proposta de atividade e que estiveram articulados com o grau de exigência que a mesma invocava e que foram mais sentidos pelas crianças de três e quatro anos. Ainda assim, é de destacar a grande participação das crianças mais novas que, também elas, assumiram uma voz e foram capazes de se descrever fisicamente, argumentando o que mais gostavam em si. Porém, foi sentido que durante a proposta de intervenção as crianças tiveram dificuldades em se desenhar recorrendo à sua fotografia, fazendo-o de forma intuitiva e, em algumas situações desenhando outros aspetos tais como a sua casa, a sua família e não compreendendo que era expectável que se “olhassem” ao espelho e através disso se desenhassem. Ultrapassando esse aspeto, denotou-se outras fragilidades ao analisarmos as respostas das crianças. Quando solicitadas para referir aquilo que mais gostavam em si e o que menos gostavam, vimos que estas tiveram dificuldade em fazê-lo, ou seja, as crianças foram referindo as suas características físicas, e bastante fidedignas, mas para elas a ideia de existirem características menos

agradáveis, que por exemplo no caso da Mara eram as suas orelhas, pareceu não fazer sentido, sendo que nenhuma criança foi capaz de identificar uma característica menos positiva em si. A par disso, algumas crianças também foram incluindo nas suas descrições objetos ou artefactos que, naquele dia, faziam parte das suas indumentárias tais como colares, puxos, penteados demonstrando, assim, que não foram capazes de se abstrair desses elementos e não os consideraram como características físicas suas. Na sua maioria, as crianças foram respondendo que gostavam de tudo nelas e que não existiam características que lhes causassem algum desconforto ou constrangimento.

4.4.2.3. Proposta 3

Através da exploração da história “Orelhas de Borboleta” pretendia-se, ainda, discutir com o grupo de crianças algumas questões que, articuladas com as aprendizagens de FPS, incidissem na temática do *bullying* e a importância da adoção de comportamentos preventivos através da sensibilização dos mais novos para o impacto nefasto que tal fenómeno pode provocar, ainda que estas questões não sejam muito comuns com crianças em idade pré-escolar.

A fim de ouvir as crianças, e compreender como as mesmas, nas suas interações, assumem comportamentos menos positivos, a educadora estagiária questionou as crianças se, também elas, por vezes, eram como os amigos da Mara e diziam coisas menos positivas aos amigos. De forma unânime, as crianças foram referindo que não e reforçaram a ideia de que não se poderia chamar aqueles meninos de amigos porque eles deixavam a Mara triste e os amigos não faziam isso. Perante essa retórica, a educadora estagiária voltou a reforçar a questão, afirmando se eles também nunca se magoavam uns aos outros, por exemplo, se nunca se empurravam. Algumas crianças foram referindo que determinadas crianças faziam isso. Foi solicitado ao grupo de crianças que “dramatizassem” situações que eles próprios já tivessem vivenciado, ou situações onde estivessem envolvidos/ligados, de comportamentos menos positivos com os amigos (cf. Figura 23). Para a dramatização, a educadora estagiária solicitou a ajuda de algumas crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.



Figura 23 - Dramatização de interações menos positivas

As situações mais identificadas pelas crianças foram empurrar, puxar cabelos, dar pontapés e dar murros. Enquanto educadora estagiária reconheceram-se estas como as situações com que as crianças mais se confrontavam nas dinâmicas do contexto, ainda que não de uma forma regular.

Perante a dramatização das situações, as crianças foram apresentadas com a necessidade de, enquanto espectadores, saber agir perante situações similares e como o fariam. As crianças, de forma quase imediata, referiram que iam chamar um adulto da sala que, na voz das crianças, seria a educadora cooperante, as educadoras estagiárias ou a assistente operacional. Essa resposta permite refletir sobre o papel dominante que o adulto ainda assume nas interações das crianças e como estas o interiorizam como uma regra e, perante isso, foi necessário discutir com o grupo de crianças que, também elas, de forma autónoma, poderiam ajudar a resolver possíveis conflitos através do diálogo e que era importante, no seu dia a dia, se ajudarem mutuamente a resolver os problemas.

4.4.3. O livro: “O crocodilo que não gostava de água”

A terceira, e última, obra explorada foi “O crocodilo que não gostava de água” e aconteceu no dia 28 de maio através de duas fases, uma inicial, com duração de uma hora, durante o período da manhã, e uma segunda, também com a duração de uma hora, durante o período da tarde. Desse modo, a primeira fase, e tal como vinha a acontecer, foi dedicada à leitura da história, e respetiva discussão de ideias, e à concretização da primeira proposta didática onde as restantes foram concretizadas

durante a segunda fase. Em semelhança à abordagem feita à história “O Nabo Gigante”, existiu uma proposta didática que teve como participantes só as crianças mais velhas, ou seja, crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, porém a leitura da história, e consequente exploração, foi concretizada com todas as crianças do grupo. Relativamente ao plano de FPS, pretendeu-se explorar com o grupo de participantes questões de identidade e aceitação dessa mesma identidade numa ótica de valorização de características próprias e individuais ainda que essas características nos possam distanciar dos grupos sociais a que pertencemos. Essas ideias vão ser veiculadas pela personagem do crocodilo que sentia que não se enquadrava nos padrões de comportamento, logo teria de ser ele a tentar adaptar-se ao contexto dos seus irmãos. Para isso, vai fazer de tudo para anular as suas características com o objetivo de tentar corresponder às expectativas dos seus familiares, contrariando os seus gostos e motivações.

4.4.3.1. Proposta 1

A leitura da última obra aconteceu, novamente, na sala do prolongamento e em formato digital. A exploração dos elementos presentes na capa do livro foi o início da sua abordagem onde a atenção das crianças recaiu na imagem do pequeno crocodilo que não parecia estar muito feliz com a ideia de ter de entrar na água, ou seja, a ideia de ter um crocodilo que não gostava de água intrigou as crianças sendo que isso, de alguma forma, as manteve implicadas na história com o intuito de compreender o porquê dessa situação.

Com o grupo de crianças sentado nas cadeiras, a educadora estagiária mostrou o livro, em formato digital, “O crocodilo que não gostava de água” e lançou algumas questões de orientação chamando a atenção para a ilustração da capa: “qual era o animal que estava representado na imagem?” “porque teria ele uma boia?”; a expressão facial do crocodilo: está feliz, triste, assustado...?”. Confrontadas com estas questões, as crianças foram referindo que o crocodilo não queria entrar na água porque “estava muito suja” e/ou estava fria, indo ao encontro do que já tinham referido na primeira sessão de apresentação dos livros. Posteriormente, a educadora procedeu à leitura, oral e em voz alta, da história enriquecendo-a com as adaptações de voz necessárias, introdução de pequenas dramatizações, evitando um tom de voz monocórdico. Com o decorrer da leitura da história, foram lançadas algumas ideias importantes de serem abordadas com vista à discussão de ideias associadas à área de FPS. Estas ideias

surgiram sob a forma de questões de orientação: “qual era o principal problema da personagem da história?”; “o crocodilo sentia-se feliz por não gostar de água?”; “e porque seria que ele não se sentia feliz?”; “o crocodilo tentou encontrar alguma solução para o problema?”; “e essa solução resultou?”. Essas ideias foram sendo discutidas ao longo da história e à medida que a mesma estava a ser lida pela educadora estagiária visto que a fase pós leitura iria ser substituída pela primeira proposta didática e que, posteriormente, vai ser apresentada.

A primeira ideia a ser lançada por algumas crianças, e que demonstrou a sua perspicácia, coincidiu com a fase da história onde a personagem já tinha apresentado o seu problema e estava a tentar encontrar algumas soluções para ele. Surgiu, assim, a intervenção de duas crianças de cinco anos:

Matilde (5A): Eu quero dizer uma coisa. Eu sei porque é que o crocodilo tinha medo de água, porque ele era diferente dos irmãos.

Educadora estagiária: Já vamos ver....não sei.

Jaime (5A): Porque ele é verde claro e os outros são verdes escuros.

Educadora estagiária: Estás a dizer que o crocodilo é diferente porque é verde claro e os irmãos são verde escuro?

Jaime (5A): Sim, é isso.

Educadora estagiária: Vamos ver.

Fernando (5A): É porque ele era do ovo branco.

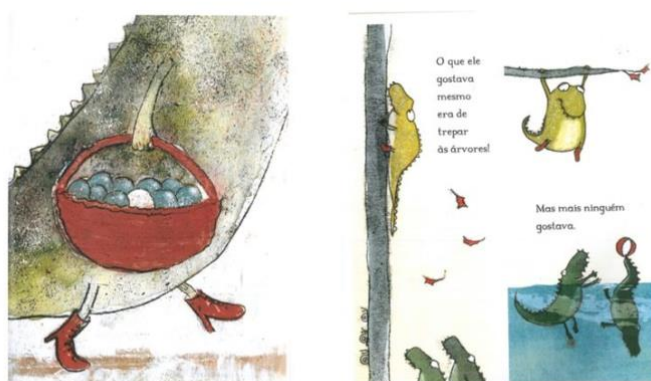


Figura 24 - Ilustrações do livro "O crocodilo que não gostava de água"

Perante este pequeno excerto do discurso das crianças, compreende-se que algumas crianças, principalmente as mais velhas, foram apresentando possíveis justificações para a história relatar a situação insólita de ter um crocodilo que não gostava de água e o mais interessante é que as suas ilações foram construídas sobre

a (sua) análise das ilustrações e recaído em pequenos pormenores que, aparentemente, nada descortinavam o enredo e que não chamariam a sua atenção (cf. Figura 24). Como educadora estagiária, aquando da primeira intervenção da criança que referiu saber o porquê de o crocodilo não gostar de água, tentou-se não desvalorizar as intervenções, mas, ainda assim, não validar as respostas visto que isso poderia atenuar o envolvimento das restantes na leitura da história. Porém, foi sentido que as crianças tinham muita vontade em partilhar a sua opinião. Tornou-se, assim, importante deixá-las falar para, também, analisar as suas respostas e averiguar a sua capacidade de realizar inferências perante situações não tão explícitas.

As crianças foram referindo que o motivo de o crocodilo não gostar de água poderia estar relacionado com dois aspetos. O primeiro dizia respeito à cor do crocodilo, ou seja, para as crianças o crocodilo era diferente porque era verde claro e os seus irmãos eram verdes escuro. Tal evidência era sustentada pelas ilustrações que, efetivamente, representavam o crocodilo que não gostava de água por uma tonalidade de verde diferente dos demais irmãos. O segundo aspeto foi despoletado pela interpretação de uma ilustração presente na contracapa do livro e que dava conta de uma imagem da mãe-crocodilo com uma cesta cheia de ovos onde um deles se destacava pela sua cor, ou seja, todos os ovos daquela cesta eram verdes e existia um que era branco (cf. Figura 24). Para algumas crianças, aquele ovo branco, diferente dos restantes, era o ovo do crocodilo que não gostava de água.

Estas ideias levantadas pelas crianças leva-nos a refletir em alguns aspetos e que dizem respeito à importância das ilustrações nas narrativas de Literatura para a Infância e como as mesmas podem apoiar a construção da história e permitir que as crianças construam as suas próprias narrativas através da realização de inferências, justificações e colocação de hipóteses assumindo uma dimensão de elevada complexidade do ponto de vista estratégico da compreensão da história, principalmente quando as ilustrações são o meio privilegiado para crianças que, em idade pré-escolar, ainda não adquiriram a competência da leitura.

Outro tema surgiu da leitura da história e teve a ver com os sentimentos que o pequeno crocodilo poderia estar a sentir com aquela situação em que se via, e sentia, diferente dos restantes irmãos e isso tinha como consequência não conseguir brincar com eles. Apesar da personagem demonstrar uma resiliência enorme em tentar ultrapassar esses desafios, à medida que as opções se iam esgotando a personagem começava a desanimar. A educadora estagiária questionou as crianças de como se estaria a sentir a personagem e qual era o seu maior desejo.

Educadora estagiária: Mas ele tinha um desejo muito grande dentro dele. Qual era o desejo do crocodilo?

Fernando (5A): Nadar.

Alexandre (5A): Brincar com os irmãos.

Lucas (4A): O desejo era brincar com os irmãos para nadar juntos.

As crianças foram capazes de compreender que o pequeno crocodilo tinha o desejo de nadar com os seus irmãos e brincar com eles, mas não foram capazes de compreender que o que ele mais queria era gostar de água, como os seus irmãos, em vez de gostar de subir às árvores. Era essa ideia que se pretendeu explorar e que, do nosso ponto de vista e de aprendizagens de FPS, pareceu extremamente importante pois mais importante do que tentar anular as nossas características com vista à obtenção da aprovação de alguém, ou de algum grupo social, é aceitá-las e partilhá-las com aqueles que gostam de nós que, por isso mesmo, nos vão respeitar e aceitar. Essas ideias também são bem caracterizadas pelo modelo de ação dos irmãos do crocodilo que, confrontados com o facto de o irmão não gostar de água e gostar de subir às árvores, não o rejeitam e, no final, participam em atividades que são do interesse do crocodilo que não gostava de água.

De forma a prosseguir com a discussão de ideias, e perante uma ilustração que dava conta do crocodilo sentado em cima de uma árvore e já cansado de tentar encontrar soluções para gostar de água (cf. Figura 25), a educadora estagiária interpelou as crianças perante aquela imagem e perguntou quais os sentimentos da personagem:



Figura 25 - Ilustração do livro "O crocodilo que não gostava de água"

Educadora estagiária: Olhem aqui...você acham que o crocodilo está feliz?

Algumas crianças: Não.

Alexandre (5A): Está zangado.

Matilde (5A): Triste.

Educadora estagiária: Porque dizem que está zangado?

Fernando (5A): Porque não consegue mergulhar como os outros.

Lucas (4A): Está a pensar em alguma coisa para ir nadar com os seus irmãos.

Educadora estagiária: Será que ele está a tentar encontrar mais alguma solução? Ele já viu que a boia não funciona. Ou será que a boia funciona?

Algumas crianças: Não.

Matilde (5A): Porque é que ele não pede um desejo?

Educadora estagiária: E vai pedir um desejo a quem? À fada dos dentes?

Algumas crianças: Não.

Jaime (5A): Ao coração.

Alexandre (5A): Achas que o coração fala! Claro que não.

Lucas (4A): Só faz uns barulhos esquisitos, assim, pumm pummm pummm...

Educadora estagiária: O crocodilo ia pedir um desejo ao coração?

Alexandre (5A): Não, porque ele não fala.

Educadora estagiária: Porque é que ele não fala? Será que o nosso coração não fala?

Matilde (5A): Não fala, mas tem sentimentos.

Através deste discurso, as crianças conseguiram compreender que o crocodilo, naquela fase da história, já estaria a ficar desanimado e, de alguma forma, prestes a desistir, pois, inclusive, já tinha desistido da boia. Todavia, os sentimentos que aquela imagem transpareceu para as crianças foram de tristeza e de raiva, ou seja, na voz das crianças o crocodilo estava triste porque não conseguia brincar com os seus irmãos e estava zangado porque não conseguia ir mergulhar com eles. Para uma criança aquela ilustração que estava a ser alvo de escrutínio era indicativo que o crocodilo estaria a pensar em mais uma estratégia para conseguir ir nadar. Adiante, surgiu uma ideia de resolução do problema que, na ótica de uma criança de cinco anos, passaria por pedir um desejo ao coração. Esta ideia foi contestada por algumas crianças que logo argumentaram dizendo que o coração não falava e só fazia barulhos, porém compreende-se a perspetiva da criança e que dá conta da ideia que passamos às crianças, e muitas delas também veiculadas pelas histórias infantis, que diz respeito ao

coração como “instrumento” potenciador de sonhos, desejos e como instrumento regulador dos nossos comportamentos. Quando confrontada com esta questão sobre se o coração falaria ou não, uma das crianças referiu que o coração não fala, mas tem sentimentos. Mais uma vez, foi atribuída uma dimensão humanista ao coração que voltava a reforçar a ideia que se transmite às crianças, que o coração tem sentimentos, que o coração é bom ou é mau, que pode ajudar-nos a resolver alguns problemas, entre outros aspetos. A proposta de leitura para a obra apresentada diferiu das restantes até então visto que o final da história não foi apresentado às crianças de modo a desenvolver a primeira proposta agregada à exploração da história do crocodilo que solicitava que as crianças desenhassem o final da história.

De modo a findar esta primeira parte e, atendendo ao concretizado nas duas explorações anteriores, realizaremos uma análise reflexiva, tendo em conta os níveis de implicação e bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2018) (cf. Tabela 12) sobre esta sessão de leitura da narrativa “O crocodilo que não gostava de água”.

Tabela 12 - Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação durante a exploração da história “O crocodilo que não gostava de água”

Crianças	Níveis de bem-estar emocional	Níveis de implicação
Adriana (5A)	A	MA
Ana (5A)	MA	MA
Fernando (5A)	MA	MA
Gustavo (5A)	MA	MA
Gonçalo (5A)	B	A
Jaime (5A)	MA	MA
Simão (5A)	-	-
Matilde (5A)	MA	MA
Alexandre (5A)	MA	MA
Bruna (5A)	A	MA
Bárbara (4A)	-	-
Ricardo (4A)	MA	MA
Rita (4A,)	A	MA
Lucas (4A)	MA	MA
Bianca (4A)	MA	MA
Helena (4A)	MA	MA
Renato (3A)	A	MA
Maria (3A)	A	M
Manuela (3A)	A	B
Gabriel (3A)	-	-
Íris (3A)	MA	MA
Samuel (3A)	MA	B
Mateus (3A)	MA	MA
Tiago (3A)	MA	MA
Luísa (3A)	-	-

Legenda: MB- Muito baixo B- Baixo M- Médio A- Alto MA- Muito alto

Os indicadores de bem-estar emocional que se destacaram são indicadores relativos à abertura e receptividade, autoconfiança e autoestima, vitalidade, tranquilidade e alegria. Dos indicadores mais presentes realça-se a tranquilidade e a vitalidade que foi visível nos rostos envolvidos em entusiasmo e alegria associados a uma sensação de bem-estar e serenidade. Analisando os indicadores de implicação, destacam-se a concentração, energia, satisfação, expressão fácil e postura e que foram explícitos no envolvimento que as crianças tiveram com a história e com a personagem do crocodilo. A aproximação com a personagem e com as suas peripécias desencadeou momentos de diálogo e trocas de ideias e de opiniões onde as crianças demonstraram persistência em compreender o porquê de o crocodilo não gostar de água. Ao longo da história as crianças iam estabelecendo ligações entre vários aspetos de modo a tentar obter uma explicação para o problema da personagem sendo que para isso iam mobilizando acontecimentos passados com acontecimentos mais atuais, indicando elevados níveis de concentração.

De forma a esclarecer melhor os níveis de bem-estar e implicação analisemos a tabela 12. Observamos níveis muito altos de implicação e, em geral, de bem-estar emocional que se têm vindo a registar em sessões anteriores. Quanto aos níveis de implicação, na sua maioria, atingiram níveis muito altos, sobressaindo duas crianças de três anos (Manuela, 3A; Samuel, 3A) que aquando da exploração da história se encontravam completamente alheados da atividade preferindo interagir um com o outro através da troca de brincadeiras. O facto de terem ficado um ao lado do outro poderá ser a causa do baixo nível de implicação na exploração da história.

Conclui-se que com a exploração da obra citada, tal como aconteceu com a história “O Nabo Gigante” e “Orelhas de borboleta” os níveis de bem-estar emocional situaram-se nos níveis altos e muito altos sendo que o mesmo foi verificado com os níveis de implicação.

4.4.3.2. Proposta 2

A primeira proposta didática pretendeu que as crianças concebessem e desenhassem o final da história visto que o mesmo não foi descortinado. Assim, até à página onde o crocodilo estava prestes a descobrir a sua verdadeira identidade (comichão no nariz) (cf. Figura 26), a educadora estagiária discutiu algumas ideias com o grupo de crianças, já aqui apresentadas.



Figura 26 - Ilustração do livro "O crocodilo que não gostava de água"

Nesse segmento da história, a educadora estagiária suspendeu a leitura e pediu que as crianças desenhassem o que elas achariam que teria acontecido a partir dali visto que isso seria o grande final da história. Para essa atividade, a educadora estagiária solicitou que as crianças se sentassem nas mesas de trabalho tendo em conta a faixa etária dado que, para as crianças mais velhas, a educadora estagiária iria colocar algumas questões de orientação sobre o seu ponto de vista sobre o possível final da história.

Ao analisarmos os desenhos das crianças (cf. Anexo 31) constatamos que, na sua maioria, realizaram desenhos sobre a história e não sobre o possível final da história, levando-nos a concluir ou que não compreenderam o que era expectável fazer ou que o solicitado se tornou um pouco complexo. Outro destaque relativamente ao desenho foi que quase todas as crianças desenharam os mesmos elementos: a personagem do crocodilo, a boia e a prancha de saltar.

Em suma, e atendendo aos desenhos das crianças, pode-se tirar algumas ilações. A primeira diz respeito ao facto de algumas crianças representarem, nos seus desenhos, o crocodilo com uma boia na cintura e uma outra boia já "fora" do crocodilo. Essa inclusão das duas boias, no mesmo desenho, pode ser indicativo que, na perspectiva das crianças, a postura do crocodilo assumiu duas fases, uma inicial onde precisava da boia e uma segunda onde já não precisava dela. A boia foi um elemento constante nos desenhos das crianças, talvez pelo simbolismo que assumiu ao longo da história ou talvez por ser um objeto com o qual as crianças estavam familiarizadas. Por fim, existiu uma criança que, no seu desenho, representou o cesto dos ovos onde lá constava um ovo branco, que, no seu entender, era o ovo do crocodilo que não gostava de água.

Como já foi referido, à medida que as crianças foram elaborando o desenho, a educadora estagiária foi-lhes pedindo que falassem sobre ele e sobre o que teria acontecido com o crocodilo visto que a tarefa que lhes foi incumbida consistia no desenho sobre o final da história (cf. Tabela 13). Porém, essa solicitação só foi feita às crianças mais velhas ou às crianças que o quisessem fazer.

Tabela 13 - O final da história "O crocodilo que não gostava de água" criado pelas crianças

Categorias	Discurso das crianças
Espirrar faz diferença	<p>"Depois de espirrar ele começou a gostar de água" (Jaime, 5A)</p> <p>"Depois de espirrar percebeu que gostava de água" (Ana, 5A)</p> <p>"O crocodilo depois de espirrar percebeu que gostava de água por dentro" (Matilde, 5A)</p> <p>"Ele vai espirrar e depois vai gostar de água" (Adriana, 5A)</p>
Espirrar como sinal de coragem	<p>"Eu acho que ele vai saltar da prancha porque depois de espirrar vai ter coragem" (Bruna, 5A)</p> <p>"O crocodilo teve coragem de saltar para a água" (Gustavo, 5A)</p>
Ser diferente	<p>"Ele era diferente porque era verde claro" (Jaime, 5A)</p> <p>"Ele era diferente. Era verde claro e era do ovo branco" (Helena, 4A)</p> <p>"O crocodilo tinha medo de água e depois percebeu que não era um crocodilo qualquer" (Ana, 5A)</p> <p>"O crocodilo era especial, ele era diferente porque era verde claro" (Fernando, 5A)</p> <p>"Ele não era igual aos outros crocodilos porque estava no ovo branco" (Adriana, 5A)</p>
Outros	<p>"Eu acho que depois de espirrar ela vai afogar-se" (Rita, 4A)</p> <p>"Ele era um dinossauro crocodilo" (Lucas, 4A)</p> <p>"Ele vai saltar" (Alexandre, 5A)</p>

Grande parte das crianças referiu que achava que o crocodilo, depois de espirrar, iria entrar na água e gostar de água. A imagem do crocodilo a espirrar, sendo a última ilustração que foi mostrada às crianças e onde a educadora estagiária terminou de contar a história, pareceu prender a atenção das crianças e estas canalizaram as possíveis situações de resolução do final da história para esse momento. Algumas crianças referiram que o espirrar fez com que o crocodilo ganhasse coragem e entrasse na água, outras que, depois de espirrar, começou a gostar de água, ou que depois de espirrar ganhou coragem e entrou na água, ou seja, para estas crianças a solução do problema do crocodilo esteve no ato de espirrar. Conhecendo a história na íntegra, essa perspectiva é relevante na medida em que, na versão original, é mesmo pelo facto de espirrar que o crocodilo se apercebe que não era um crocodilo, mas sim um dragão. Outro aspeto que sobressaiu das respostas das crianças foi o facto de que as mesmas ficaram muito presas à ideia de o crocodilo ser diferente porque era de uma tonalidade

diferente dos restantes crocodilos e porque era o crocodilo do ovo branco, ou seja, as crianças conseguiram decifrar as mensagens que a própria narrativa foi deixando ao longo das ilustrações, e que se concretizaram em algumas pistas que tentavam “justificar” o facto de o crocodilo ser diferente dos restantes, mas não conseguiram antecipar que, possivelmente, ele seria diferente porque não era um crocodilo mas sim um outro animal qualquer.

Por fim, torna-se relevante refletir em alguns aspetos que se destacaram das intervenções de algumas crianças. Um primeiro que faz alusão à ideia de resiliência demonstrada pelo crocodilo na tentativa de encontrar uma solução para o seu problema. Na voz de uma criança, o pequeno crocodilo teve uma solução que foi tentar várias vezes sendo que esse esforço acabaria por ser recompensado, ou seja, o crocodilo, para alcançar aquilo que tanto desejava tinha de tentar várias vezes para o conseguir. Uma outra criança referiu que o crocodilo começou a gostar de água “por dentro”, ou seja, para esta criança o crocodilo, por ter um desejo profundo de gostar de água, transformou a sua personalidade e fê-lo ganhar coragem e entrar na água. É, ainda, importante referir que, para esta criança, o crocodilo ganhou coragem e entrou na água, mas fê-lo de cabeça para trás porque isso não seria tão assustador como mergulhar logo de cabeça. Por último, e já evidenciado, a ideia de que o espirro vai provocar verdadeiras mudanças no comportamento do crocodilo, o espirro vai fazer com que o crocodilo ganhe coragem e entre na água, vai fazer com que o crocodilo comece a gostar de água ou, simplesmente, vai fazer com que este comece a nadar.

A conclusão desta primeira proposta didática antecedeu a leitura do final da história e consequente apresentação da segunda proposta didática, lembrando que, até então, as crianças ainda não sabiam como tinha terminado a história. Quando as crianças regressaram da hora do almoço, a educadora estagiária solicitou que se sentassem nos puffs para proceder à leitura do final da história. O grupo de crianças demonstrou elevados níveis de implicação que foram visíveis na sua postura atenta e em vocalizações entre si referindo que estavam ansiosos para perceber o que se tinha passado com o crocodilo. Desse modo, a educadora estagiária apresentou o final da história e descortinou, naquele momento, que o crocodilo, quando espirrou, cuspiu fogo, ou seja, ele não era um crocodilo era um dragão. O confronto com este desfecho levou a que as crianças ficassem perplexas com tal situação referindo que era por isso que o pequeno crocodilo não gostava de água, porque ele era um dragão.

Com o término da apresentação do final da história, a educadora estagiária lançou algumas questões de orientação que permitissem que o grupo de crianças

refletissem em alguns aspetos:” porque é que o crocodilo não gostava de água?”; “qual foi a atitude dos irmãos do crocodilo quando descobriram que ele não era um crocodilo?”; “qual foi a atitude do crocodilo quando descobriu que era um dragão...afastou-se dos seus irmãos?”. Aquando da colocação destas questões, as crianças foram referindo que os irmãos do crocodilo não gozaram com ele e até brincaram todos juntos e que o próprio crocodilo gostava de brincar com os irmãos levando-os na sua cauda a passear.

A última tarefa desenvolvida em torno da obra teve como intuito valorizar o trabalho das crianças e permitir-lhes ver a sua opinião valorizada. Assim, a educadora estagiária, após ter contado o final da história, referiu ao grupo de crianças que aquele final foi o final que a autora (nomenclatura reconhecida pelas crianças) do livro escolheu e escreveu para aquela obra. Todavia, os finais que eles desenharam também eram válidos e que, perante isso, se poderia elaborar o livro “O crocodilo que não gostava de água da sala 2” onde se iria incluir todos os possíveis finais que eles tinham desenhado. Após isso, a educadora estagiária comunicou às crianças que iria levar os seus desenhos para, posteriormente, construir o livro e para que este fosse colocado na biblioteca da sala de atividades. No dia seguinte, a educadora estagiária voltou a reunir o grupo de crianças e apresentou o livro “O crocodilo que não gostava de água da sala 2”, explicando que aquele livro era diferente do “original” porque, para além de ter o final que a autora do livro escolheu, também tinha todos os finais que as crianças tinham desenhado. (cf. Figura 27).



Figura 27 - O livro "O crocodilo que não gostava de água" da sala 2

4.4.3.3. Proposta 3

A última proposta didática associada à exploração da narrativa “O crocodilo que não gostava de água” teve como intuito compreender como as crianças interpretaram algumas ideias relevantes do ponto de vista de FPS e referentes às ideias de aceitação das próprias características individuais e articuladas com ideias já aqui referenciadas a propósito do modelo de ação da personagem do crocodilo que, por se ver e sentir desenquadrado dos padrões de comportamento dos seus restantes elementos da comunidade, tentou anular as suas características em prol da sua integração na sua comunidade familiar. A ideia transmitida pela personagem e concretizada no seu esforço em corresponder às expectativas dos seus irmãos, ainda que isso lhe trouxesse infelicidade e tristeza, permitiu que as crianças refletissem nesses aspetos e na importância de descobrir a sua verdadeira identidade e na aceitação dessa identidade.

Os participantes desta proposta didática foram as crianças mais velhas da sala, ou seja, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, perfazendo um total de oito crianças. Esta proposta didática pretendeu que as crianças refletissem nos aspetos já referidos até então e que foram apresentados sob a forma de diálogo veiculado pela personagem do pequeno crocodilo. Pretendeu-se que as crianças refletissem se, também elas, já se tinham sentido como o pequeno dragão, diferente dos demais elementos da sua comunidade, ou seja, na escola, na sua família, com os amigos, entre outros. Para isso, a educadora estagiária pediu que as crianças se deslocassem para a sala do prolongamento e que se sentassem numa das mesas redondas. Iniciou a tarefa com a apresentação do livro analisado e começou por pedir que as crianças lhes falassem sobre ele, identificando a(s) personagem(ns), situação problema e resolução da mesma, encaminhando o diálogo para as questões pretendidas. As crianças, com facilidade, contaram a história do crocodilo, que nas suas palavras já não era o crocodilo mas sim o dragão, o que se tinha passado com ele, o porquê de ele se sentir diferente e o que fez para tentar alterar isso e a postura dos seus irmãos. Após esse diálogo, a educadora estagiária referiu que tinha um desafio para eles e mostrou uma folha onde constava o desenho do pequeno crocodilo. A educadora estagiária solicitou que as crianças pensassem se também já se tinham sentido como o dragão, inicialmente crocodilo, em alguma situação e se sim, naquele desenho, desenhar o seu dragão; se não, desenhar o crocodilo (cf. Figura 28).

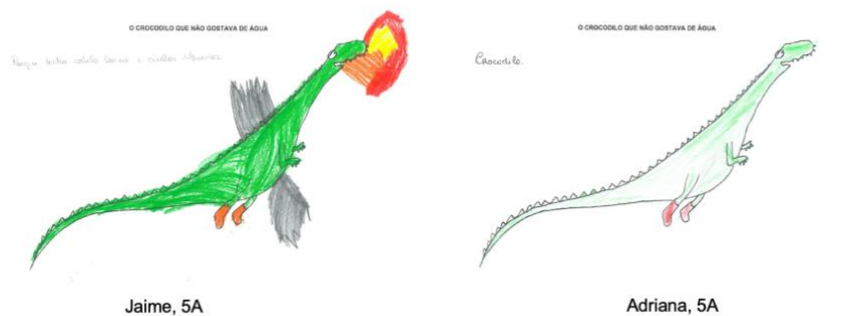


Figura 28 - Tarefa: "Crocodilo ou Dragão?"

Das oito crianças que participaram nesta proposta didática, sete responderam que se identificavam com o dragão e uma que se identificava com o crocodilo (cf. Tabela 14). Perante a justificação das suas respostas as crianças afirmaram que:

Tabela 14 – Resposta das crianças à tarefa: "Dragão ou Crocodilo"

Categories	Discurso das crianças
"Dragão"	"Porque tenho cabelo loiro e óculos diferentes" (Jaime, 5A)
Características físicas	"Eu sinto-me diferente porque a minha mãe é morena" (Bruna, 5A)
"Dragão"	"Eu às vezes sinto-me diferente porque gosto muito de trabalhar e os meus amigos só querem brincar" (Gustavo, 5A)
Preferências	"Eu às vezes sinto-me diferente dos meus amigos porque não gosto de chocolate e todos os amigos gostam (Ana, 5A)
"Dragão"	"Eu sinto-me mal porque só a Bruna (5A) e o Gustavo (5A) é que brincam comigo" (Fernando, 5A)
Relacionamentos	
"Crocodilo"	Adriana (5A)

Ao analisarmos as respostas das crianças, reconhecemos que, de alguma forma, compreenderam o que a proposta didática pretendia e, acima de tudo, conseguiram compreender a ideia de que por vezes nos sentimos diferentes, mas que isso não é necessariamente mau. Para as crianças, essas diferenças estavam articuladas com questões relacionadas com as suas características físicas, com características físicas dos seus familiares e, ainda, por preferência de atividades e de alimentos.

A primeira criança quando refere que se sente diferente porque tem cabelo loiro e óculos azuis fá-lo devido às suas características físicas que dão conta de uma tonalidade de cabelo não tão vulgar e, a par disso, devido às características dos seus óculos. A criança que refere que se sente diferente porque a sua mãe é morena fá-lo através da identificação de características físicas que não estavam diretamente

relacionadas consigo, mas que, ainda assim, assumiam grande significado para si. A criança que disse que se sentia diferente dos amigos porque gostava de trabalhar e os amigos não, referia-se a situações em que optava por realizar trabalhos do “livro de finalistas”, enquanto outras crianças não gostavam tanto de o fazer. Por fim, destaca-se a intervenção de uma criança que nos parece pertinente tendo em conta os objetivos que estavam previstos alcançar com a proposta didática e que é atribuída à criança que refere que se sente diferente dos restantes amigos porque não gosta de chocolate. A criança em questão, em algumas situações, era confrontada, por parte dos restantes amigos, com essa particularidade e com afirmações que davam conta de como seria possível não gostar nem comer chocolate sendo que (quase) todas as pessoas gostavam. Daí a criança, quando confrontada com a escolha, ter escolhido o dragão na medida em que, por vezes, se sentia incompreendida pelos restantes elementos da sua comunidade.

A identificação com o crocodilo surgiu apenas por parte de uma criança que revelava timidez, o que nos leva a pensar que escolheu a opção com menor exposição. Por fim, existiram duas crianças que escolheram “ser dragões”, mas que não deram quaisquer justificações.

Nesta proposta, as crianças tiveram dificuldades em argumentar o porquê de terem assumido determinada escolha ainda que a realização do desenho tivesse níveis altos de implicação.

Conclusão do estudo

O presente trabalho de investigação teve como propósito realizar uma articulação entre Literatura para a Infância e a área de Formação Pessoal e Social (FPS), através da exploração didática de três obras de Literatura para a Infância que permitissem apresentar e discutir com o grupo de participantes, neste caso crianças entre os três e os cinco anos de idade, conceitos de Formação Pessoal e Social. Na fase inicial, analisaram-se as obras do ponto de vista das aprendizagens de FPS e, após a recolha e análise dos dados reunidos ao longo do trabalho empírico, extraíram-se resultados que, de seguida, vamos confrontar com os objetivos definidos para o estudo.

Contribuiu-se para o primeiro objetivo, que pretendia *analisar as potencialidades da Literatura para a Infância para apoiar aprendizagens em contexto pré-escolar*, através da revisão da literatura e da análise documental aos livros, na primeira fase do estudo. Para a elaboração da revisão da literatura foi preciso investir em diversas leituras que nos esclarecessem sobre o potencial de livros de Literatura para a Infância através da visão de diversos autores de referência (Azevedo, 2006, 2014; Ramos, 2007, 2010, 2012; Veloso, 2005). Ainda que o nosso foco fosse a área de FPS, através da revisão da literatura e conseqüente análise de diversos estudos que perspetivaram a articulação de livros para crianças com aprendizagens em diversas áreas de conteúdo (van den Heuvel- Panhuizen, van den Boogaard & Doig, 2009; Flevares & Schiff, 2014; Serra, 2017; Morgado, 2019), compreendemos que uma simples narrativa para crianças pode ser veículo para a exploração de conceitos abstratos e complexos. Ademais, as leituras efetuadas ajudaram-nos a construir conhecimento sobre os livros para crianças e, assim, sustentar de forma mais esclarecida a análise dos livros a realizar em fases seguintes do estudo. Essa análise foi apoiada por uma grelha que nos permitiu olhar para os livros escolhidos de Literatura para a Infância e aferir as suas potencialidades ao nível de conceitos e aprendizagens de FPS e, também, em outras áreas/domínios de conteúdo, tais como Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo.

No estudo realizado, e remetendo para a prática, averiguamos que as propostas em torno dos livros promoveram a implicação das crianças e permitiram discutir conceitos e aprendizagens associadas à área de FPS. O potencial para as aprendizagens nos livros encontrou-se a partir: de ilustrações que chamaram mais a atenção das crianças, da estrutura da própria narrativa, que tinha grande capacidade de apresentar ideias, do modelo de ação das personagens, entre outros aspetos. Nos

livros “O Nabo Gigante” e “O crocodilo que não gostava de água”, os elementos mais destacados pelas crianças foram as ilustrações e o modelo de ação das personagens que, através da sua interpretação, possibilitaram dar voz às crianças e às suas ideias e potenciar, assim, espaços e momentos que lhes permitisse lidar com situações que, normalmente, não ocorrem no seu quotidiano mas que, ainda assim, acarretam aprendizagens transversais e essenciais para a construção da sua identidade e da sua autoestima. O livro “Orelhas de Borboleta” envolveu as crianças através da própria narrativa e, também, devido à complexidade da história da personagem principal que permitiu às crianças conhecer realidades distintas das delas. Através da análise de conteúdo das narrativas das crianças constatamos que a personagem da Mara sensibilizou as crianças e ajudou-as a compreender a importância de se colocarem na posição do outro.

Relativamente ao segundo objetivo, que pretendia *conceber e avaliar propostas de exploração de livros de Literatura para a Infância com relevância na área de FPS*, foi trabalhado através da implementação das propostas de leitura, e consequente exploração didática, de três obras de Literatura para a Infância com enfoque nas aprendizagens de FPS, com um grupo de crianças na Educação Pré-Escolar.

Seguidamente, analisam-se os resultados em articulação com o terceiro objetivo *analisar e sistematizar o potencial de livros de Literatura para a Infância na promoção de aprendizagens de FPS*. Através da implementação das propostas de leitura e exploração didática dos livros, conseguimos ter uma melhor compreensão de como os livros escolhidos tinham grande potencial para colocar as crianças em contacto com realidades que lhes permitissem apoiar a sua compreensão sobre aprendizagens de FPS e, desse modo, assumir que as aprendizagens de FPS, com o seu carácter transversal, devem ser vividas e sentidas pelas crianças ao invés de serem transmitidas pelo adulto.

Relativamente ao livro “O Nabo Gigante”, e ao seu potencial no que concerne às aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social, era expectável que as crianças analisassem as vivências da história através da perspetiva da cooperação, entreadajuda e da importância de pedir e aceitar ajuda. Essas ideias seriam veiculadas pelas personagens da história que, ao longo da narrativa, iam mobilizando diversas ajudas para atingir determinado objetivo. Para além disso, uma componente importante que se pretendeu abordar com a exploração da história era a mensagem de que cada personagem contribuiu como podia para a resolução do problema e que foi essa junção de forças que fez com que o problema ficasse resolvido. Anexado a essa ideia, surge a

figura do ratinho que, por ser pequenino e frágil, vem transformar a visão de que a ajuda, por vezes, pode vir de onde mesmo se espera. De uma maneira geral, consideramos que os conteúdos veiculados pela exploração da história tornaram-se relevantes para serem discutidos com as crianças. Foi importante abordar a ideia de que vivemos em comunidade e que ninguém é mais ou menos importante devido às suas características físicas e que não podemos julgar ninguém por elas, a ideia de que todos precisamos de ajuda e que é importante pedir ajuda e saber aceitar essa ajuda e ainda reconhecer que todos somos importantes e que todos podemos contribuir com as nossas características não as desvalorizando mas, pelo contrário, aceitando-as. As propostas desenvolvidas no âmbito da leitura da história “O Nabo Gigante” permitiram conhecer as perspetivas das crianças sobre algumas questões importantes, nomeadamente, a ideia de entreajuda, o saber pedir e aceitar ajuda, o saber mobilizar a ajuda e, também, reconhecer que todos precisamos da ajuda uns dos outros.

A dinâmica sentida na abordagem da história “Orelhas de Borboleta” foi, estranhamente, diferente visto que as crianças pareciam estar demasiado envoltas com a história da personagem e que isso, de alguma forma, estava a gerar desconfortos interiores nas crianças. Esse processo parece-nos importante porque permitiu compreender que as crianças foram capazes de se sensibilizar com os problemas da personagem, assumindo uma postura crítica relativamente aos problemas que estava a vivenciar. A história “Orelhas de Borboleta” permitiu que estas crianças, que vinham de contextos com uma situação económica média a alta, revelassem uma enorme sensibilidade às questões de pobreza que o livro apresenta. Mostraram ser capazes de refletir de uma forma solidária sobre questões de pobreza e foram capazes de identificar possíveis estratégias que os amigos da Mara poderiam ter adotado em vez de estarem a gozar com ela. A par disso, as crianças mantiveram-se implicadas na história e não deixaram de acompanhar o que ia acontecendo à personagem, conseguindo, também, compreender algumas mensagens implícitas, tais como a ideia de mãe, apresentada pela personagem da mãe da Mara, como alguém que nos protege, a fragilidade inicial da Mara, aquando do confronto com as maldades dos seus amigos, que foi substituída pela assertividade da Mara.

A última obra explorada foi “O crocodilo que não gostava de água” e desejou-se, com a sua exploração, que as crianças conseguissem compreender que, por vezes, gostamos de fazer coisas diferentes dos restantes elementos da nossa comunidade, família, amigos, mas que isso não é um problema, torna-nos únicos e especiais e que quem gosta de nós aceita essa diferença e encara-a como uma mais valia, numa

perspetiva de partilha de experiências e vivências. O enredo, de algum modo, apoiou a compreensão destes aspetos porque os irmãos do crocodilo, quando confrontados com a ideia de o irmão não gostar de água, não assumiram uma postura discriminatória em relação a isso, mas sim uma postura de tristeza, tal como o crocodilo, por não conseguirem brincar todos juntos na água. A história permitiu colocar as crianças a falar de sentimentos e emoções através do reconhecimento dos sentimentos do crocodilo perante a situação de não gostar de água e não conseguir ir brincar com os seus amigos, criando uma aproximação entre a personagem e as vivências e experiências das crianças visto que estas quando, por algum motivo, não podem ir brincar com os seus amigos também sentem sentimentos de tristeza e frustração, tal como estava a acontecer com o pequeno crocodilo.

A ideia de o crocodilo ser diferente e, ainda assim, os irmãos gostarem dele foi, facilmente, identificada pelas crianças que assumiram essa postura como a correta porque, segundo a voz das crianças, isso demonstrava que gostavam todos uns dos outros, respeitando as características individuais de cada um. Porém, quando o grupo de crianças foi confrontado com a ideia de que o crocodilo não gostava de água porque, efetivamente, ele não era um crocodilo, mas sim um dragão, fez com que, de alguma maneira, isso desiludisse as crianças porque então ele não era diferente dos irmãos ele era um outro animal. Concluímos que a explicação que é dada para o facto de o crocodilo não gostar de água, e que reside em diferenças biológicas, esmorece a ideia da diferença e da aceitação do outro e das suas características.

Do ponto de vista do potencial de aprendizagens de Formação Pessoal e Social, a história “Orelhas de Borboleta” foi a que, com mais facilidade, potenciou momentos que colocassem as crianças a refletir sobre temas e aspetos relativos à área de conteúdo referida, devido às ideias bem explícitas que apresentava e que, ao longo dos tempos, vão-se revelando inalienáveis, transversais e universais de explorar com crianças em idade pré-escolar. Porém, fá-lo com subtiliza e delicadeza, impregnado de ilustrações cativantes e de uma beleza cénica fantástica que transporta o leitor adulto e criança para o mundo mágico da Mara.

A história do “O Nabo Gigante” e a história do “Crocodilo que não gostava de água” foram, de algum modo, as que desencadearam maiores dificuldades em promover as aprendizagens já referidas e articuladas à área de Formação Pessoal e Social. Porém, analisando as duas obras, do ponto de vista das aprendizagens de Formação Pessoal e Social, a história do “Crocodilo que não gostava de água” foi a que proporcionou mais dificuldades em abordar os conceitos que estavam previstos para a

sua exploração. Assim, as ideias que se pretendiam explorar e que diziam respeito à questão da aceitação do “Eu” e das idiossincrasias de cada pessoa, foram uma meta difícil de atingir.

Por fim gostaria de destacar duas intervenções que ocorreram durante a exploração do livro “Orelhas de Borboleta” e que nos ajudam a interpretar melhor como as histórias para crianças podem ser veículo de inúmeras aprendizagens. Dizem respeito aos comentários de duas crianças: “ainda por cima uma menina a gozar com outra menina” (Gustavo, 5A) e “as minhas mãos são cor de pele (Lucas, 4A). Em ambas as intervenções encontramos aspetos que podiam promover aprendizagens associadas à área de FPS, nomeadamente questões de género e de identidade, e que resultaram da interpretação das próprias crianças sobre a história. Importa evidenciar que tais aspetos não foram identificados na análise prévia do livro em questão, ou seja, existiram elementos que só emergiram da exploração com as crianças e da sua própria interpretação da história e das ilustrações.

Em suma, e com as conclusões expostas, é importante referir que o presente estudo também apresentou limitações, além das referidas. Tratando-se de uma investigação sobre as práticas, e estando o papel de investigadora imbricado no papel de educadora estagiária, a implementação do estudo e respetiva recolha de dados tornou-se complexa do ponto de vista da gestão dos processos inerentes a cada um dos papéis. Por seu turno, como o projeto de investigação foi implementado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, e as atividades desenvolvidas confluíram com a rotina do contexto de estágio, existiu um conjunto de constrangimentos que, por vezes, estiveram fora do alcance da posição de educadora estagiária, nomeadamente as atividades apresentadas tinham de ser validadas pela orientadora cooperante do contexto de estágio, existência de dias temáticos e atividades, entre outros. Ainda relacionado com o reiterado até então, destacamos o facto de que a recolha de dados podia ter sido mais sistemática no que diz respeito à avaliação dos níveis de implicação e bem-estar das crianças no desenvolvimento das propostas de atividades.

Outra das limitações do estudo foi o facto de que o mesmo foi realizado com apenas um grupo de crianças pelo que o potencial concretizado podia ter sido distinto com outros grupos. Por fim, a inexperiência da estagiária pode ter influenciado algumas tomadas de decisão, ou seja, algumas situações poderiam ter sido conduzidas de forma mais sábia por outra pessoa mais experiente.

De modo a concluir, consideramos que a presente investigação não encerra em si as suas potencialidades, muito pelo contrário, abre novas perspetivas de investigação

na área dos livros de Literatura para a Infância em articulação com a área de FPS. Uma visão nesse sentido seria de, por exemplo, utilizar os mesmos livros e as mesmas propostas didáticas em grupos distintos de crianças e compreender que aspectos, cada grupo, daria mais destaque. Torna-se, ainda, entusiasmante pensar na possibilidade de voltar a apresentar os mesmos livros às mesmas crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico e perceber a interpretação que fazem dos mesmos com mais idade e experiência.

Conclusão

O caminho percorrido até aqui acarretou inúmeras aprendizagens e um crescimento enquanto pessoa e futura educadora de infância que envolveu muito trabalho e que, acima de tudo, construído e caminhado com muito amor e dedicação. Essas aprendizagens estão espelhadas neste documento que apresenta as principais linhas que nortearam o meu percurso de formação.

A primeira parte do RFE incorpora uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvida em contexto de estágio e veiculadas pela PES em EPE e no 1.º CEB. Dessa forma, a realização do estágio, tanto na EPE como no 1.º CEB, assumiu-se como uma fase de extrema importância para a minha formação e para a construção de múltiplas competências tendo em conta que “é na ação que o professor demonstra as suas capacidades, exercita as suas possibilidades, revelando, no fazer, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é realmente importante” (Júnior, 2010, p.585). Para além de me permitir construir na prática a minha ação de “ser professora”, o contexto de estágio permitiu, também, contactar com diversas realidades escolares, bem como com os seus intervenientes, desde alunos, pais/EE, professores, assistentes operacionais, técnicos de educação, entre outros, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e assumindo, com isso, que, tal como nos refere Roldão (2017), o professor investe, mobiliza e cria conhecimento profissional através da mobilização de diversos dispositivos que vai ajustando à sua ação: “introdução do questionamento, tentativa-erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares, e ainda a transposição de situações para situações” (p.1141). Não poderia deixar de enaltecer o apoio de todos os docentes da ESEV que, de uma maneira ou de outra, fortaleceram o meu caminho, a minha autoestima, enquanto aluna/estagiária e Ser Humano, e que, através dos momentos de reflexão/discussão, enriqueceram o meu conhecimento profissional e me ajudaram a desenvolver uma visão crítica em relação às questões educacionais. Às professoras/educadora cooperantes que, através da sua experiência me proporcionaram uma partilha constante de aprendizagens, agradeço a generosidade com que acompanharam o meu percurso de formação.

A segunda parte do RFE, que incorpora o projeto de investigação e cujo principal objetivo passou pela articulação da Literatura para a Infância com a área de FPS, das OCEPE (Ministério da Educação, 2016), tornou-se promotora de múltiplos conhecimentos no âmbito da importância das histórias infantis como caminho para promover contextos onde as crianças pudessem desenvolver aprendizagens

significativas e contextualizadas com as suas vivências e realidades sobre conceitos associados à área de FPS. Dessa forma, com a implementação do estudo empírico concluímos que as histórias infantis, veiculadas por livros de Literatura para a Infância, cujo principal objetivo não é serem histórias que pretendem ensinar conceitos/aprendizagens, podem provocar situações que permitem às crianças refletir e discutir conceitos relativos à área de FPS e, como tal, potenciar espaços e situações onde a criança é confrontada com diversas situações que a ajudam a construir aprendizagens relevantes e significativas. A relação entre o estudo e as práticas de estágio permitiram-me reconhecer a importância da valorização da voz das crianças e do seu direito à participação. As crianças foram incentivadas a tomar decisões, as suas opiniões foram respeitadas e partilhadas em grande grupo, através de processos de comunicação e de autorregulação, onde as suas diferentes formas de expressar os pensamentos e sentimentos foram apoiadas por uma atitude sensível, astuta e perspicaz (Agostinho, 2015). Para Ferreira (2004, cit. por Vasconcelos, 2015), o respeito pelos direitos de cidadania das crianças passa por reconhecer a sua voz, envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas. Emergiu deste contexto de investigação, e ainda associado ao direito de participação da criança e à valorização da sua voz, outro aspeto importante e que diz respeito às questões de ética associadas à investigação com crianças que é influenciada por diversos aspetos e pode assumir variados contornos, tal como nos explica Alderson (2004, cit. por Fernandes, 2016) quando identifica três possíveis imagens no estatuto ético das crianças na investigação. A primeira imagem dá conta de sujeitos desconhecidos de pesquisa, ou seja, as crianças não são informadas sobre o facto de estarem a ser investigadas não lhes sendo, sequer, solicitado consentimento informado. A segunda imagem dá conta de sujeitos prevenidos, onde as crianças são informadas da investigação levada a cabo mas dentro de um design adulto rígido, em que tudo é decidido e controlado pelo adulto e, por fim, a terceira imagem, e aquela com a qual se alinou o nosso estudo, que dá conta de dinâmicas éticas nas quais a criança é informada acerca dos objetivos e dinâmicas da pesquisa, sendo-lhe solicitado o consentimento informado e tendo a possibilidade de influenciar a forma como decorre a sua participação e que se pode traduzir, por exemplo, na possibilidades que tem de recusar participar no estudo, abandonar a investigação ou ainda para dar as suas próprias opiniões e partilhar experiências com os pesquisadores adultos (McCrum & Bernal, 1994, cit. por Fernandes & Tomás, 2011).

Referências bibliográficas

- AA. VV. (2014). *Compreender os direitos humanos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69-86.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-188). Porto: Porto Editora.
- Aragão, W. (2004). Transversalidade Curricular: um novo olhar. *Fórum Crítico da Educação – Revista do ISEP*, 2(2).
- Ary, D. et al. (1990). *Introduction to research in education*. Nova Iorque: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Azevedo, F. (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. In G. S. Carvalho et al. (Orgs.), *Saberes e práticas na formação de professores* (pp.125-132). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006a). Literatura infantil, receção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2006b). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.1-10). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2014). Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura. In F. Azevedo (Org.), *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas* (2.^a ed., pp. 57-69). Raleigh: Lulu Press.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 7-30.
- Baird, A., Laugharne, J., & Maagerø, E. (2015). Child readers and the worlds of picture book. *Children's Literature in Education*, 47, 1-17.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a Literatura Infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2010). Representações da alteridade na literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre a literatura infantil e juvenil* (pp. 48-56). Braga: CIFPEC (Centro de investigação em formação de profissionais de educação da criança).

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2019). Programa integrado de promoção da literacia: da investigação à ação para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos de Educação de Infância*, 117, 28-31.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Buric, H., & Gregorowicz, A. (2015). Autonomia, uma forma de vida. *Infância na Europa*, 28, 4-5.
- Cardoso, A., Guerreiro, A., Silva, A. P., & Lansdown, G. (2017). *Formação em direitos das crianças – referencial de formação*. Lisboa: CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceia, C. (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Lisboa: Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido de: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1989.
- Corsaro, W. A. (2002). A Reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443–464.
- Costa, P., Fernandes, N., & Pereira, M. (2013). Crianças investigadoras? Cenário de participação ativa na educação básica. *Conjectura: Filos. Educ., Caixas do Sul*, 18 (número especial), 174-192.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspetiva*, 24(2), 597-622.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

- Eustáquio, F. (2012). O lugar da criança: reflexão sobre os direitos da criança e o seu potencial de intervenção na sociedade. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 19.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66).
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto jardim de infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (1.ª ed., pp.19-34). Lisboa: Lidel.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceituais metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Sociology of children and childhood*. 10 Th Conference of European Sociological Association, 1-18.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Didática e Desenvolvimento Curricular). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Figueiredo, M. P. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. In L. Menezes et al. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 11-20). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Flevaras, L. M., & Schiff, J. R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in Psychology*, 5 (459), 1-12.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5-12.
- Forneiro, L.I. (2000). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade na educação infantil* (pp.229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R., Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-82). Porto: Porto Editora.

- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145–158). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquirito: teoria e prática* (2.^a ed.). Oeira: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.^a ed.). São Paulo. Editora Atlas.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido de: http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_pr_omleita.pdf.
- Heuvel-Panhuizen, M., Boogaard, S., & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34 (3), 30-39.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: E.P.U.
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33, 25-34.
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, I. A., Figueiredo, M., & Gomes, H. (2018). Histórias e ideias: aprendizagens significativas com a literatura para a infância. *Livro de Atas I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas* (pp.118-127). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Mayor, G. S. (2014). *Ilustração de livros de literatura infantojuvenil em Portugal (2000-2009): tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica). Universidade do Minho, Braga. Obtido de: <http://hdl.handle.net/1822/38467>.
- McMillan, J. H. & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Melão, D. (2017). Interculturalidade e inclusão: o contributo das práticas de leitura na Educação Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, Extr. 8*, 68-72.
- Melão, D. (2018). Pois que ouvir com o olhar é o engenho maior: da ilustração como acolhimento no livro-álbum. *CONFIA. International Conference on Illustration & Animation* (pp. 428-436). Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos.
- Mendes, T (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura, 17* (35), 140-150.
- Mendes, T. (2019). Educação literária no contexto pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico: da teoria às práticas. *Textura, 21* (45), 30-50.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições, 27* (2), 115-132.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des) encontro na literatura para jovens em Portugal* (Tese de Doutoramento em Estudos Literários). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Morgado, M. (2019). Mediação intercultural com álbuns ilustrados. *Comunicação e Sociedade, Vol. Especial*, 141-161.
- Nonato, E., & Matta, A. (2018). Caminhos da pesquisa-aplicação na educação. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 13-24). São Paulo: Artesanato Educacional Ltda.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. P. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, 16*, 46-50.

- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar: Perspetivas didáticas e metodológicas no ensino básico*, 20, 224-233.
- Plomp, T (2018). Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta (Orgs.), *Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução* (pp. 25-66). São Paulo: Artesanato Educacional Ltda.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Pontes, V., & Azevedo, F. F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. *Congresso Internacional em Estudos da Criança – “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”*. Braga: Universidade do Minho. Obtido de: <http://hdl.handle.net/1822/8008>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M., & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp.149-174). Coimbra: Almedina.
- Ramos, F. B., & Nunes, M. F. (2013). Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, 48, 251–263.
- Reis, M., Torres, E., & Costa, B. (2016). Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. *Rev. Psicopedagogia*, 33(101), 184-195.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP- 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- Relvas, S. (2012). *O texto literário no processo de ensino aprendizagem do inglês (língua estrangeira)* (Relatório da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. *Congreso Internacional Lectura 2009 – Para ler el XXI*. Havana: Comité Cuba no del IBBY.
- Rodrigues, M. A., Cardoso, A. P., & Lopes, F. A. (2017). Literatura para a Infância e valores no 1.º ciclo do ensino básico. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 121-130). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134- 1149.
- Sampaio, M., Tavares, P., & Silva, C. (2012). A experiência do livro ilustrado interativo para a infância. *CONFIA. International Conference on Illustration & Animation* (pp. 555-565). Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Barcelos.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, T., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. (2009) As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade* (pp.45-68). Porto: Porto Editora.
- Segabinazi, D. (2017). Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. *Revista Linhas. Florianópolis*, 18 (37), 22-45.
- Serra, P. (2017). A matemática que salta das histórias – os padrões de repetição. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 11-17.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2016). *Como é que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação*. Cadernos Cenpec| (Nova série).
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento em estudos da criança – área de especialização em sociologia da infância.) Universidade do Minho, Braga.
- Tomás, C. (2011). Ensaio sobre os direitos das crianças pequenas num contexto de crise. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 20-23.
- Tomás, C. (2014). Direitos da Criança como dimensão emancipatória da educação de infância: viver mais do que aprender. *Cadernos de Educação de Infância*, 103, 30-32.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Território e (Des) Igualdades: II Encontro de Sociologia da Educação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Obtido em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Trevisan, G. (2011). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisões das crianças na escola. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp.351-362). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Trevisan, G. & Fernandes, N. (2018). Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescência* (pp. 121-139). Picornell Lucas. - João Pessoa - PB: Editora da UFPB.
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa*, 28, 6-8.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2012). Developing a framework for the evaluation of picture books that support kindergarten’s learning of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 14(1), 17-47.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.

- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudo de caso*. Lisboa: Porto Editora.
- Veloso, R. (2005), Não-receita para escolher um bom livro. In AAVV. *No branco do sul as cores dos livros* (pp.178-189). Lisboa: Caminho.
- Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradas para jardim de infância* (pp.6-23). Lisboa: Santillana.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, C. M. (2004). A investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 59-76). Porto: Porto Editora.
- Vieira, J. (2008). *Campos de férias e direitos humanos*. Lisboa: Companhia Editora do Minho.
- Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação consultada

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro

Despacho n.º 48-D/2017 de 31 de março. Resolução do Conselho de Ministros.

ANEXOS

Anexo 26. Grelha utilizada na análise dos livros

Onde? (categorias e concretizações/transcrições)	Que ideias/conteúdos?	Referenciação às OCEPE (área/conceito)
Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social		
Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo		
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação - Matemática		

Anexo 27. Grelha de análise da história “O Nabo Gigante”

Onde? (categorias e concretizações/transcrições)	Que ideias/conteúdos?	Referenciação às OCEPE (área/conceito)
Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo da própria história: perante um obstáculo, o saber pedir ajuda; o saber ajudar; cooperar para atingir um objetivo comum; confiar na ajuda dos outros (personagens da avó e do avô que espelham a importância de pedir ajuda e aceitar essa ajuda)	Cooperação/ entreatajuda/ respeito	Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania
Conteúdo da própria história: valor do companheirismo e da amizade (avó e avô que partilham as suas vivências: ex.: “então, o velhinho e a velhinha foram para o jardim”; “semearam ervilhas e cenouras...”; “o velhinho e a velhinha adormeceram a sorrir”)	Companheirismo	Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania
Conteúdo da própria história: persistência na resolução do problema (o velhinho e a velhinha não desistiram até conseguirem arrancar o nabo)	Ensaar diferentes estratégias de resolução de problemas	Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania
Conteúdo da própria história/ilustrações: questões de género (o velhinho, ao ver que não consegue arrancar o nabo, chama a velhinha para o ajudar, reconhecendo que ela o pode fazer)	Respeito pelas características do outro	Convivência democrática e cidadania
Imagens/ilustrações: reconhecimento de que todos pertencem a uma comunidade (imagem que representa os velhinhos e os seus animais);	Diversidade	Convivência democrática e cidadania

heterogeneidade de animais que vivem em harmonia		
Imagens/ilustrações: cada uma das personagens dá o melhor de si para atingir o objetivo final (imagem que representa todos os animais a unirem esforços para retirarem o nabo);	Conhecer e aceitar os seus pontos fortes e menos fortes	Construção da identidade e da autoestima
Modelo de ação personagem/conteúdo da própria história: o rato, apesar de ser um animal que, aparentemente, não iria conseguir ajudar, foi a solução do problema (não desvalorizar a ajuda de ninguém)	Respeito pelo outro	Convivência democrática e cidadania
Conteúdo da própria história: sentimento de união e de felicidade quando o objetivo foi cumprido (ex.: todos comeram até se fartarem)	Sentimento de pertença e de valorização	Independência e autonomia; Consciência de si como aprendente; Convivência democrática e cidadania
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação- Matemática		
Linguagem/ vocabulário específico: sequência dos números (uma vaca, dois porcos, três gatos...)	Sequência numérica	Números e operações
Imagens/ilustrações: contar os animais que aparecem nas ilustrações (cada objeto corresponde a um e um só termo)	Contar objetos	Números e operações
Conteúdo da própria história/imagens: compreender a ordem com que os animais foram chamados pela avozinha (ex.: a vaca foi a primeira, os porcos foram os segundos...)	Sentido ordinal	Números e operações
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Conteúdo da própria história: palavras que rimam (ex.: puxou e içou e sacudiu e puxou)	Rimas	Consciência linguística

Conteúdo da própria história: repetições (puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força)	Repetições	Consciência linguística
Conteúdo da própria história: a velhinha, o velhinho, a casinha, os velhinhos (conotação carinhosa)	Diminutivos	Comunicação oral
Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo		
Conteúdo da própria história: os velhinhos semearam os legumes (ex.: “semearam ervilhas e cenouras e batatas e feijões e nabos”; “a chuva ia ajudar as sementes a crescer”; “o sol de verão fez os legumes ficarem maduros”)	Ciclo de vida das plantas	Conhecimento do mundo físico e natural
Imagens/ilustrações: diferença entre semear e plantar (imagem onde a velhinha coloca a semente na terra)	Semear e plantar	Conhecimento do mundo físico e natural
Imagens/ conteúdos da própria história: alimentação saudável (imagens onde surgem representados: ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabos); a avozinha fez uma sopa com os legumes	Alimentação saudável	Conhecimento do mundo físico e natural
Imagens/ ilustrações /conteúdo da própria história: os animais da quinta dos velhinhos (vaca, porcos, gatos, galinhas, canários, gansos)	Animais	Conhecimento do mundo físico e natural
Linguagem/ vocabulário específico: referência às várias estações do ano e às suas características (ex.: numa bela manhã de março ... a velhinha cheirou o ar perfumado da primavera ...”; “o sol de verão...”; “cheirou o ar fresco do outono...”	Estações do ano	Conhecimento do mundo físico e natural

Anexo 28. Grelha de análise da história “Orelhas de Borboleta”

Onde? (categorias e concretizações/transcrições)	Que ideias/conteúdos?	Referenciação às OCEPE (área/conceito)
Área de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo da própria história: “A Mara tem cabelo de palha de aço”; A Mara tem as tripas a fazer barulho”	Relações sociais/ criticar o outro de forma deliberada	Convivência democrática e cidadania
Imagens/ ilustrações: “A Mara é orelhuda” (expressão facial da Mara que demonstra sentimentos de espanto perante o que está a ouvir)	Dor emocional/sentimentos	Construção da identidade e da autoestima
Modelo de ação personagem: “A Mara é orelhuda” (expressão facial da Mara que assume uma postura de não criticar os amigos mesmo que estes também tenham características próprias)	Solidarizar-se com os outros	Construção da identidade e da autoestima; Convivência democrática e cidadania
Imagens/ Ilustrações: imagem da Mara ao colo da mãe (proporção do tamanho da mãe – conforto/proteção)	A procura de ajuda e do conforto; figura de referência	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia
Imagens/ Ilustrações: mãos da mãe a segurar a Mara	Transformação da tristeza em alegria; proteção por parte de quem gosta de nós	Construção da identidade e da autoestima; Consciência de si como aprendiz; Independência e autonomia
Conteúdo da própria história/ imagens: num primeiro momento a Mara pede ajuda à sua mãe, mas depois é a própria que responde aos amigos	Transformação da postura da Mara	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia;

		Consciência de si como aprendente
Conteúdo da própria história /imagens: identificação das características da Mara (orelhuda, cabelo palha de aço, espeque)	Questões de identidade (características físicas)	Construção da identidade e da autoestima
Conteúdo da própria história/ imagens: características de fragilidades sociais e económicas (vestida com uma toalha de mesa, meias rotas, sapatos velhos, falta de material escolar, livros usados, fome e magra)	Desigualdades Sociais	Convivência democrática e cidadania
Modelo de ação da personagem: “Não! São só orelhas grandes. Mas eu não me importo!”	Aceitação das suas características	Construção da identidade e da autoestima; Consciência de si como aprendente
Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo		
Linguagem/ vocabulário específico: “Orelhas de Borboleta”; “Correr como uma gazela”	Seres Vivos (animais)	Conhecimento do Mundo Físico e Natural
Linguagem/ vocabulário específico: “Relva recém-cortada”	Seres Vivos (plantas)	Conhecimento do Mundo Físico e Natural
Imagens/ilustrações: lua e estrela (sistema solar – imagem)	Sistema solar	Conhecimento do Mundo Físico e Natural
Linguagem/ vocabulário específico: “Tripas a fazer barulho”	Cuidados com o corpo	Conhecimento do Mundo Físico e Natural
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Linguagem/ vocabulário específico: Dupla negação (“Não, não”)	Interjeições	LOAE

Linguagem/ vocabulário específico: “O meu cabelo é como a relva recém-cortada”; “Orquestra na barriga”	Metáforas/comparações	LOAE
Área de Expressão e Comunicação - Matemática		
Imagens/ ilustrações: Paredes	Padrões	Geometria e Medida
Imagens/ ilustrações: Jogo de xadrez	Regras/ padrões	Geometria e Medida

Anexo 29. Grelha de análise da história “O crocodilo que não gostava de água”

Onde? (categorias e concretizações/transcrições)	Que ideias/conteúdos?	Referenciação às OCEPE (área/conceito)
Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social		
Conteúdo da própria história: representação de família de crocodilos	Pertença a um grupo	Construção da sua identidade e da autoestima
Imagem/ ilustração: crocodilo a olhar para os irmãos a brincar na banheira	Sentimentos (tristeza e frustração)	Construção da sua identidade e da autoestima
Conteúdo da própria história/ imagem/ ilustração: “O que ele mais queria era brincar com os seus irmãos. Mas eles estavam demasiado ocupados com o clube de natação” (irmãos que gostavam todos do clube de natação; crocodilo a olhar para eles a brincarem no clube de natação)	Sentimentos (sentir-se diferente de todos os membros do seu grupo)	Construção da sua identidade e da autoestima
Conteúdo da própria história/ Modelo de ação da personagem: “E este pequeno crocodilo não gostava do clube de natação. O que ele gostava mesmo era de trepar às árvores. Mas mais ninguém gostava” (crocodilo que se sentia triste por não gostar de água e não participar nas brincadeiras dos irmãos)	Sentimentos (querer integrar-se no seu grupo e corresponder às expectativas)	Construção da sua identidade e da autoestima
Conteúdo da própria história/ ilustrações: “Era tão triste não ter com quem brincar... Por isso o pequeno crocodilo tomou uma decisão.” (tentativa de resolução do problema)	Sentimentos (querer integrar-se no seu grupo e corresponder às expectativas)	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz

Imagem/ilustração/ modelo de ação da personagem: o pequeno crocodilo, após várias tentativas falhadas com a sua boia, começou a ficar desanimado.	Sentimentos (tristeza e frustração)	Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz
Conteúdo da própria história/ilustrações: “Por isso decidi tentar uma última vez” (resiliência por parte do crocodilo em tentar solucionar o seu problema)	Atitude de perseverança	Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz
Imagem/ilustração/ conteúdo da própria história: o pequeno crocodilo sentia-se diferente dos irmãos. “Era fria, molhada e só o fazia passar vergonha”.	Sentimentos (vergonha)	Construção da sua identidade e da autoestima
Conteúdo da própria história/ilustrações: “Este pequeno crocodilo não gostava de água porque ele era tudo menos um crocodilo” (descoberta das suas características quando cospe fogo)	Autodescoberta	Construção da sua identidade e da autoestima
Imagem/ilustração/ modelo de ação das personagens: o crocodilo descobre a sua verdadeira identidade e partilha com os seus irmãos. Em conjunto, partilham aventuras.	Aceitação/redescoberta/ partilha	Construção da sua identidade e da autoestima; Convivência democrática e cidadania
Área de Conteúdo de Conhecimento do Mundo		
Imagens/ilustrações: crocodilos	Seres Vivos (animais)	Conhecimento do mundo físico e natural
Imagens/ilustrações: habitat dos animais	Seres Vivos (animais)	Conhecimento do mundo físico e natural
Imagens/ilustrações: crocodilo com a boia (flutuava e não podia brincar)	Flutuação	Conhecimento do mundo físico e natural

Linguagem/vocabulário específico: "Água fria e molhada"	Características da água	Conhecimento do mundo físico e natural
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		
Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação - Matemática		
Imagens/ilustrações: sapatos dos crocodilos	Contagem	Geometria e Medida
Linguagem/vocabulário específico: "Dois e meio"	Contagem	Geometria e Medida

Anexo 30. Desenho das crianças na tarefa do seu autorretrato



Anexo 31. Desenho das crianças sobre o possível final da história “O crocodilo que não gostava de água”

