

**Prática de Ensino Supervisionada - O livro de Literatura para a Infância como suporte didático-pedagógico para a prática docente**

**Ana Filipa Domingues Raimundo**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
Novembro, 2020

## **Agradecimentos**

Ao longo de todo este percurso não podemos deixar de agradecer a várias pessoas que, direta ou indirectamente, nos ajudaram nesta caminhada tão importante da nossa vida. O nosso mais sincero obrigada a todos/as aqueles/as com quem partilhamos os nossos desabafos, saberes e palavras de apoio. O nosso merecido agradecimento e reconhecimento:

À Escola Superior de Educação de Bragança e a todos os Professores envolvidos no nosso percurso académico. Obrigada por nos terem acolhido tão bem, pela dedicação e pelo apoio dado sempre que este era solicitado, tendo contribuído para a nossa formação pessoal e profissional.

Um agradecimento muito especial à Professora Elza da Conceição Mesquita, orientadora do presente relatório e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Agradecemos por toda a dedicação, disponibilidade demonstrada, compreensão, pela partilha de saberes científicos que tanto nos ajudaram na realização deste trabalho. Obrigada pelo apoio, ajuda, amizade, e pelas palavras amigas que teve sempre para connosco.

À Professora Angelina Sanches, minha supervisora em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, agradecemos pela pertinência das observações realizadas no decorrer da prática. Obrigada pela disponibilidade, conselhos, sugestões e carinho demonstrado.

Prestamos também o nosso agradecimento às instituições que nos receberam, às educadoras e professoras cooperantes com quem foi um enorme gosto colaborar e aprender.

Também agradecemos a todas as crianças que nos acolheram sempre com um sorriso no rosto, proporcionando-nos momentos inesquecíveis.

Aos pais e irmão, um especial agradecimento por todo o apoio, amor, carinho e compreensão que tiveram ao longo desta nossa caminhada. Sem eles a concretização deste sonho não seria possível.

Aos amigos incríveis pelos conselhos que sempre nos foram dando e que foram fundamentais para ultrapassar as fases mais complicadas. Obrigada pela amizade demonstrada, pela paciência, carinho, palavras de coragem, incentivo e apoio no decurso desta longa caminhada.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos à nossa colega de estágio que tivemos a sorte de conhecer ao longo destes seis anos. Obrigada por todo o apoio, amizade e companheirismo.

A todos(as) o nosso muito obrigada por nos ajudarem a conseguir!



## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. A PES foi iniciada em contexto de Creche, com um grupo de dezoito crianças de dois anos de idade. Prosseguimos para o contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de dezanove crianças de três anos de idade. Por fim, terminamos o nosso percurso no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com um grupo de vinte e seis crianças do 4.º ano de escolaridade, com nove e dez anos de idade. Todos os contextos foram realizados na zona urbana da cidade de Bragança. Com a elaboração deste documento pretendemos apresentar as experiências de aprendizagem (EA) que consideramos significativas e representativas do trabalho desenvolvido com as crianças ao longo da PES. Neste sentido, torna-se pertinente dar resposta à seguinte questão-problema: *em que medida pode o livro de Literatura para a Infância servir como funcionalidade pedagógica, centrada numa abordagem promotora de uma aprendizagem significativa, ativa e transversal?* Na tentativa de obter uma resposta adequada, delineamos os seguintes objetivos: (i) *Refletir acerca do papel do educador/professor enquanto mediador criança/livro de Literatura para a Infância;* (ii) *Promover, no quotidiano escolar, momentos (in)formais de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros por parte das crianças;* (iii) *Potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos contextos em estudo (Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico);* e (iv) *Analisar o contributo da Literatura para a Infância em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às oportunidades didático-pedagógicas que a exploração das obras pode proporcionar no processo de aprendizagem da literacia.* De forma a obter informação fidedigna e rigorosa para a nossa investigação tivemos a necessidade de selecionar um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados. A técnica escolhida foi a observação participante e os instrumentos de recolha de dados foram as notas de campo, registos fotográficos e as grelhas de análise sustentadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)* e *Aprendizagens Essenciais (AE)* da área curricular de Português, homologadas para o 4.º ano de escolaridade. Recorrendo às orientações supracitadas, reunimos um conjunto de estratégias que foram adotadas posteriormente pelas estagiárias envolvidas, tendo sempre presente o bem-estar e desenvolvimento de competências nas crianças. Pese embora o objetivo destas estratégias culminasse no auxílio da elaboração de planificações, pretendíamos que nos possibilitasse investigar a nossa própria prática pedagógica. Nesse sentido, promovemos diversas atividades baseadas no livro de Literatura para a Infância. Através das estratégias implementadas e das notas de campo que foram sendo recolhidas nas observações efetuadas, foi possível identificar dificuldades individuais ou de grupo. A partir daqui, pudemos fornecer o apoio necessário à progressão das crianças, alterando as estratégias de ensino sempre que necessário. De modo a organizar as atividades e auxiliar na elaboração da planificação recorremos aos documentos oficiais que regem cada um dos níveis educativos, nomeadamente as OCEPE, as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar* e as *Brochuras de Operacionalização das OCEPE*. Relativamente ao 1.º CEB recorremos ao *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e às *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, para além das *Aprendizagens Essenciais*. A apresentação das EA apresentadas traduz-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrando-se numa abordagem qualitativa.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Livro de Literatura para a Infância; Mediadores de leitura.



## Abstract

This report was conducted on the scope of the Supervised Teaching Practice Course, integrated in the Master's Degree in Pre-School and Elementary School education at Escola Superior de Educação, in Instituto Politécnico de Bragança. The internship started in a daycare center context, with a group of eighteen two-year-old children. After that we proceeded to the Pre-School Education context, with a group of nineteen three-year-old children. Last but not least, we contacted with the Elementary School, with a group of twenty-six children in the 4th grade, aged between nine and ten years old. All contexts were undertaken in Bragança. In this document we report all the acquired knowledge that is significant and representative of the work developed throughout this period. All the work was conducted in order to answer the question problem: *How can the Children's Literature serve as pedagogical mean to promote meaningful, active and transversal learning?* In the attempt to answer this question, we outline the following agenda: (i) *Reflect about the role of the educator in the supervision of children's literature book reading;* (ii) *Promote, in the daily routine, some unformal periods to exchange different point of views about reading;* (iii) *Enhance the learning process of written language and future readind, presenting practical suggestions for activities to be carried out in the contexts under study (daycare, pre-school education and elementary school);* and (iv) *Review the literature's contribut in childhood in daycare, pre-school education or elementary school settings, by analysing the importance of examining some literature in the process of learning.* In order to collect the information for our investigation, we selected a set of techniques and instruments for data collection, like active observation and field notes, photographic records and analysis grids supported by the Guidelines for Pre-school Education (GPSE) and Essential Learning of the Portuguese curricular unit, approved for the 4th grade. Our goal is not only help in the elaboration of scheduling, but also being able to investigate our own pedagogical practice, always having in consideration the children's well-being and the acquisition of new skills. We promoted activities based on the Children's Literature book and it was possible to identify individual or group handicaps. Then, we could provide the necessary support for the children's development and changing teaching strategies if necessary. In every step, we seek to follow the official documents that rule each educational level, namely the OCEPE, the Learning Goals for Pre-school Education and the OCEPE Operationalization Brochures, the Elementary School Programme, the Curricular Goals for the elementary school and Essential Learning. The presentation of the learning experiences result in a descriptive, interpretive and reflective process, incorporated in a qualitative approach.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Daycare; Pre-school education; Elementary School; Children's Book; Reading mediators.



## **Siglas e acrónimos**

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

EA – Experiências de aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Siglas e acrónimos .....	vii
Índice de quadros.....	xi
Introdução.....	1
<b>Capítulo I. Enquadramento teórico</b> .....	<b>5</b>
Nota Introdutória .....	5
1.1. Conceito de Literatura para a Infância e a sua importância.....	5
1.2. O livro de Literatura para a Infância como funcionalidade pedagógica, centrada numa abordagem promotora de uma aprendizagem significativa, ativa e transversal .....	7
1.3. O papel do educador/professor enquanto mediador da leitura.....	10
1.4. Importância de trabalhar o livro de Literatura para a Infância (texto e ilustração) com crianças .....	13
1.5. O livro de Literatura para a Infância na formação de leitores .....	17
2. A importância dos documentos normativos no processo de ensino/aprendizagem.....	19
<b>Capítulo II. Opções metodológicas e contextualização da investigação</b> .....	<b>23</b>
Nota Introdutória .....	23
1. Enquadramento da questão em estudo.....	23
2. Investigação qualitativa .....	24
3. Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	25
3.1. Observação participante .....	25
3.2. Notas de campo .....	26
3.3. Registos fotográficos.....	26
3.4. Grelhas de análise .....	27
4. Caracterização do contexto de Creche.....	27
4.1. Organização da sala de atividades em Creche .....	29
4.2. Caracterização do grupo de crianças da Creche.....	32
5. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar.....	32
5.1. Organização da sala de atividades na Educação Pré-Escolar.....	33
5.2. Caracterização do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar.....	36
6. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	37

6.1. Organização da sala de aula no 1.º CEB .....	38
6.2. Caracterização das crianças da turma do 1.º CEB .....	39
<b>Capítulo III. Apresentação, descrição e análise das EA em contexto de estágio</b> .....	41
Nota introdutória .....	41
1. Experiência de Aprendizagem desenvolvida no âmbito da Creche .....	42
1.1. O outono.....	42
1.2. Reflexão e análise da experiência de aprendizagem em contexto de Creche .....	50
2. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar .	54
2.1. Uma aventura com o urso Lulu.....	54
2.2. <i>A lagartinha muito comilona</i> .....	65
2.3. Reflexão e análise das experiências de aprendizagem em Educação Pré-Escolar.	78
3. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB.....	82
3.1. <i>O limpa-palavras</i> .....	83
3.2. <i>“Corações aos Milhões”</i> .....	87
3.3. Reflexão e análise das experiências de aprendizagem no 1.º CEB.....	92
Considerações finais.....	95
Referências bibliográficas .....	101
Anexos.....	105

## **Índice de quadros**

**Quadro 1.** Caracterização e organização das áreas na sala de atividades .....30

**Quadro 2.** Caracterização e organização das áreas na sala de atividades .....34



## Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. No decorrer da PES passamos por três contextos educativos, nomeadamente a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Todos os contextos se situavam na zona urbana da cidade Bragança, os quais são caracterizados no terceiro capítulo deste documento.

Neste relatório final de PES situar-nos-emos face à definição do tema e à questão-problema, para a qual pretendíamos encontrar resposta(s), bem como à formulação delineada dos respetivos objetivos de investigação. O tema de investigação definido foi : *O livro de Literatura para a Infância como suporte didático-pedagógico para a prática docente*. Para nos auxiliar no desenvolvimento da nossa investigação delineamos os seguintes objetivos: (i) *Refletir sobre o papel do educador/professor enquanto mediador criança/livro de Literatura para a Infância*; (ii) *Promover, no quotidiano escolar, momentos (in)formais de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros por parte das crianças*; (iii) *Potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos contextos em estudo (Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico)*; e (iv) *Analisar o contributo da Literatura para a Infância em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às oportunidades didático-pedagógicas que a exploração das obras pode proporcionar no processo de aprendizagem da literacia*. O livro de Literatura para a Infância pode ser entendido como um instrumento de desenvolvimento psicológico e de mobilização social, pelas repercussões que se poderão fazer sentir na formação da personalidade das crianças, na medida em que propõe modelos e valores para imitação, identificação e proteção das crianças, modelando as suas motivações e atitudes. O livro de Literatura para a Infância transmite saberes opostos binários (bem/mal; segurança/medo), valores universais e intemporais (generosidade, solidariedade, cobardia) e problemas sobre a condição humana (rivalidade e inveja), sendo que estas obras, se bem exploradas, dão-nos oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento e exploração de competências no processo de aprendizagem. Segundo Rosado (2011) “através dos livros as crianças sonham, emocionam-se, confortam-se, aprendem e tornam-se futuros leitores. Acreditamos, ainda,

ser a leitura um dos instrumentos privilegiados para despertar e incentivar hábitos de leitura e formar leitores competentes (p.17). A Literatura para a Infância “pode funcionar como uma ponte entre o mundo da fantasia e imaginação da criança e o mundo dos conhecimentos do real” (Guerreiro, Castanheira, & Queirós, 2007, p.175).

Ao longo desta investigação, a ação educativa em contextos de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, é evidenciada em diferentes áreas, procurando fazer-se uma articulação com a nossa temática de investigação, pensada numa perspetiva de articulação curricular, onde os interesses e as necessidades das crianças, bem como os ritmos de aprendizagem de cada uma delas estivessem em primeiro lugar. Para organizarmos as atividades, e de modo a facilitar e auxiliar na elaboração da planificação, procuramos seguir os documentos oficiais que regem cada um dos níveis educativos: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)*; *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*; *Brochuras de Operacionalização das OCEPE*; *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*; *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*; e *Aprendizagens Essenciais (AE)*, por forma a promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

No decorrer da PES realizaram-se várias experiências de aprendizagem, para dar resposta à questão-problema, e não só, destacando as obras literárias e a importância da sua exploração no desenvolvimento holístico da criança. Contudo, não sendo possível apresentar todas as atividades realizadas, serão descritas as experiências de aprendizagem que consideramos mais relevantes e representativas do trabalho que foi desenvolvido nos contextos, e que consideramos iram ao encontro do tema de investigação. Através das experiências de aprendizagem promovidas, pretendíamos que as crianças tivessem contacto com o objeto livro, motivando-as a gostar da leitura.

Relativamente à estrutura do presente documento, salientamos que para além da introdução e das considerações finais comporta três capítulos. No primeiro capítulo damos conta da fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação e que proporcionou desenvolver a nossa questão-problema, tentando dar resposta a alguns dos objetivos delineados. Debruçamo-nos sobre o conceito de Literatura para a Infância e a sua importância. Evidencia-se, ainda, o livro de Literatura para a Infância como funcionalidade pedagógica, centrada numa abordagem promotora de uma aprendizagem autêntica, significativa, ativa e transversal e reflete-se acerca do papel do educador/professor enquanto mediador, entre outros pontos que consideramos pertinentes e que sustentam o nosso tema. No segundo capítulo, designado por opções metodológicas e

contextualização da investigação, enfatizamos o enquadramento da questão em estudo, a metodologia utilizada e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. A técnica utilizada foi a observação participante e os instrumentos de recolha de dados foram as notas de campo e os registos fotográficos, bem como as grelhas de análise elaboradas tendo em conta as OCEPE e as AE de Português do 4.º ano, que nos serviram para analisar a nossa própria prática em função das atividades desenvolvidas. Segundo Jacinto (2003) “o professor ao questionar-se, ao reflectir criticamente sobre a sua própria experiência, ao compreendê-la, tenha por objectivo a melhoria da sua prática e, simultaneamente, o desenvolvimento da sua autonomia e competência profissional” (p. 49). Ainda neste capítulo apresentamos a caracterização dos três contextos (Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB), salientando alguns aspetos das instituições e dos grupos de crianças, a organização do ambiente educativo e a organização do espaço/tempo. O terceiro capítulo refere-se à apresentação, descrição e a análise das EA desenvolvidas nos três contextos, numa abordagem reflexiva.

Nas considerações finais efetuamos uma reflexão acerca da importância de toda a PES para o nosso desempenho profissional, focando-me nos aspetos mais significativos. Apontamos também as limitações e os constrangimentos vivenciados.

Terminamos com as referências bibliográficas que nos deram suporte para a redação deste relatório e com os anexos, nos quais é possível observar alguns dos trabalhos realizados e que suportaram a nossa prática.

Gostaríamos ainda de salientar que na redação deste documento tivemos em conta algumas preocupações e princípios éticos, entre eles: não revelar o nome das instituições, das educadoras/professoras cooperantes, das assistentes operacionais, bem como das crianças. Assim sendo, nas notas de campo que sustentam a nossa análise foram utilizados nomes fictícios e, para todos os registos fotográficos, também tivemos o cuidado de respeitar o seu anonimato. De realçar que sempre dialogamos com as educadoras/professoras cooperantes, solicitando a autorização para a recolha de registos escritos e fotográficos. De referir ainda que para as citações e referências bibliográficas utilizamos as normas da *American Psychological Association* (APA) (7.ª Edição).



## **Capítulo I. Enquadramento teórico**

### **Nota Introdutória**

Este capítulo inclui a abordagem e a reflexão sobre alguns tópicos que visam rever e abreviar teorias relevantes no que se refere ao livro de Literatura para a Infância como suporte didático-pedagógico, em contextos de Creche, Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

### **1.1. Conceito de Literatura para a Infância e a sua importância**

A Literatura para a Infância tem como destinatário extratextual as crianças. É uma Literatura de potencial recepção infantil, mas também inclui o leitor adulto. Trata-se de uma realidade interdisciplinar, uma vez que se pode relacionar com outras manifestações artísticas, tais como a música, o movimento, a imagem, etc. A preocupação da Literatura para a Infância não deve ser a de transmitir conhecimentos, mas antes a de possibilitar a vivência de experiências e é, deste modo, que ela exerce, sobre o indivíduo, uma ação pedagógica e educativa, contribuindo para a formação do seu pensamento. Assim “a Literatura para a Infância, se assim se pode chamar, existe há muito tempo. Podemos dizer que dela fazem parte histórias, contos, rimas, poesias, poemas, canções, mitos, fábulas, lendas... sendo que, o principal receptor é a criança” (Lourenço, 2011, p.17). Segundo Azevedo, citado por Lourenço (2011), através da Literatura para a Infância, a criança “tem a possibilidade de expandir os seus horizontes, numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística, e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura e deste modo desenvolver um conhecimento singular do Mundo” (p.20).

O livro de Literatura para a Infância possui também uma riqueza enorme nas suas ilustrações, favorecendo a imaginação e a curiosidade das crianças. Segundo Guthrie, citado por Rosado (2011), “a leitura da literatura feita por prazer tem sido, por exemplo, associada ao aumento da aquisição das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição de vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (p.18). Assim o livro de Literatura para a Infância é um suporte didático-pedagógico que incentiva hábitos de leitura nas crianças, formando leitores competentes, contribuindo para a ampliação em termos do domínio da linguagem oral. Em suma o livro de Literatura para a Infância “desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem oral e posteriormente da leitura” (Silva, 2012, p.43), permitindo à Criança aumentar o seu conhecimento do mundo e estimular a sua criatividade.

A Literatura para a Infância, antigamente, era desvalorizada pela sociedade, visto que os contos populares eram meramente orais (transmitidos de pais para filhos ou quando as pessoas se reuniam em torno das histórias de um contador) e os únicos livros que as crianças e os adultos liam eram os catecismos ou livros de doutrina. As poucas obras literárias que existiam eram meramente pedagógicas e transmitiam conhecimentos, valores, aspetos culturais e principalmente religiosos. Somente na Idade Moderna é que as crianças passaram a ser vistas como seres sociais, assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade, com características e necessidades próprias. A Criança começa a ser considerada um ser diferente do adulto, com carências e particularidades próprias, com necessidade de receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

No século XVIII houve uma alteração fundamental no sistema educativo, que passou de um sistema de aprendizagem para um sistema escolar.

Anteriormente, o sistema não exigia a utilização de livros como ferramentas de aprendizagem, mas o sistema escolar passa a encará-los como meios indispensáveis na educação das crianças. Assim, este novo sistema educativo fez aumentar imensamente o número de leitores, já que os filhos de comerciantes de classes média e alta, anteriormente submetidos à aprendizagem, eram agora mandados para escola e aprendiam a ler (Guerreiro, 2011, p.431).

A Literatura para a Infância aparece estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objetivos em vários países da Europa, entre eles Portugal, e sabe-se que as primeiras obras dirigidas às crianças tinham intenções expressamente pedagógicas. O livro era apenas um meio de instrução/educação em vez de ser encarado como instrumento de recreio e diversão, sendo, conseqüentemente, a Literatura para a Infância apenas aquela que constava dos livros escolares (Rosado, 2011, p.24).

No primeiro quarto do século XX, transformações a nível político e cultural detiveram resultados que acabaram por afetar os domínios da educação e da Literatura para a Infância (Rosado, 2011). A partir do 25 de abril de 1974, ocorreram várias mudanças particularmente aos níveis político, socioeconómico e cultural. “A livre expressão e circulação de ideias com o fim da censura e a abertura de Portugal ao exterior contribuíram para iniciativas com uma nova visão sobre o mundo da criança que promoveram uma renovação no domínio da literatura que lhes era destinada” (Rosado, 2011, p.28).

Nas últimas décadas do século XX, a Literatura para a Infância revelou um maior progresso em Portugal. Concordamos com Rosado (2011) que, sustentado nos trabalhos de

Pires, nos diz que a Literatura para a Infância “adquiriu tal qualidade e importância nos nossos dias que, se até agora as crianças liam os livros dos adultos e, de certo modo, os ‘anexavam’, atualmente são os adultos que lêem com gosto as obras destinadas às crianças” (p.28).

Se outrora a Literatura para a Infância reunia excertos de autores organizados com um fim pedagógico, ou seja, eram escritas histórias simples derivadas de fábulas, destinadas à educação moral das crianças, atualmente (século XXI), temos ao nosso dispor uma panóplia de livros para crianças e jovens, livros de literatura para todas as faixas etárias, sobre todos os temas..., livros recheados de imaginação que permitem a todas as crianças terem a viagem mais incrível da sua vida, independentemente do lugar onde estejam, da sua cor ou da sua classe social. O livro permite-nos ser melhores seres humanos e melhores cidadãos e cidadãs. Segundo Azevedo e Balça (2016),

a literatura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum. A literatura e, em particular a literatura infanto-juvenil, familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não humano (p.2).

## **1.2. O livro de Literatura para a Infância como funcionalidade pedagógica, centrada numa abordagem promotora de uma aprendizagem significativa, ativa e transversal**

Através do livro o educador/professor pode trabalhar várias áreas do saber, de forma transversal, relacionando vários conteúdos. Esta interdisciplinaridade permite que a Criança faça a construção do conhecimento de forma mais coesa e significativa para ela. Devemos investir não só no conhecimento cognitivo, mas também devemos contribuir para a formação cívica, tendo como objetivo o desenvolvimento holístico de cada criança. No sentido desse desenvolvimento, consideramos essencial trabalhar livros com as crianças, uma vez que estes abordam temáticas sobre o seu quotidiano de uma forma criativa e imaginativa. Ajuda-as, assim, a conhecerem-se e a conhecerem o mundo que as rodeia. A função da escola é formar crianças pensantes e interventivas, daí a importância de os educadores/professores escolherem livros de Literatura para a Infância de qualidade como instrumentos formativos. Deste modo, a nosso ver, os livros de Literatura para a Infância desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças de qualquer faixa etária, quer numa vertente cognitiva quer pessoal. Não podendo esquecer o impacto que

têm no desenvolvimento da comunicação, pois “ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação” (Hohmann & Weikart, 2011, p.545).

As experiências de aprendizagem que garantem o direito ao sucesso de cada criança deverão ser: ativas (as crianças aprendem em interação com os objectos), significativas (conhecimento consentido para quem está a aprender), diversificadas, integradas e socializadoras (as crianças aprendem umas com as outras). O que mais influencia a aprendizagem é aquilo que a criança já conhece. Por isso, há necessidade de haver ligação com aquilo que a criança já sabe com aquilo que a criança tem de saber de novo (utilizar os conhecimentos das crianças como ponto de partida para novas aprendizagens). “A escola tem um releve papel na promoção da socialização, na luta pela integração de todos e na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de todas as crianças, de modo a que elas convertam informações em aprendizagens significativas” (Teixeira & Correia, 2017, p.313).

Os educadores/professores deverão ter em conta os diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, as características do meio local e os seus interesses e necessidades. Assim a Criança deve tornar-se observadora ativa com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Os educadores/professores devem, para isso, proporcionar os instrumentos e as técnicas necessárias para que, de forma sistematizada, as crianças possam construir e ampliar o seu próprio saber. Ainda segundo o que se expressa na Lei n.º 55/2018, de 6 de julho “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p.2928). Neste sentido, todas as crianças detêm um conjunto de experiências e saberes que vão consolidando no decorrer da sua vida, em convivência com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.

O livro de Literatura para a Infância é muito importante e deve ser trabalhado em idades precoces. Segundo Martins e Azevedo (2016), sustentados nos trabalhos de Sardinha, referem que

as crianças devem interagir com os livros e a literatura precocemente para, desta forma, se suscitar e motivar o prazer da leitura, que pode ser desenvolvido, desde cedo, com uma metodologia adequada, sendo imprescindível que as atividades de aprendizagem da pré-leitura e da leitura sejam apropriadas durante o período pré-

escolar, porque é neste período que as crianças têm maior capacidade de aquisição das competências básicas do processo leitor (p.50).

A Literatura para a Infância desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem oral e auxilia, posteriormente, no processo de aprendizagem formal da leitura. Se este género de literatura for promovido, logo desde o nascimento, de forma adequada à idade da criança, esta cria uma boa relação com o livro, funcionando como uma preciosa “ferramenta” de aprendizagem. “De facto, se as crianças não tiverem oportunidade de ver e de manusear os livros, será muito difícil que venham a desenvolver para com eles uma atitude positiva” (Lopes, Miguéis, Dias, Russo, Burata, Damião, & Fernandes, 2006, p.67). Assim, a Escola deve assumir-se como local privilegiado para partilhar o livro e motivar para a leitura, usando estratégias de motivação e dinamização da leitura adaptadas a cada faixa etária. Para isso, é essencial que a organização da sala possua um espaço de leitura informal, para que as crianças possam usufruir dos livros. Tal como defendem Lopes, *et al.* (2006),

os livros deverão estar arrumados numa estante, ou expostos, ao alcance das crianças e deve haver uma grande diversidade de conteúdos e suportes. Deverão ainda, na medida do possível, corresponder aos múltiplos interesses das crianças, e aos diferentes níveis de desenvolvimento que o grupo comporta (p.70).

Todas as crianças gostam de ouvir, reproduzir e inventar histórias. Ao selecionar as mais adequadas para o seu grupo, o educador/professor necessita de ter em ponderação alguns aspetos, a saber: (a) O conteúdo que deve apresentar como fundamental o maravilhoso e a fantasia, dando a possibilidade à criança de criar o seu mundo imaginário; (b) A forma inclui a introdução (personagens e ações), o desenvolvimento (com bastante ação), o clímax (momento máximo de emoção) e o final (agradável para o público alvo); (c) A linguagem deverá ser simples de fácil entendimento para todos; (d) As ilustrações deverão ser grandes e coloridas; e (e) A duração não deverá ultrapassar o período de atenção das crianças. A sua atenção também depende do interesse que o tema desperta, sendo o educador/professor o responsável por mantê-lo vivo (Figueiredo, 2005).

Segundo Balça e Azevedo (2016) “a literatura infantil contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem” (p.122). No texto do livro de Literatura para a Infância podemos encontrar a erupção da fantasia, do maravilhoso, do insólito, do enigma e da feitiçaria, podendo ao mesmo tempo explorar as virtualidades

estilísticas da língua, tais como: efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas...

### **1.3. O papel do educador/professor enquanto mediador da leitura**

Através do livro de Literatura para a Infância as crianças descobrem o gosto pela leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Tal como defende Silva (2012),

ao entrar na escola, a maioria das crianças é capaz de relatar histórias e de entender as que são contadas, lidas ou representadas. Desse modo, o educador/professor deve utilizar essa capacidade da criança e usar a literatura infantil como ponto de partida na formação de leitores (p.43).

É importante sabermos escolher bons livros, aqueles que podem realmente ter um papel marcante e fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais de quem os lê/ouve, assegurando, ao mesmo tempo, a formação de um leitor para a vida. Portanto, “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999, p.286). É o mediador que vai fazer a ponte entre os livros e os pré-leitores e leitores medianos, devendo propiciar e facilitar o diálogo entre ambos. A criança é ainda um ser em formação, pelo que cabe ao adulto saber guiá-la. Cerrilo (2006), afirma que

o mediador deve reunir uma série de requisitos, entre os quais destacamos: ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; ter uma certa dose de imaginação e criatividade; crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo; ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; e possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima (p.38).

O mediador de leitura é mais fundamental na 1.<sup>a</sup> infância, porque a criança não domina o código gráfico. Depois da 1.<sup>a</sup> infância, o mediador de leitura torna-se importante e essencial para dar opinião, escolher e selecionar bons livros para as crianças. Para tal, o mediador de leitura tem de ser um leitor frequente e atualizado, crítico, ter gosto pela leitura e ter a capacidade de escolher livros, respeitando valores éticos e estéticos. De igual modo, estes devem ser diversificados e variados, permitindo à criança manter o seu entusiasmo pela leitura. Na verdade, “a promoção do gosto pelos livros e pela leitura exige que os adultos que lidam com a criança demonstrem gosto e interesse por este tipo de actividade e acreditem no seu valor” (Lopes, et al. 2006, p.67).

Cabe ao mediador de leitura ajudar a criar, na Criança o gosto pela leitura, tentando que esta se torne autónoma e que comece a escolher livros lendo-os com expressividade e paixão, pois “formar leitores é uma empresa de fôlego, que exige rigor, perseverança, entusiasmo e saber. Muito saber. Não o saber das receitas e truques mágicos, mas o saber de conhecimento feito, que motiva a investigação e a atualização” (Sousa, 2008, p.56).

O educador/professor deve usar estratégias de motivação para a leitura e dinamização adaptada à faixa etária. Segundo Teixeira e Correia (2017) “importa promover, de forma sistemática, atividades de leitura com os alunos e motivá-los para a leitura autónoma, proporcionando-lhes o prazer de ler” (p.395).

O livro deve ser exposto de forma lúdica, de forma a envolver a criança na sua história. Deverá ser lido num tom de voz audível. É sempre importante o educador explorar elementos do livro, como o título, as ilustrações da capa, o autor e eventualmente a editora. Deve ainda fazer-se referência ao que é a “capa”, a “contracapa”, e o ponto em que o livro se inicia e termina. Neste sentido, este processo deve seguir as seguintes fases:

- Introduzir a história promovendo uma discussão que relacione o texto com as experiências dos alunos. Apresentar o título da obra e o seu autor (usando estes termos). Estabelecer diálogos sobre a narrativa, procurando que as crianças produzam predições sobre a narrativa, criando desejo de ouvir ler o texto;
- Ler a história com expressões vivas. Apontar para as palavras à medida que as lê de forma a tornar claro a forma gráfica do que é lido e a direccionalidade do processo de leitura. À medida que se lê poderá realizar reflexões em voz alta sobre as características das personagens, espaços ou elementos da acção;
- Quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais. Procura-se então reler partes do texto para confirmar as observações e opiniões (Fernandes, 2007, p.28).

Também no 1.º CEB é fundamental a utilização de várias estratégias de dinamização de leitura, pois é aí que as crianças aprendem a decifrar formalmente e se devem tornar leitores autónomos. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) “por estratégias de leitura entende-se procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (p.9). Para sustentar esta leitura é importante consultar o documento designado por *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, pois apresenta um leque de obras que facilita a escolha do professor, por anos de escolaridade.

Através da leitura, as crianças experimentam sentimentos, vivenciam diferentes situações, mesmo que ainda não tenham vivido por experiência própria, como por exemplo, sentimentos como angústia, o sofrimento, a alegria, o perigo, o medo, a morte, a discriminação, a capacidade de interação e de diálogo perante a diversidade o que lhes permite abrir horizontes, enriquecer e alimentar o imaginário. Segundo Pereira e Azevedo (2005),

o que se pretende é que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e de escrever, que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autónoma e também com os outros (p.84).

A escola deve educar a criança para os valores e ampliar a sua literacia, motivando a criança para gostar da leitura. “A leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio, do sentido crítico, forma o gosto, dá asas à imaginação e abre as portas da inteligência e da sensibilidade, contribuindo para a formação integral do indivíduo” (Lopes, et al. 2006, p.66). Para tal, reúnem-se ferramentas essenciais para o bom sucesso da leitura, tais como: atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura. Este conjunto de atividades tem como principais objetivos valorizar a criança, bem como o seu conhecimento, as suas experiências, vivências, enquanto contributos para a construção de sentidos e melhor interpretação de textos, defendendo-se assim uma boa aprendizagem a partir de conhecimentos e experiências (perspetiva cognitivo-constructivista), e salientando-se a importância do trabalho de grupo, a partilha e a promoção de interação (perspetiva sociocultural). As *atividades de pré-leitura* têm como principais objetivos: (i) Ativar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Esta conversa à volta do livro/texto, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, leva os alunos, com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo, alargando assim, os seus próprios conhecimentos; e (ii) Despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura é outra das metas das atividades de pré-leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca de conteúdo da obra, que são confirmadas, ou não, no momento da leitura (Pontes, & Barros, 2007, pp.71-72). As *atividades durante a leitura* visam o desenvolvimento das seguintes competências: (i) Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; (ii) Familiarizá-lo com a estrutura do texto; (iii) Focar a sua atenção na linguagem; (iv) Facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave; e (v) Colaborar na construção de

sentidos e interpretações (Pontes, & Barros, 2007, p.72). As *atividades após a leitura*, e porque é talvez um momento de “balanço”, de confirmação, ou não, de expectativas, de reorganização de ideias, têm como objetivos: (i) Encorajar respostas pessoais; (ii) Promover a reflexão sobre o texto; (iii) Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias; e (iv) Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas (Pontes, & Barros, 2007, pp.72-73). Podemos dizer que através do contacto com os livros, as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética, ou seja, a leitura promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, e também propicia a realização de outras atividades. Para além disso, permite transmitir mensagens, de modo a ajudar a construir valores e minimizar medos existentes, prevenindo outros, que possam eventualmente surgir e, por tal, nada melhor do que selecionar bons livros com “capacidade para transmitir mensagens expressas com correcção linguística e qualidade literária, e pela capacidade que nos emocionam ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou partilhar” (Fernandes, 2007, p.38).

García Sobrino (2000) assinala dois tipos de animação da leitura que devem ser promovidos na escola: a animação contínua e a animação esporádica: a *animação contínua* é um tipo de animação que deve fazer-se diariamente de forma permanente, não requer nenhuma condições físicas específicas, criando um ambiente propício ao encontro agradável da criança com o livro. Para fomentar o hábito da leitura é necessário contar com bons livros, com uma boa biblioteca, fazendo sempre uma seleção rigorosa das novidades que se vão adquirindo. A *animação esporádica* é alcançada através de diferentes técnicas, com a finalidade de fazer do livro algo de encantador e por sua vez que se vá convertendo num hábito. Das várias técnicas que existem o aliciante é o educador/professor encontrar a mais apropriada para cada grupo.

#### **1.4. Importância de trabalhar o livro de Literatura para a Infância (texto e ilustração) com crianças**

A Creche, a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB devem assumir-se como locais privilegiados para partilhar o livro de Literatura para a Infância e motivar para a leitura. Como referido anteriormente o educador/professor deve usar estratégias de motivação para a leitura e de dinamização da leitura adaptada à faixa etária das crianças com as quais trabalha. Desta forma, na Creche e na Educação Pré-Escolar é muito importante que aconteça periodicamente a “hora do conto”, em que o livro de Literatura para a Infância seja apresentado de forma lúdica, e que envolva a criança na história. A “hora do conto” é um momento privilegiado de apaziguamento, de calma, de concentração, despertando

novos sentimentos e sensações, o que é bastante importante para o seu desenvolvimento psico-emocional e social. Além do caráter lúdico da história, na Creche e na Educação Pré-Escolar é importante trabalhar a língua, as rimas, os trava-línguas, as cantilenas, etc. que evidenciem os sons da língua materna, ajudando, assim, a criança a familiarizar-se com a estrutura e o vocabulário do português. O contador/mediador de leitura deve conhecer muito bem o seu grupo de crianças, pois as suas reações podem variar muito, mesmo dentro da mesma faixa etária. Contar e ler são atividades com características diferentes que se completam entre si. O contador de histórias deve ter um bom conhecimento da história que quer contar e ter um perfeito domínio das suas estruturas narrativas. Também quando se lê, devemos contagiar o ouvinte com a satisfação que nos causa essa atividade. Segundo Araújo (2019) “o educador de infância assume um papel decisivo na prevenção do insucesso no escopo da leitura e da escrita” (p.285). É importante nos vários contextos ter uma variedade de textos para que as crianças os conheçam e com eles se familiarizem, ajudando-as a tornarem-se leitores autónomos no caso do 1.º CEB.

O álbum ilustrado é seguramente um tipo de livro que atrai pelas suas características físicas, ilustração, personagens e temas que proporcionam curiosidade e motivação ao público infantil. De uma forma mais pormenorizada, as características físicas num álbum ilustrado destacam-se pela capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões, por conterem muitas imagens, papel de qualidade elevada, um reduzido número de páginas, pela abundância de ilustrações com diversas cores atractivas impressas em policromia, reduzida mancha textual, frases pequenas e simples com ideias concretas e, principalmente, um vocabulário cuidadosamente escolhido (Gomes, 2003). As ilustrações de um álbum ilustrado são um dos aspetos que mais cativa as crianças para o contacto com os livros e para a leitura de histórias. Mesmo aquelas crianças que já aprenderam a ler, quando o álbum é ilustrado, estas olham avidamente para as imagens como se constituíssem uma pré-leitura e uma antecipação do gosto de ler. Outras vezes, ao folhear o livro ficam admiradas pela sequência de imagens ou com palavras que contam uma história, por vezes mantêm uma relação evidente com o cinema mudo. Segundo Bastos (1999),

junto das crianças mais pequenas o álbum puro (sem texto) e o livro profundamente ilustrado desempenham uma função primordial. Possibilitando uma primeira relação com o objecto livro, constituem igualmente um primeiro contacto com as representações do mundo. Reconhecer os objectos presentes na imagem, nomeá-los, surge como uma conquista inicial e uma satisfação ganha com o livro. Seguir

também as imagens, que vão contando uma história, é uma etapa essencial no crescimento da criança-leitor (p.250).

Relativamente às personagens, as mesmas integram o dia a dia das crianças, remetendo-as para a brincadeira, para um mundo de afetos, medos, sonhos e imaginação. Por fim, os temas são abordados de forma natural, apresentando uma sequência lógica de eventos ou situações.

Para além do álbum, os contos são um dos géneros literários com componentes mais aproveitadas para a socialização das crianças, pois ajudam-as na aprendizagem dos valores sociais. Os contos de fadas são preciosos para ajudar a criança a desenvolver a imaginação, a inteligência, a depararem-se com as suas dificuldades, angústias, relacionar-se com determinados aspetos da sua personalidade. Estes são uma variação do conto popular ou fábula que se relacionam com uma narrativa curta, transmitida oralmente, onde o herói/heroína tem de enfrentar grandes obstáculos, passando a mensagem que na vida também existem dificuldades e adversidades, mas absolutamente superáveis, com força e determinação (Bettelheim, 2002). Desta forma, os “contos de fadas” envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, acima de tudo, moralizante. Como por exemplo, "Rapunzel", "Branca de Neve e os Sete Anões", “Capuchinho Vermelho”, entre outros. O conto poderá ser entendido como um instrumento de desenvolvimento psicológico e de modelização social. No entanto, é importante lembrar que, tal como defende Bettelheim (2002),

o prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse antes de tudo uma obra de arte (p.20).

Para além do álbum ilustrado e dos contos, a poesia apresenta-se também como uma das formas de expressão que, de um modo mais produtivo e criativo, proporciona à Criança a ocasião de “brincar” com a linguagem, com as palavras do idioma em que está imersa e que gradualmente vai dominando. É importante trabalhar a poesia nos diferentes contextos educativos, em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar é importante trabalhar as rimas, os ritmos e os sons das palavras para desenvolver a consciência fonológica da criança. Assim os tipos de textos que devemos usar (orais ou escritos) são: lengalengas, trava-línguas, canções e pequenos poemas de fácil memorização, preferencialmente com rima.

No 1.º CEB, e não só, a Poesia também deve estar presente, devendo o professor ter a preocupação de propor poemas com alguma complexidade em termos formais e com mensagens construtivas que permitam às crianças formar opiniões sobre elas próprias e sobre o mundo que as rodeia. Segundo Bastos (1999) “determinados poemas, mais do que outros, poderão proporcionar interessantes exercícios de leitura, entendidos aqui como uma forma quase de ‘saborear’ os sons da língua” (p.179). A Poesia deve constituir-se como uma experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta a despertar a curiosidade do saber mais, ao estabelecer múltiplas relações entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

Importa também reconhecer que, nas últimas décadas, as ilustrações dos livros de Literatura para a Infância ganharam uma enorme relevância. Muitas vezes encontramos obras para a infância nas quais as ilustrações transmitem mensagens que não estão no texto, alargando assim as possibilidades de leitura da obra, levando o leitor/ouvinte, não só a reconhecer a mensagem veiculada pelo texto, mas também a ler a ilustração descobrindo as mensagens que ela de forma autónoma veicula. Grande parte da informação é transmitida pelas ilustrações e, por sua vez, a leitura favorece o desenvolvimento da inteligência e da imaginação, a recreação espontânea da realidade, possibilitando assim um progresso na aquisição do vocabulário, desenvolvendo o gosto pela leitura.

O livro de Literatura para a Infância é um objeto que atrai pelas suas características físicas, pelas ilustrações, personagens e temas que despertam curiosidade e motivam o público infantil. As crianças ficam surpreendidas quando ao abrirem o livro, as ilustrações cativam, funcionando como que uma caixa de surpresas. Segundo Ramos (2007) “a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (p.18). Neste sentido são mais frequentes imagens que ora funcionam como complemento, ora como ampliação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto, apontando outras possibilidades de leitura.

O educador/professor pode usar os elementos icónicos do livro através das guardas que podem conter ilustrações ou motivos que funcionam como resumo ou como uma recuperação dos elementos fundamentais da narrativa. Como afirma Ramos (2007), as guardas dos livros de Literatura para a Infância “estão a revelar-se elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa e até da relação que estabelecem entre si” (p.222). Deste modo, apresentamos os seguintes tipos de guarda associados aos livros: (i) *Guardas decorativas*, quando estas páginas surgem ilustradas com um motivo relativo à história que vai ser / foi contada ou apenas com uma ou várias

cores dominantes da ilustração; (ii) *Guardas com motivo padronizado*, quando surge a repetição de um motivo relacionado com a ilustração e que, como as anteriores, também possuem uma funcionalidade decorativa, acentuada, frequentemente, pela insistência e um elemento particular que pode até funcionar como mote para a leitura e a construção do sentido; (iii) *Guardas como contextualização espacial*, quando nelas surge retratado o cenário, ou parte (pormenor) dele, onde decorre a acção; (iv) *Guardas como contextualização temporal*, quando fornecem indícios sobre a passagem do tempo ocorrida durante a narração da história; (v) *Guardas como narrativas embrionárias ou narrativas resumidas*, quando a observação conjunta destes elementos paratextuais permite a percepção de uma pequena história ou episódio, havendo, por exemplo, a ocorrência de movimento e alterações entre as guardas iniciais e finais; (vi) *Guardas com ilustração inacabada ou experimental*, quando são apresentados rascunhos das ilustrações do livro ou mesmo partes da ilustração por terminar (Ramos, 2007, p.224). É também igualmente importante valorizar, para além das ilustrações presentes ao longo da obra e das guardas, a capa do livro e do jogo que cria, muitas vezes, com a contracapa.

### **1.5. O livro de Literatura para a Infância na formação de leitores**

Formar leitores é, hoje em dia, um desafio, porque nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores, em função das experiências positivas e compensadoras que temos com a leitura ao longo da nossa vida. É fundamental saber ler, mas para se saber ler, sem qualquer tipo de esforço, temos que gostar de ler e ter motivação para o fazer. Segundo Azevedo (2006) “fomentar e desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura implica, entre outros aspectos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados”, havendo a necessidade de “permitir à criança contactar com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores” (p.27).

O papel do educador/professor é imprescindível pois promove o gosto da criança pela leitura, levando a que esta deixe de ser um sinónimo de trabalho ou até mesmo de aborrecimento, pois como referem Balça e Azevedo (2016), “com boas práticas e com experiências positivas, as atividades da leitura” ajudam, desde cedo, “a criança a construir o seu projeto pessoal de leitura”, ou seja, ajudam-na a “encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (p.1).

Criar leitores não é apenas tarefa da escola, família, grupo de colegas, mas também das bibliotecas que assumem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano,

das livrarias e da família, uma vez que assumem um papel determinante na motivação para a formação de leitores. É importantíssimo desde cedo, a criança criar o gosto pela leitura, para querer aprender a ler e continuar a ler ao longo da vida e, para isso, a escola é o espaço mais adequado, uma vez que é nele que a criança aprende a ler e a escrever, devendo ser assim um espaço promotor de práticas de leitura, incentivando as crianças a ganhar o gosto pelos livros, proporcionando-lhe o prazer de ler. O gosto pela leitura vai aumentando à medida que os hábitos de leitura se vão fortalecendo. Segundo Balça (2007), “só conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária” (p.133).

Existem assim quatro tipos de leitores: *Pré leitores* (necessitam de mediadores de leitura); *Leitores iniciais* (pouco texto verbal e bastantes ilustrações); *Leitores medianos* (conseguem ler com recurso a guiões de leitura); e *Leitores autónomos* (sabem escolher e ler sozinhos vários tipos de livros). Contudo, é também certo que nem todas as crianças lêem da mesma maneira, também nem todas as leituras exigem o mesmo género de trabalho, o mesmo tipo de atenção e as mesmas técnicas, tendo estas que se adaptar às várias formas de leitura. Existem 3 níveis de leitura, nomeadamente:

- 1.<sup>a</sup> Leitura – Decifração – consiste na descodificação grafofonémica de um determinado código linguístico. Este processo inicia-se no 1.º ano e consolida-se no 2.º ano do Ensino Básico;
- 2.<sup>a</sup> Leitura – Compreensão – para que o processo de leitura se efetue é preciso que o leitor atribua um significado àquilo que lê. No caso dos leitores iniciais, primeiro descodificam e só depois se esforçam por compreender o que leem;
- 3.<sup>a</sup> Leitura – Interpretação – Inicia-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico e aprofunda-se ao longo de todo este ciclo de ensino e nos seguintes.

É, desta forma, essencial “proporcionar-lhes momentos de fruição pela leitura e a partilha de vivências de leitura gratificantes para que estes leiam de modo autónomo e crítico” (Teixeira & Correia, 2017, p.314). O professor deve sempre incentivar a criança a dar a sua opinião, expressar o seu juízo crítico sobre o texto que lê, pois só quando existe um leitor reflexivo é que o texto se completa.

## **2. A importância dos documentos normativos no processo de ensino/aprendizagem**

Ao longo da PES apoiamo-nos em documentos oficiais orientadores da prática pedagógica, cujo objetivo foi o de nos auxiliar na elaboração das planificações. Referimo-nos assim, no caso da EPE, às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), às *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar* e às *Brochuras de Operacionalização das OCEPE*. Relativamente ao 1.º CEB, referimo-nos ao *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, às *Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Estes documentos auxiliam e orientam os educadores/professores uma vez que ajudam a compreender e atribuir significado às aprendizagens adquiridas pelas crianças. As atividades devem ir ao encontro dos interesses e necessidades, bem como aos ritmos de aprendizagem das crianças. Recorremos ainda às *Aprendizagens Essenciais*, sendo este também um documento orientador de todo o processo de ensino aprendizagem, promovendo o progresso das áreas de competências apontadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O documento das OCEPE, coordenado por Isabel Lopes da Silva, pretende estabelecer objetivos desejáveis ou esperáveis que as crianças devem alcançar entre os 3 anos e o ingresso no 1.º CEB, definindo quais as competências que devem ser adquiridas pelas crianças durante a EPE (3-6 anos). Estas deverão ser adaptadas em função das características das crianças e da sua diversidade. A organização das OCEPE contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral inclui: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo, organização do ambiente educativo. As áreas de conteúdo são: Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (que agrega o domínio da Educação Física; domínio da Educação Artística que inclui o subdomínio das Artes Visuais, subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e o subdomínio da dança; domínio da linguagem e abordagem à escrita; e domínio da matemática) e Área do Conhecimento do Mundo. Relativamente à temática em estudo importa referir alguns aspetos importantes que este documento aponta para a Área da Expressão e Comunicação nomeadamente do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

**Linguagem oral** – é desenvolvida inicialmente na Educação Pré-escolar, na qual a criança, como ainda não aprendeu a escrever, é mais treinada na oralidade. Este domínio centra-se na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e no desenvolvimento do pensamento. Cabe ao educador criar condições para que as crianças aprendam e também se

responsabilize por estabelecer um ambiente agradável de comunicação de forma a enriquecerem o vocabulário, o aperfeiçoamento da linguagem e o domínio de frases mais complexas. É importante salientar o respeito pelas diferentes culturas e línguas, pois faz com que as crianças se sintam respeitadas e valorizadas para um bom funcionamento da sala de atividades.

**Abordagem à escrita** – é fundamental desenvolver com as crianças a consciência fonológica, o alargamento do vocabulário, a compreensão da leitura, progressiva organização e produção de texto. A leitura deve ser vista como um processo dinâmico, que todas as crianças devem ver como uma forma de interação com os seus colegas e com o meio. Deve-se enfatizar, no entanto, que deverá existir uma paixão do educador pela leitura e uma vontade construtiva da criança que passará a influenciar no processo de aprendizagem da linguagem. O trabalho com obras literárias deve facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A abordagem à escrita situa-se numa vertente literária enquanto competência global para a leitura com vista à interpretação e tratamento da informação que envolve a leitura da realidade, das imagens e ainda de saber para que serve a escrita, mesmo sem que a criança saiba de facto ler oficialmente. A comunicação não-verbal é ainda outro aspeto a ser trabalhado com as crianças, recorrendo a formas diversas de comunicar, como o caso da observação e descrição de gravuras. O educador deve recorrer várias vezes à utilização do livro como base e instrumento fundamental da escrita e da linguagem, pois este cativa as crianças e é através dele que estas descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. É essencial que os livros sejam escolhidos seguindo os critérios de estética literária e plástica para que as crianças contactem com referências positivas. As histórias contadas e lidas pelos educadores, recontadas e inventadas pelas crianças através da observação de imagens, objetos e memórias são um dos vários meios de explorar as estruturas narrativas, criando e despertando na criança o desejo de aprender a ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar as suas estratégias de leitura com as crianças, por exemplo, ler o título e esperar para que estas digam do que se trata a história, propor que antecipem o que vai acontecer e permitir que as próprias crianças o inventem. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto

narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (p.66).

*As metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar* permitem aos educadores planearem métodos, estratégias e modos de progressão para que as crianças ao entrarem no 1.º CEB possam ter realizado e construído aprendizagens que são fundamentais ao longo do seu percurso educativo. Essas aprendizagens são definidas para cada área de conteúdo, privilegiando o desenvolvimento integral da criança, usando uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas. As *Brochuras de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Textos de Apoio para Educadores de Infância), são materiais que constituem uma sugestão para todos os educadores, na tomada de decisões no exercício da sua prática. É essencial os educadores conceberem práticas de qualidade com objetivo de promover o sucesso escolar e educativo. As utilizadas para a nossa temática foram a da Linguagem e Comunicação e da Descoberta da Escrita.

Relativamente ao *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, este implica que as crianças realizem experiências de aprendizagem (ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras), respeitando as diferenças individuais, considerando os interesses e necessidades individuais, ritmo de aprendizagem de cada aluno, estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes e, por conseguinte, a valorização das experiências escolares e não escolares, sendo isto possível se existir um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. O documento expõe os conteúdos que devem ser trabalhados por ano de escolaridade, e encontram-se organizados de forma sequencial e estruturada. As *Metas Curriculares* definem objetivos a atingir, referindo claramente os conhecimentos que a criança tem de alcançar e fortalecer, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. No caso de Português as Metas Curriculares apresentam quatro domínios de conteúdo designados de oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática para o 3.º e 4.º anos e para o 1.º e 2.º anos o domínio “educação literária” assume a designação de “iniciação à educação literária”. Os restantes assumem a mesma designação em todos os anos de escolaridade. Relativamente aos domínios da *oralidade* e da *leitura e escrita* são os que, mais directamente, vão ao encontro da temática em estudo.

**Oralidade** – este domínio centra-se na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento. Cabe assim ao professor criar condições para que as crianças aprendam e também tenham um ambiente agradável de comunicação

de forma a enriquecerem o vocabulário, aperfeiçoamento da linguagem e domínio de frases mais complexas. É importante salientar o respeito pelas diferentes culturas e línguas, pois faz com que as crianças se sintam respeitadas e valorizadas para um bom funcionamento na sala de aula. Na realidade, os professores deveriam ter em conta a relevância da oralidade para o desenvolvimento de competências comunicativo-interativas nas crianças.

**Leitura e escrita** – na leitura e na escrita é fundamental desenvolver com as crianças a consciência fonológica, o alargamento do vocabulário, a compreensão da leitura, a progressiva organização e produção de texto. “A aprendizagem inicial da leitura e da escrita requer que a criança reconheça os sons da língua, conceptualize que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita, e que associe os sons à sua grafia”, tal como sustenta Fernandes (2007, pp.19-20), baseado nos trabalhos desenvolvidos por Sulzby e Teale (1996) e Scarborough (2001). A leitura deve ser vista como um processo dinâmico, que todas as crianças devem ver como uma forma de interação com seus colegas e com o meio. Deve-se enfatizar, novamente, que deverá existir uma paixão do professor pela leitura e uma vontade construtiva da criança que passará a influenciar no processo de aprendizagem da linguagem. “A leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8). O trabalho com obras literárias deve facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois a possibilidade de novos olhares e gestos de leitura pode causar transformações efetivas no trabalho escolar e, de forma mais direta no trabalho com textos que interagem com o meio literário. Para além disso, “uma criança necessita de conhecer as regras e convenções associadas aos materiais escritos, que organizem o sentido do que lê e finalmente que desenvolvam o gosto pelas atividades de leitura e escrita” (Fernandes, 2007, p.20).

## Capítulo II. Opções metodológicas e contextualização da investigação

### Nota Introdutória

Neste ponto apresentamos as opções metodológicas e a contextualização da investigação, apresentando os objetivos a que nos propusemos e que nos serviram de orientação para toda a investigação, bem como o suporte teórico-conceitual no que concerne às opções metodológicas, fundamentando o tipo de investigação adotada. Descrevemos a técnica e os instrumentos de recolha e análise de dados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos contextos Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Fazemos também a contextualização dos contextos nos quais estivemos integradas.

### 1. Enquadramento da questão em estudo

Esta investigação surgiu para dar resposta a uma problemática que consideramos bastante pertinente abordar. A temática trabalhada foi o livro de Literatura para a Infância como suporte didático-pedagógico para a prática docente, e a questão-problema pretendeu refletir *em que medida pode o livro de Literatura para a Infância servir como funcionalidade pedagógica, centrada numa abordagem promotora de uma aprendizagem significativa, ativa e transversal?* Para além da questão-problema, delineamos alguns objetivos de forma a respondermos à questão em estudo. Os objetivos delineados foram os seguintes: (i) *Refletir sobre o papel do educador/professor enquanto mediador criança/livro de Literatura para a Infância;* (ii) *Promover, no quotidiano escolar, momentos (in)formais de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros por parte das crianças;* (iii) *Potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos contextos em estudo (Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico);* e (iv) *Analisar o contributo da Literatura para a Infância em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às oportunidades didático-pedagógicas que a exploração das obras pode proporcionar no processo de aprendizagem da literacia.* O estudo foi desenvolvido em três contextos diferentes de aprendizagem (Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Salientamos que os educadores/professores têm um papel muito importante se partilharem com as crianças uma literatura de qualidade, proporcionando-lhe experiências diversificadas, socializadoras, participativas, ativas, significativas e enriquecedoras, estimulando o seu desenvolvimento social, estético, criativo, educativo, crítico, tornando-

as cada vez mais autónomas e com capacidades para que também sejam capazes de escolherem obras de referência e de qualidade.

## **2. Investigação qualitativa**

Esta investigação, tendo em conta os objetivos que nos propusemos atingir, assentou numa abordagem de natureza qualitativa, uma vez que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos se enquadram neste tipo de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (2013)

utilizamos a investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (p.16).

Ou seja, a investigação é um procedimento de pesquisa organizada que visa fornecer informação para a resolução de um problema ou para dar resposta(s) a questões complexas. Para Denzin e Lincoln (1994) a investigação qualitativa “permite a construção de um conhecimento holístico que assenta numa interpretação dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos participantes, colocando-os no centro do foco do processo investigativo” (p. 2). Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e análises a partir de padrões encontrados nos dados. Por tal, não tem a intencionalidade de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Para Vilelas (2017) esta metodologia procura “partir das observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que o como e o porquê das coisas” (p.173). Para a concretização da nossa investigação, sobre as nossas próprias práticas, foi necessário implementar algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os instrumentos são entendidos como um “recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (Vilelas, 2017, p.267).

A técnica utilizada foi a observação participante e os instrumentos de recolha de dados foram as notas de campo, os registos fotográficos e as grelhas de análise sustentadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) e nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) da área curricular de Português, homologadas para o de 4.º ano de escolaridade, e com as quais, pretendíamos reunir um conjunto de estratégias/intencionalidades adotadas por nós (estagiárias), em função do bem-estar e desenvolvimento de competências

nas crianças, auxiliando na elaboração das planificações, mas também que nos dessem a possibilidade de podermos investigar a nossa própria prática pedagógica.

### **3. Técnica e instrumentos de recolha de dados**

Para a realização e concretização de uma investigação é necessário que o investigador recolha dados recorrendo a técnicas e instrumentos. Entendemos por técnicas um conjunto de procedimentos à qual se recorre para recolher dados, os instrumentos são encarados como objetos palpáveis usados nas diversas técnicas, aquando da recolha de dados. Esta recolha decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo por base as Experiências de Aprendizagem realizadas nos três contextos: Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Da nossa recolha de dados obtivemos vários tipos de registos, que vão assim, ajudar a construir e a sustentar as nossas considerações finais.

#### **3.1. Observação participante**

Ao longo da PES recorremos, em diversas situações, à observação participante pois é fundamental sermos constantemente bons observadores nas nossas práticas, uma vez que, e segundo Vilelas (2017), “a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/ vivências das pessoas que nele vivem” (p. 297). A observação é uma técnica essencial pois, como refere Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Permite alargar e aprofundar o conhecimento sobre cada criança do grupo, para melhor responder às suas necessidades educativas, para intervir no sentido de orientar a criança. A observação é ainda essencial para refletir e situar-se criticamente face às práticas educativas, articulando a teoria com a prática. Para podermos observar temos de ouvir, ver, registar e analisar o que pretendemos investigar. Ou seja, a partir da observação é-nos exequível registar factos pertinentes para serem posteriormente analisados. No decorrer da observação nos contextos tivemos a oportunidade de observar cada uma das crianças e o ambiente educativo institucional ficando a conhecer as suas características e a (re)conhecer situações que mereceram maior atenção e reflexão. Para Sousa (2005), a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113). Estrela (2003) referencia que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e

problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (p.26).

### **3.2. Notas de campo**

Para o educador/professor as notas de campo representam um importante instrumento de recolha de dados, porque permitem o registo de aspetos que se observam *in situ*. Na opinião de Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo necessitam ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Para Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Foram, efetivamente, um instrumento essencial para nos ajudar a documentar as nossas práticas no decorrer da ação e da investigação. No nosso caso registamos o que as crianças diziam ou faziam, e incluíamos a reflexão, de acordo com o que observávamos com o trabalho efetuado, sendo estes registos fundamentais para a recolha de dados, permitindo-nos organizar e refletir sobre o desenrolar das ações. Segundo Bogdan e Biklen (2013)

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador as suas ideias e preocupações (p.152).

Neste relatório em que se documenta também as práticas, as notas de campo surgem situadas nas experiências de ensino aprendizagem, pois referem-se a apreciações e ideias das crianças sobre as atividades realizadas. De salientar que os nomes das crianças apresentados ao longo das notas de campo são fictícios para mantermos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

### **3.3. Registos fotográficos**

Os registos fotográficos contêm informação visual e permitem que essa informação seja analisada sempre que necessário, protegendo e respeitando sempre a identidade das crianças dos contextos. Segundo Bogdan e Biklen (2013) as imagens fotográficas estão intimamente ligadas à investigação qualitativa e “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o sujeito e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). A utilização da fotografia na sala de atividades/aula teve como objetivo dar o nosso testemunho para a investigação, sustentadas em observações de determinados momentos importantes, especialmente em certos momentos fulcrais das

experiências de aprendizagem, com especial ênfase para todo o processo e também para os resultados. Este tipo de registo esteve permanentemente presente ao longo das nossas práticas, pois corroboramos a ideia de Bogdan e Biklen (2013) ao sustentarem que “as fotografias obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141).

### **3.4. Grelhas de análise**

Para uma melhor forma de organização dos dados obtidos optamos pela construção de várias grelhas de análise direcionadas para o nosso trabalho, desenvolvido nas práticas. Os dados que pretendíamos recolher foram organizados por categorias e subcategorias, sustentadas nas OCEPE no caso da Creche e Educação Pré-escolar (*vide* Quadros 3, 4 e 5 no Anexo I) e nas Aprendizagens Essenciais de Português referentes ao 4.º ano, no caso do 1.º CEB (*vide* Quadros 6, 7, 8 e 9 no Anexo II). As grelhas referem as aprendizagens promovidas por nós nos vários contextos, indo ao encontro do que está descrito nas OCEPE e nas Aprendizagens essenciais. Nas grelhas referentes às OCEPE na primeira coluna apresentamos as diferentes Áreas de Conteúdo e na segunda coluna as aprendizagens promovidas pelo educador (ou seja, as nossas intencionalidades). Importa referir que nas grelhas fazemos alusão aos domínios e aos subdomínios, apesar de não estarem evidenciados. Nas grelhas que fazem referência ao 1.º CEB, na primeira coluna evidenciam-se os domínios e na segunda coluna as estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Com isto, foi nossa pretensão proceder à análise da nossa própria prática pedagógica, como estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional (Ponte, 2008). Tal como sustenta Ponte (2004) “este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções” (p.2). Após os dados organizados e sumulados foi, para nós, e dadas as circunstâncias vivenciadas pela pandemia, mais fácil expor as nossas conclusões indo ao encontro das EA desenvolvidas. Esta grelha funcionou, no nosso entendimento, como um instrumento bastante importante, porque nos permitiu fazer um registo mais sustentado e uma leitura mais sistemática e objetiva de toda a nossa prática.

## **4. Caracterização do contexto de Creche**

A instituição em que estagiamos, no âmbito de Creche, foi numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) tutelada pedagogicamente pelo Ministério da

Educação e Financiada pelo Instituto de Segurança Social. A instituição tinha como principal missão combater a pobreza e fomentar a inclusão social, através de respostas sociais próximas que respondiam às necessidades da comunidade e que promoviam o seu bem-estar e desenvolvimento, num clima de segurança afetiva e física, mas também cooperava estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades. Neste sentido, pretendia responder de forma eficaz às necessidades e expectativas dos clientes, garantindo uma prestação de serviços de excelência. Pretendia, igualmente, promover o desenvolvimento da comunidade em geral e a inclusão de grupos sociais mais vulneráveis.

O edifício da instituição tinha ótimas instalações e tratava-se de uma construção relativamente recente. Em relação ao espaço exterior, é de salientar a existência de dois parques infantis, sendo que só apenas um se encontrava dentro do recinto da instituição, o outro era um parque maior, mas para as crianças terem acesso tinham de atravessar a rua, sendo apenas mais utilizado pelas crianças da educação pré-escolar. Nem sempre as crianças usufruíam dos parques infantis, uma vez que se encontravam descobertos as condições climáticas da região não o permitiam. Um aspeto negativo a apontar é que o parque, dentro do recinto da instituição, servia também de estacionamento, local onde os pais estacionavam os carros para deixarem as crianças, aspeto que exigia de nós a máxima atenção possível para todos os comportamentos das crianças quando se encontravam no referido parque.

Quanto ao espaço interior esta instituição era constituída por três andares: no rés do chão funcionava o centro de dia e convívio, um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia, um posto médico, um bar, uma lavandaria, uma garagem, a receção e dois WC. No primeiro andar funcionava o jardim de infância, constituído por um *hall*, uma secretaria, uma cozinha e um refeitório, três salas de atividades destinadas às crianças com idades de 3, 4 e 5 anos, três WC e, ainda, um alojamento de emergência. No segundo andar funcionava a creche, com seis salas de atividades na totalidade: duas para crianças de dois anos, duas para as de um ano e dois berçários. Havia ainda uma copa de leites, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações, três WC e um salão polivalente (para festas, educação física, recreio e outras atividades de grande grupo). Todas as salas dispunham de mobiliário, bastante iluminação natural e um sistema de iluminação artificial, bem como o respetivo arejamento natural. As salas também possuíam um sistema de aquecimento central com radiadores, para todo o conforto das crianças no tempo frio. Cada sala tinha uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Na instituição existiam,

no total, 8 educadoras e 15 auxiliares. A disposição e a organização das salas variava conforme o tema a ser desenvolvido, considerando a opinião das crianças e o gosto da Educadora.

Para atender às necessidades da população, a instituição tinha quatro respostas sociais: centro de dia, centro de convívio, Creche e Jardim de Infância. Funcionava das 07:45 às 19:00, sendo possível a entrada das crianças das 07:45 às 09:30 e a saída até às 19:00. A creche estava organizada por salas e a sua constituição perfazia um total de 76 crianças. As crianças dos 3 meses até aos 9 meses estavam no Berçário: na sala Branca I estavam inseridas 9 crianças e na sala Branca II 9 crianças. As crianças de 1 ano estavam organizadas por duas salas: a Sala Rosa I – 11 crianças – e a sala Rosa II – - 12 crianças. As crianças de 2 anos estavam organizadas de igual forma por duas salas: a sala Azul I que era constituída por 17 crianças (8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino); na sala Azul II estavam 18 crianças (7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). No ano letivo (2019/2020) em que estivemos integradas na instituição 75 crianças frequentavam o jardim de infância. Estas estavam distribuídas por 3 salas: a Sala Verde (3 anos – constituída por 25 crianças); a Sala Laranja (3, 4 e 5 anos – constituída por 25 crianças); e a sala Amarela (5 anos – constituída por 25 crianças).

#### **4.1. Organização da sala de atividades em Creche**

A sala de atividades onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) encontrava-se decorada de acordo com a época em que nos encontrávamos, sendo extremamente cativante para as crianças. A sala era um espaço bastante iluminado (luz natural), contando com a presença de uma janela. Estava organizada em vários espaços (áreas), nomeadamente um espaço para o acolhimento (tapete), um espaço central e um espaço de exploração de materiais. Na parte central da sala encontravam-se mesas e cadeiras que eram utilizadas para atividades guiadas pela educadora. Ao lado das mesas tínhamos acesso a um tapete que era utilizado para várias atividades de estimulação à leitura ou de conteúdos relativos ao conhecimento do mundo. Este espaço também era utilizado para brincadeiras livres entre as crianças. Num dos cantos da sala estava um móvel que continha todos os materiais necessários para a realização de atividades. A sala apresentava-se muito colorida e tinha, constantemente, expostos em placares trabalhos das crianças. As crianças tinham ao seu dispor inúmeros brinquedos, algumas histórias, mas também diversos recursos, tais como tintas, tesouras, marcadores, lápis de cor, mobiliários, televisão com DVD, etc.. Os materiais que podiam ser explorados pelas crianças estavam

posicionados de foram a se tornarem acessíveis às mesmas, os restantes estavam inacessíveis de forma a manter a segurança das crianças na sala. Os materiais disponíveis apelavam ao desenvolvimento sensorial e à expressão motora das crianças. A sala estava a cargo de uma Educadora de Infância e de uma Auxiliar de Ação Educativa.

Neste âmbito importa salientar o que afirma Horn (2004) “quanto mais esse espaço for desafiador e promover actividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da acção pedagógica” (p.20). De referir ainda que

as crianças, como identidades pessoais e relacionais no contexto educacional e social do centro educativo, têm o direito de, desde a entrada no berçário, sentir respeito e bem-estar, aprender a relacionar-se com educadores e colegas, desfrutar do bem-estar da sua família quando vê e sente o bem-estar da criança (Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.26).

Ao nível dos espaços a sala organizava-se por áreas de interesse conforme podemos observar no quadro seguinte:

**Quadro 1.** Caracterização e organização das áreas na sala de atividades

<b>Áreas</b>	<b>Caracterização e organização</b>	
<b>Casa</b>	Esta área era constituída por duas zonas. Numa das zonas estava a representação tridimensional de uma cozinha e na outra de um quarto ( <i>vide</i> figuras 1 e 2 no Anexo IV).	
	<b>Cozinha</b>	<b>Quarto</b>
	Na zona da cozinha as crianças podiam usufruir de um móvel/fogão, de uma banca de loiça e escorredor de talheres, de uma estante que era utilizada para arrumar especiarias e alimentos em miniatura, de um louceiro usado para guardar as loiças, de um forno e de um microondas. Neste espaço as crianças gostavam muito de brincar ao “faz de conta” que estavam a cozinhar, dando-nos, muitas das vezes, a provar o que elas tinham “cozinhado”.	Na zona do quarto encontrava-se uma cómoda usada para guardar as roupas dos bebés e também uma cama, onde as crianças gostavam muito de colocar os bebés a dormir, pedindo algumas vezes, silêncio, para que estes não acordassem.
<b>Área do repouso</b>	Esta área era constituída por um tapete, onde as crianças se sentavam no momento de chegada à escola, onde viam televisão e realizavam actividades em grande grupo, como por exemplo na leitura de um conto, ou no momento de cantar e aprender novas canções ( <i>vide</i> figura 3 no Anexo IV).	
<b>Jogos/Construções</b>	Esta área dispunha de variadíssimos jogos, como por exemplo puzzles, jogos de correspondência de animais, jogos das diferentes formas geométricas, jogos para trabalhar a motricidade fina, entre outros, o que permitia o desenvolvimento da criança ( <i>vide</i> figura 4 no Anexo IV).	

<b>Biblioteca</b>	Ao longo da nossa observação notamos que era uma área que precisava de ser enriquecida. Assim, resolvemos contribuir para que ficasse com mais materiais e que resultasse como mais apelativa para as crianças, levando várias histórias, revistas, jornais. Decidimos construir uma caixa para que as histórias das crianças ficassem mais visíveis, podendo as crianças desfrutar melhor desta área ( <i>vide</i> figuras 5 e 6 no Anexo IV). De salientar a existência de dois sofás no qual as crianças se podem sentar a ler e/ou a conversar. Ao longo da nossa intervenção fomos nos apercebendo que começou a ser uma área que despertava bastante interesse nas crianças, pois podiam desenvolver a sua capacidade de imaginação, fazendo variadíssimas perguntas acerca da história, como por exemplo “Como se chama este animal?”, “Filipa olha este camião?”, “Filipa o que é isto?”.
<b>Área das atividades/trabalhos</b>	Esta área dispunha de duas mesas com cadeiras e era utilizada para atividades de pintura, desenho e colagem ( <i>vide</i> figura 7 no Anexo IV).

Uma boa organização dos espaços facilita as aprendizagens, cria desafios, provoca curiosidades, potencia a autonomia e cria relações interpessoais positivas. É essencial que exista uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados. No que se refere às rotinas das crianças destacamos as seguintes:

- **Acolhimento:** Todos os dias, as crianças eram acolhidas pelas Auxiliares de Ação Educativa de forma muito carinhosa, num espaço em que ficavam sentadas a ver televisão enquanto chegavam todas as crianças e a Educadora. De seguida cantavam os “bons dias” juntamente com a Educadora. As crianças que chegavam mais tarde eram deixadas nas respetivas salas.
- **Higiene:** Durante a manhã as crianças iam, por norma, duas vezes à casa de banho em grupo. A ida à casa de banho promovia nas crianças a autonomia, uma vez que algumas delas iam sozinhas, tendo apenas alguém a orientá-las.
- **Refeição:** A hora da refeição, nomeadamente o almoço e o lanche, constituíam-se em rotinas diárias das crianças. Todos os dias por volta das 11:00 horas as crianças dirigiam-se ao refeitório. A essa hora, naquele espaço, apenas se encontravam a almoçar as crianças dos dois anos de idade e as das duas salas (Sala Azul I e Sala Azul II). As crianças, em termos de alimentação, demonstravam bastante autonomia e algumas delas já comiam sozinhas. No lanche as crianças comiam o que traziam de casa.
- **Sesta:** A sesta era realizada todos os dias após o almoço, sendo que uma das educadoras estava sempre presente no salão. Quando as crianças saíam do refeitório iam à casa de banho e, depois, dirigiam-se para o salão polivalente para fazerem a sesta, e a educadora dirigia-as até à sua cama. Algumas crianças adormeciam facilmente e outras tinham mais dificuldade em adormecer, ou porque chegavam mais tarde, ou porque estavam mais inquietas.

## **4.2. Caracterização do grupo de crianças da Creche**

A Sala Azul II era composta por 18 crianças, sendo 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino e tinham idades dos 23 aos 33 meses. No geral eram crianças que interagiam bem entre elas, apesar de não gostarem de partilhar brinquedos, facto que, por vezes, gerava atritos entre elas. A interação com o adulto era positiva, mas dependiam ainda muito dele para resolverem situações de conflito entre elas. A relação crianças-educadora era muito afetuosa e nunca existia perda de controlo do grupo. A Educadora utilizava uma linguagem simples, clara, pausada e exemplificava os conteúdos a abordar recorrendo a situações do dia a dia. Ao nível de afetividade eram crianças que demonstravam estabilidade afetiva, pois eram bastantes meigas com os adultos. Apresentavam facilidade na comunicação e possuíam diversidade no vocabulário ativo. No geral, o grupo também apresentava capacidade criativa e imaginativa. Em termos de empenho, era um grupo bastante fácil de cativar, aspeto que observamos ao longo das atividades que lhes eram propostas, inclusive nas nossas atividades quando intervimos. Em suma, as crianças deste grupo eram bastante extrovertidas, bem-dispostas, comunicativas, carinhosas, acolhedoras e autónomas no que se refere às rotinas diárias, tais como a alimentação e a higiene.

## **5. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar**

A instituição em que estagiamos, no âmbito de Educação Pré-Escolar, foi numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e ministrava as respostas sociais da Creche, da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Creche - dos 4 aos 36 meses - tinha capacidade para 42 crianças e a Educação Pré-Escolar - dos 3 aos 6 anos - capacidade para 75 crianças, e o 1.º Ciclo do Ensino Básico está sob a tutela do Ministério da Educação e tem capacidade para 100 crianças, dos 6 aos 10 anos. A instituição tinha como principal missão promover o desenvolvimento integral das crianças. A sua visão posicionava-se face ao reconhecimento e identificação de uma instituição de ensino de excelência e mérito, atualizando constantemente os métodos de ensino-aprendizagem, numa visão cristã do mundo e da vida, respondendo de forma adequada às necessidades socioeducativas das crianças e adaptando, sempre que se justificasse, as respostas sociais. Tinha como principais valores o respeito pela vida, compreensão e perdão, silêncio, fé e esperança, verdade, responsabilidade e solidariedade, alegria, paz e amor.

O edifício da instituição possuía instalações e equipamentos com ótimas e adequadas condições técnico-pedagógicas, em todos os âmbitos (artístico-desportivo,

novas tecnologias informáticas e aprendizagem da música e do inglês), quer para a realização das atividades da componente educativa, quer para as atividades da componente de apoio à família (CAF), nas valências de Creche, como a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. Os espaços da Creche e Educação Pré-Escolar se encontravam no rés do chão do edifício e possuíam a superfície indicada, bem como janelas abundantes, placares suficientes, armários amplos, espelhos e equipamentos lúdicos necessários. A instituição apresentava um espaço de acolhimento para os pais das crianças, um pátio interno, bastantes cacifos individuais, três salas de atividades, um dormitório para o grupo de crianças dos 3 anos, um pátio interior com equipamento lúdico, instalações sanitárias, uma sala de apoio à CAF, uma biblioteca, um parque lúdico e um ginásio, mas que não possuía aquecimento e as condições climatéricas de inverno não eram as mais propícias à sua utilização. A Creche e a Educação Pré-Escolar partilhavam as seguintes instalações e equipamentos, quer no interior, quer no exterior: portaria/receção principal; secretaria/administração; direção; sala de atendimento; casa de banho para pessoas com mobilidade condicionada; refeitório; auditório; campo de futebol; sala de primeiros socorros; cozinha; copa; despensa; sala dos trabalhadores; lavandaria; garagem; igreja; armazém; central de aquecimento; piscina; e pinhal.

A instituição funcionava das 07:45 às 19:00, sendo a entrada das crianças das 07:45 às 09:30 e a saída até as 19:00. As atividades letivas decorriam das 09:00 às 12:00 no período da manhã e das 14:00 às 16:00 no período da tarde.

### **5.1. Organização da sala de atividades na Educação Pré-Escolar**

Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26). O espaço deve ser visto como um lugar de bem-estar, que dá alegria e prazer aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Deve ser também um espaço aberto ao poder comunicativo da estética, ao poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, sendo um lugar seguro e amigável aberto ao brincar e ao aprender. É para isto, necessário criar áreas diferenciadas e com materiais próprios.

A sala de atividades onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) encontrava-se decorada de acordo com a época em que nos encontrávamos, sendo extremamente cativante para as crianças. Era uma sala grande, com bastante iluminação

natural, visto que tinha três janelas grandes, o que permitia a entrada de muita luz. Possuía uma casa de banho no seu interior, não necessitando assim as crianças de saírem para fora da sala.

Através de um diálogo com a educadora percebemos que a organização do espaço e dos materiais da sala de atividades era muito flexível, ou seja, podia sofrer modificações ao longo do ano letivo, de acordo com os interesses, necessidades e evolução do grupo de crianças. A sua organização foi pensada, tendo em conta os seguintes princípios orientadores: (i) ter material e mobiliário apropriado à idade e tamanho das crianças, permitindo uma multiplicidade de utilizações em adequadas condições de segurança; (ii) constituir-se num ambiente seguro e protetor; (iii) ser luminoso e arejado; e (iv) ser limpo e funcional. A sala das crianças dos 3 anos de idade encontrava-se organizada em diferentes áreas, cada área estava convenientemente equipada com diversos materiais indispensáveis para a realização das atividades, encontrando-se estes bem organizados e acessíveis ao manuseamento pelas crianças. Encontrava-se dividida em seis áreas de atividade diferenciadas (área da casa; área da biblioteca; área dos jogos/construções; área da garagem; área da expressão plástica; e área da tecnologia), devidamente identificadas com o nome, imagens, assim como com o seu limite ecológico que estava representado pelo número de bonecos. Para todas as áreas foi definida uma lotação considerada adequada, que permitia a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à sua disposição fossem suficientes para os elementos que os utilizavam. Procedemos, no quadro seguinte, à caracterização de cada uma das áreas:

#### **Quadro 2.** Caracterização e organização das áreas na sala de atividades

<b>Áreas</b>	<b>Caracterização e organização</b>	
<b>Casa</b>	Esta área permitia que as crianças participassem, em grupo, em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observavam no seu dia a dia e de desempenho de papéis sociais. Promovia-se o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a auto-estima e a capacidade de iniciativa. Estava equipada com mobiliário de dimensões adequadas às crianças. Esta área era constituída por duas zonas, numa das zonas encontrava-se a cozinha e na outra pelo quarto ( <i>vide</i> figura 8 no Anexo V).	
	<b>Cozinha</b>	<b>Quarto</b>
	A zona da cozinha era constituída por um móvel/fogão, uma banca de loiça e um escorredor de talheres, uma estante que era utilizada para arrumar especiarias e alimentos de plástico, um louceiro usado para guardar as loiças, um forno e uma mesa com cadeiras.	O quarto estava equipado com um roupeiro que continha várias roupas e acessórios de disfarce para as crianças, uma cómoda com roupa e acessórios para os bonecos, uma cama, um espelho, um telefone, bonecos, etc.
<b>Plástica</b>	Possuía uma mesa com cadeiras e uma estante onde se encontravam diversos materiais, nomeadamente folhas de papel, brancas e de cor, com diferentes tamanhos, recipientes com lápis de cor, marcadores, lápis de cera, tesouras, colas, pincéis, tintas e material de	

	colagem, tais como tecidos, massas, botões e missangas e materiais de modelagem, como por exemplo plasticina e pasta de sal com várias formas. Era uma área bem equipada pois possibilitava às crianças a manipulação de diferentes materiais, sendo utilizada em tempo de brincadeira livre e, quando necessário, para trabalho em pequeno grupo ( <i>vide vide</i> figura 9 no Anexo V).
<b>Jogos/ Construções</b>	<p>Possuía um armário com jogos, uma mesa e oito cadeiras. Os jogos estavam separados por cores e associados a categorias (puzzles, dominós, jogos de imagens, jogos de letras e números, enfiamentos, blocos e outros jogos). Esta área permitia que as crianças desenvolvessem competências, tais como a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação, a seriação, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos, entre outras. Todos os jogos estavam disponíveis e de fácil acesso, para que as crianças pudessem explorar/trabalhar de forma autónoma (<i>vide</i> figura 10, Anexo V).</p> <p>Na zona das construções, situada ao lado dos jogos, estavam disponíveis vários materiais de “encaixe” (vários tipos de legos), vários carros, uma mala de ferramentas e alguns animais. Tinha um tapete alusivo a uma cidade, o que permitia proporcionar conforto às crianças e, em simultâneo, apelava à sua exploração. Era um espaço que permitia às crianças explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais (<i>vide</i> figura 11 no Anexo V).</p>
<b>Livros</b>	Nesta área existia uma estante com livros (alguns deles eram as crianças que os levavam de casa para partilhar com os restantes colegas), revistas e jornais. Tinha também duas cadeiras, uma mesa de apoio, um baú com fantoches e um fantocheiro, construído pelas crianças. Esta área permitia que as crianças desenvolvessem competências como a imaginação e a criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de expressão ( <i>vide</i> figura 12 no Anexo V).
<b>Tecnologia</b>	Esta área foi introduzida por nós, sendo composta por uma estante, leitor de CD, caixa com CD, telemóveis, máquina fotográfica, coluna, tablet e uma mesa com duas cadeiras, um computador e um robot construído pelas crianças ( <i>vide</i> figura 13 no Anexo V)

A sala de atividades possuía no total três mesas com cadeiras, onde as crianças trabalhavam e lanchavam. No centro da sala existia um espaço suficientemente amplo que era usado para os momentos de grande grupo, no qual, sentadas em círculo, as crianças/educadora se reuniam, sendo utilizada para atividades, como por exemplo na leitura de um conto infantil, no momento de cantar e aprender novas canções, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, dançar, planejar, etc. No que se refere às rotinas das crianças destacamos as que assinalamos no quadro seguinte, que explicita os diferentes momentos da rotina diária, bem como os respetivos horários (que eram sempre flexíveis) (*vide* Quadro 10 no Anexo III).

Sobre a rotina diária somos de opinião de que é muito importante, uma vez que proporciona às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou seja, oferece-lhes uma estrutura de acontecimentos do dia. Deve ser consistente, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão seguir, sendo uma estrutura de segurança para as crianças. A rotina engloba momentos de grande grupo, pequeno grupo, devendo ser flexível consoante as necessidades e interesses diários das crianças, bem como das atividades e projetos que possam surgir. Por isso, as rotinas devem ser encaradas como momentos de aprendizagem a vários níveis (afetivo, cognitivo,

psicomotor, etc.) e não simplesmente como períodos de organização do tempo de vida da criança.

## **5.2. Caracterização do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar**

O grupo de crianças da sala de 3 anos era um grupo horizontal, constituído por 19 crianças nascidas em 2016, das quais 10 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todas as crianças transitaram do ano anterior, exceto 2 crianças que frequentavam a instituição pela primeira vez. Para 9 crianças do grupo era o 4.º ano na instituição, para 5 crianças era o 3.º ano e para 3 crianças era o 2.º ano. Importa ainda referir que todas as crianças provinham de agregados familiares nucleares (viviam com os pais e irmãos, no caso de existirem) à exceção de uma criança (agregado mononuclear) que vivia só com a mãe. Das 19 crianças, uma tinha dois irmãos, sete tinham um irmão e as restantes onze eram filhos únicos.

Constatamos que era um grupo fácil de cativar, que participava nas atividades de forma dinâmica, apresentando apenas dificuldades ao nível da linguagem oral. As crianças demonstravam interesse por se envolverem na rotina diária, embora algumas apresentassem dificuldade em termos de autonomia, por exemplo em comer sozinhas, saber estar em fila e partilhar brinquedos. Quando reunidas em grande grupo, as crianças apresentavam dificuldades em termos de concentração, de saber ouvir, saber estar e saber respeitar os colegas. Como mencionado, a maioria das crianças apresentava dificuldade ao nível da linguagem oral, facto que se verificava na sua dicção ao longo do discurso. Relativamente à motricidade fina (desenho, pintura, colagem...) o grupo apresentava falta de destreza ao pegar no lápis ou em pincéis, revelando alguma dificuldade. Para tentarmos colmatar algumas das dificuldades das crianças foi do nosso interesse conseguirmos estimular o diálogo e trabalhar bastante a linguagem através de poemas, teatros, histórias, entre outras atividades. Para isso, também foi para nós essencial que o ambiente educativo estivesse organizado de modo a motivarmos as crianças, proporcionando-lhes um ambiente calmo, estável e acolhedor, tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso. No que respeita às preferências das crianças pela exploração das áreas, estas apresentavam maior interesse pela área da casa, área dos jogos e construções e pela área da biblioteca. Por exemplo, na área da expressão plástica era necessário estimulá-las para a frequência da mesma, corrigindo-as na utilização correta dos materiais. Consideramos relevante ir introduzindo novos materiais nas áreas, de forma, a estimular as crianças para novas brincadeiras/aprendizagens.

## **6. Caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição em que estagiamos, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi num Centro Escolar de rede pública de ensino pertencente a um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. Esta instituição apresentava as seguintes respostas sociais: Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, com capacidade para 300 crianças, no total. Tinha como visão um reconhecimento e identificação de uma Instituição de Ensino de excelência e mérito, atualizando constantemente os métodos de ensino e aprendizagem, respondendo de forma adequada às necessidades socioeducativas das crianças. O professor de 1.º CEB tinha como objetivos primordiais o desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança, criando, mediante a descoberta progressiva de interesses, o desenvolvimento das capacidades de reflexão, cooperação, amizade, solidariedade, respeito pelos outros, autonomia, criatividade, responsabilidade e participação. As crianças devem ser o centro da ação educativa e os protagonistas da sua própria aprendizagem, com a ajuda e a orientação dos professores e das suas famílias. Através de uma metodologia inovadora, motivadora e personalizada, e mediante um clima de exigência e proximidade, adquiriam os hábitos de esforço, convivência, estudo e trabalho, que garantissem a obtenção de bons resultados nas etapas posteriores.

O edifício da instituição tinha ótimas instalações, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB. A instituição usufruía de espaços de ensino, de apoio e sociais, com algumas características comuns aos dois. A instituição integrava 14 salas. Dessas, 4 salas eram destinadas à Educação Pré-escolar, usufruindo de equipamentos com ótimas e adequadas condições técnico-pedagógicas. As restantes 10 salas destinavam-se ao ensino do 1.º CEB. Cada sala de aula tinha a capacidade para 25 crianças. Duas salas funcionavam para apoiar crianças com necessidades educativas especiais. Outra sala destinava-se às atividades de educação visual e trabalhos manuais e existia ainda um ateliê de educação musical e expressão dramática.

Para além dos espaços referidos acrescentamos ainda uma biblioteca escolar, um salão polivalente para convívio entre as crianças, um refeitório com copa de apoio, algumas instalações sanitárias para docentes e não docentes, um posto de primeiros socorros, uma sala de reunião e de convívio para professores, uma sala de atendimento aos pais, um gabinete de trabalho para a coordenação do centro, alguns equipamentos desportivos e equipamento informático para a realização de aprendizagens no âmbito das tecnologias da informação e comunicação. No que respeita ao espaço exterior, a instituição possuía um parque de estacionamento com 32 lugares destinados,

exclusivamente, aos professores e funcionários, um campo de futebol e de basquetebol, e parques infantis destinados à Educação Pré-Escolar, devidamente pavimentados com material antiderrapante.

A par das respostas sociais de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, este Centro Escolar contava com o serviço de Componente de Apoio à Família, que “cuidava” dos mais pequenos fora da componente letiva. Na Educação Pré-Escolar a componente não letiva era apoiada pela Câmara Municipal de Bragança.

### **6.1. Organização da sala de aula no 1.º CEB**

Sobre a sala de aula (S10) onde nos inserimos, em termos de organização da sala de aula, é de destacar que as crianças estavam dispostas por 7 grupos, dos quais 6 eram constituídos por 4 crianças e 1 por 2 crianças. Os grupos trabalhavam num sistema rotativo. Esta rotatividade ocorria no final da semana, o que na nossa opinião, sustentada nas observações realizadas, permitia o envolvimento ativo na construção do seu conhecimento, bem como a troca de conhecimentos entre os pares. Cada grupo possuía um responsável que funcionava como um porta-voz, cabendo-lhe ainda o dever de informar a professora titular de determinados desentendimentos que ocorressem. O grupo constituído apenas por 2 crianças (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) ficavam responsáveis por escolher no final da semana dois elementos de qualquer outro grupo para os substituir, integrando estes esse grupo. Todas as crianças eram responsáveis por alguma tarefa dentro da sala de aula, tais como: entrega e recolha de cadernos, responsável pelas fotocópias, pela biblioteca, comportamento, trabalhos de casa, conferir os almoços... Consideramos importante referir que apesar da sala se encontrar organizada por grupos de trabalho as tarefas não eram apenas dedicadas à realização de trabalhos de grupo, mas também ao trabalho autónomo e individual.

Era uma sala grande, com bastante iluminação natural (solar), visto que possuía grandes janelas, o que permite a entrada de muita luz (claridade) e um adequado arejamento. Ainda possuía aquecimento central. Pudemos constatar que a sala estava bastante equipada no que toca a materiais e recursos, pois podíamos encontrar um quadro branco e outro interativo, com o respetivo videoprojetor (*Data Show*) e uma secretária com computador destinada à professora, mas que também era utilizado pelas crianças. Possuía ainda um armário para arrumação de material, nomeadamente didático. No fundo da sala encontrava-se um armário destinado aos computadores e, ao lado, encontrava-se uma estante destinada aos cadernos das crianças. Possuía também outra estante reservada

aos dossiês das crianças e numa prateleira dessa estante existiam vários livros de Literatura para a Infância, ou seja, sempre que as crianças acabavam de realizar uma tarefa, se assim entendessem, dirigiam-se à estante, retirando um livro para ler. No fundo da sala, na parede estavam dois placares onde se encontravam expostos trabalhos elaborados pelas crianças.

Relativamente às atividades letivas salientamos que eram orientadas de acordo com o horário da turma, mas a professora era muito flexível no seu cumprimento. Não seguia obrigatoriamente essa ordem e trocava as áreas curriculares de forma mais conveniente para a aprendizagem das crianças, havendo sempre uma articulação curricular entre os conteúdos abordados. As experiências de aprendizagem eram ativas, integradas, significativas, socializadoras e diversificadas e para isso, consideramos que a professora cooperante promovia, essencialmente um ambiente responsivo e desafiante em que as crianças eram vistas como sujeitos da aprendizagem e não como objetos respondentes. A sala de aula era um lugar de bem-estar, aberto às experiências plurais e aos interesses das crianças, enquanto promotor da aprendizagem cultural. Durante a nossa observação foi notório que a professora se centrava na pedagogia da participação – perspetiva socioconstrutivista e ecológica – matriz participativa. Percebemos que a professora valorizava um modelo de ensino que reconhecia a participação das crianças como sujeitos ativos e lhe reconhecia muitas capacidades.

## **6.2. Caracterização das crianças da turma do 1.º CEB**

A PES em contexto de 1.º CEB realizou-se numa turma de 4.º ano de escolaridade, com um total de 26 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Eram crianças bastante habilidosas, manifestando aptidão para áreas muitas, como a música, o desenho, o desporto, a dança, a escrita, etc., despertando, no geral, um especial interesse pelas expressões artísticas. A nosso ver estas crianças revelavam-se motivadas para a aprendizagem escolar. Relativamente ao comportamento, pensamos poder concluir que eram crianças meigas, educadas, alegres e sociáveis. No entanto, existiam algumas mais faladoras que perturbavam, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Existia uma boa relação entre as crianças e a professora, assim como entre elas. Para a professora titular da turma as 26 crianças eram tratadas de igual forma, não havendo de modo algum qualquer tipo de exclusão. É importante evidenciar que o mesmo se refere à professora de apoio, tendo também uma relação bastante afetuosa com as crianças e apoiava-as em tudo que precisassem.

A professora trabalhava com as crianças através da pedagogia participativa, em que se assumia a necessidade de interação social, de partilha, de cooperação para haver aprendizagem (conceito de aluno colaborativo que constrói conhecimento de forma coletiva). A professora fomentava a participação de todas as crianças nas diferentes tarefas. Um dos aspetos positivos de as crianças estarem dispostas em grupos de trabalho é que proporciona transferência de conhecimentos entre elas, apresentando assim situações novas para serem resolvidas com as aprendizagens adquiridas. As crianças eram vistas como seres com competência e que participavam na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. As tarefas eram entendidas como colaboração, questionamento e experimentação. A professora proporcionava instrumentos e técnicas necessárias para que, de forma sistematizada, as crianças pudessem construir autonomamente o seu próprio saber. O processo de ensino-aprendizagem era pensado e partilhado entre as crianças e a professora, observando-se uma interação alta entre crianças-crianças e adulto-criança. Todas as crianças eram observadoras e ativas, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

### **Capítulo III. Apresentação, descrição e análise das EA em contexto de estágio**

#### **Nota introdutória**

Para que as EA fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças foram previamente construídas grelhas que incluíam pontos a ter em consideração para o desenvolvimento das atividades. Através das grelhas de análise construídas, pretendíamos reunir um conjunto de estratégias/intencionalidades adotadas por nós (estagiárias), em função do bem-estar e desenvolvimento de competências nas crianças, auxiliando-nos na elaboração das planificações, mas também que nos dessem a possibilidade de podermos investigar a nossa própria prática pedagógica. Analisaremos os dados, tendo em conta o desenvolvimento das EA, na tentativa de percebermos se conseguimos ajudar a desenvolver algumas competências e aprendizagens nas crianças, recorrendo também aos restantes instrumentos de recolha de dados mencionados nas nossas opções metodológicas.

Como referido no capítulo da metodologia, as grelhas de análise foram construídas sustentadas nas OCEPE para Creche e Educação Pré-escolar e nas Aprendizagens Essenciais (AE) da área de Português, para o 1.º CEB e as referentes ao 4.º ano de escolaridade. As grelhas foram elaboradas no momento de observação, em que fomos verificando quais eram os nossos interesses e necessidades, bem como os das crianças, para que, nos momentos de intervenção, pudéssemos articular também as várias áreas de conteúdo e áreas curriculares. Durante o processo de intervenção pretendíamos que, com a promoção de determinadas estratégias, as crianças concretizassem atividades/tarefas que permitissem a partilha e a colaboração entre elas, de forma a desenvolverem também conceitos de cidadania, tais como o respeito pelo próximo, o saber ouvir, o colaborar e o apropriar-se de um sentido de partilha, entre outros.

Nas grelhas tentamos integrar as diferentes áreas de conteúdo bem como os domínios e subdomínios, no caso da Creche e da Educação Pré-Escolar (intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social; intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área de Expressão e Comunicação; e intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área do Conhecimento do Mundo) e os domínios do Português articulando-os com as outras áreas disciplinares no caso do 1.º CEB, para o 4.º ano de escolaridade [intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (Domínio da Oralidade) orientadas para o perfil dos alunos; intencionalidades do professor

– ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Leitura e Escrita) orientadas para o perfil dos alunos; intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Educação Literária) orientadas para o perfil dos alunos; e intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Gramática) orientadas para o perfil dos alunos], isto para darmos resposta à temática em estudo. Para tal, promovemos atividades que tivessem por base o livro de Literatura para a Infância. Através das estratégias implementadas, e através das notas de campo e registos fotográficos foi-nos possível identificar dificuldades individuais ou em grupo, fornecendo o apoio necessário à progressão das crianças e mudar de estratégias de ensino caso fosse necessário, resultante de determinado acontecimento.

## **1. Experiência de Aprendizagem desenvolvida no âmbito da Creche**

### **1.1. O outono**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Creche decorreu com crianças de dois anos de idade. A experiência de aprendizagem sobre a qual iremos refletir, surgiu de um diálogo com a educadora cooperante, tendo esta salientado que a planificação mensal dela seria trabalhar o outono com as crianças. Ao longo das nossas duas semanas de observação verificamos que a educadora realizava atividades sobre o outono e, por isso, decidimos continuar com a mesma temática, de forma a explorá-la mais com as crianças, visto que estas demonstraram muito interesse. Como defende Parente (2012)

o trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar-se nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia a dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança (p.5).

A experiência de aprendizagem que promovemos partiu da dramatização de uma história criada por nós e intitulada de “*Um passeio na Natureza*”. Segundo Juan Cervera, citado por Rosado (2011), “a dramatização como ponto de partida e ponte com o teatro é, sem dúvida, uma das formas mais estimulantes e motivadoras” (p.37) para a aprendizagem. Contudo, antes de dramatizarmos a história, iniciamos a atividade com a entoação de uma canção. Com as crianças reunidas em grande grupo entramos pela sala a entoar a canção “*Eu tenho um amigo*”, acompanhada com a sonoridade de duas pandeiretas. No final da canção, nós e a nossa colega de estágio demos um abraço e solicitamos às crianças para que cada uma delas abraçasse um colega. As crianças mostraram-se muito atentas ao longo da entoação da canção e gostaram de partilhar afetos. Após a entoação da canção e a

demonstração de afetos dialogamos com as crianças sobre a mesma, reforçando a ideia de que devemos ser amigos uns dos outros, partilhando os brinquedos, dando abraços e beijinhos aos colegas. Partindo da canção também demos a saber às crianças que a história que iam ouvir, também dizia respeito a dois amigos que gostavam muito de brincar juntos. A história dramatizada apresentava como conteúdo “os frutos do outono”. Dramatizamos a história com as crianças, reunidas em grande grupo, recorrendo a fantoches: um representava a figura de um menino, outro de uma menina e mais dois animais (coelho e raposa) (*vide* figuras 14 e 15 no Anexo VI). A história iniciava com um menino chamado João, guloso e comilão que gostava muito de ir passear na floresta com o seu avô, mas nesse dia o avô estaria ocupado e não o pôde acompanhar. A caminho da floresta, o João avistou a sua amiga Joana e resolveu chamá-la. Como forma de as crianças participarem na dramatização o João pediu-lhes para o ajudarem a chamar pela Joana. As crianças chamaram muito alto pela Joana, até que ela apareceu. As crianças soltaram gargalhadas quando esta apareceu com uma voz muito “fininha” e brincalhona, cumprimentando todas as crianças com um abraço. Ao longo da história, e durante o caminho até à floresta, o João e a Joana iam dialogando. Conversavam sobre as árvores, as folhas, os ramos, os seus frutos preferidos e alguns dos animais que se avistavam na floresta. Durante o caminho os amigos iam cantando: Lá vai uma, lá vão duas/Três folhinhas a voar/Uma é minha, outra é tua/Outra é de quem a apanhar. Sempre que na canção se mencionassem as palavras *uma*, *duas* e *três* solicitávamos às crianças que nos acompanhassem fazendo a representação do número com os seus dedos. Quando o João e a Joana chegaram à floresta estava um vento muito forte e as folhas voavam por todo o lado. Solicitamos às crianças para soprarem e tentarem reproduzir o som do vento. No decurso da dramatização fomos utilizando também vários materiais naturais, tais como folhas, paus e frutos. O João questionou as crianças se eventualmente conheciam algum fruto do outono. Apenas uma criança respondeu que conhecia as nozes e que trazia muitas vezes para o seu lanche. Viemos a saber, em conversa com a educadora, que esta criança ia todos os fins de semana para a aldeia dos avós, daí saber várias coisas relacionadas com a vida do campo. Assim como forma de dar a conhecer alguns frutos recorremos, por sua vez, a uma caixa, na qual o João e a Joana iam solicitando às crianças para que metessem a mão e retirassem os frutos que estavam lá dentro, questionando-as se os conheciam e qual o seu nome. As crianças mostraram-se muito participativas, querendo todas ver os que se encontrava na caixa. Foi notório constatar que a criança que anteriormente nos tinha dito que conhecia as nozes, também reconheceu as castanhas e as amêndoas. Nas restantes notou-se alguma

dificuldade no reconhecimento dos frutos. É importante criar condições que segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) permitam “criar uma permeabilidade entre o mundo interior e o exterior: isto significa que as crianças vão para o exterior para interagir com a natureza, mas significa igualmente que a natureza entra nas salas de atividades” (p.22). Quase a terminar a dramatização o João e a Joana ouviram um barulho muito estranho, como se fosse o barulho de alguém a comer alguma coisa. O João e a Joana convidaram as crianças a olharem para um canto da sala. Estas depararam-se com uma raposa e com um coelho a comer bolotas, um dos frutos que as crianças já tinham observado (*vide* figura 16 no Anexo VI). Uma criança imediatamente afirmou: “É um coelho muito grande” (Pedro). A partir dessa afirmação outra criança reforçou: “O meu avô tem muitos coelhos, mas são bebés” (Simão) e prosseguiram com o diálogo: “E de que cor são os coelhos do teu avó?” (Fantoche João); “São brancos e castanhos” (Simão); “Será que só existem coelhos brancos e castanhos?” (Fantoche João); “Nãoooo” (algumas crianças em coro); “Eu já vi um coelho preto” (Pedro); “Então existem coelhos de muitas cores?” (Fantoche João); “Simmm” (responderam em coro). Prosseguindo a dramatização, no caminho para casa, como estava muito vento, e havia folhas das árvores por todo o lado, o João e a Joana iam verbalizando um poema para as crianças (*vide* Anexo VII). Foi interessante observar que ao longo do poema realizamos gestos, como por exemplo, apontamos para a nossa orelha antes de verbalizar a palavra final, chegando estas à palavra final, como também aconteceu na palavra sorrir. A poesia é, segundo Bastos (1999), “uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporciona à criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que pouco a pouco vai dominando” (p.157).

Visto que o poema falava das folhas, no decorrer da dramatização a Joana pergunta ao João: “João será que só existem na natureza folhas amarelas e castanhas?”. E o João respondeu: “Hummm, deixa-me pensar.... Agora estou um bocadinho baralhado, mas vou perguntar aos meus amigos que tenho a certeza que eles sabem”. Assim foi... O João perguntou às crianças, como forma de as incluir na atividade. Imediatamente uma respondeu: “Também já vi folhas verdes” (Inês) e outras complementaram: “Eu vi folhas castanhas” (Clara); “Umas eram muito pequeninas” (Flávio). Mediante essa resposta a Joana desafiou as crianças: “E se hoje ao chegarem a casa forem procurar folhas com a vossa família e amanhã trazem-nas para a escola?”. As crianças ficaram entusiasmadas e motivadas para realizarem o desafio. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) “a

participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (p.21).

Após a dramatização da história, dialogamos sobre a mesma, nomeadamente sobre o que lhes despertou maior interesse. Das diversas ideias manifestadas pelas crianças, destaca-se a de uma criança que nos disse que já tinha ido com o avô apanhar nozes (a mesma criança que se mostrou muito participativa ao longo da dramatização). Também houve uma criança que nos disse que gostava muito de comer castanhas. Posteriormente, devido a essa afirmação, questionamos as crianças se queriam provar os frutos. No início pensamos que as crianças se iriam recusar a provar, mas quase todas, à exceção de duas crianças que não quiseram provar, as restantes pediram até para repetir (*vide* figura 17 no Anexo VI). No dia seguinte, foi curioso que a criança que nos disse que tinha ido apanhar nozes com o avô levou para o lanche novamente nozes para comer e partilhar com os colegas. Os frutos retirados da caixa foram colocados dentro de uma nova caixa e colocados numa estante junto da área dos jogos/construções. Cada fruto estava devidamente identificado dentro de um saco transparente, e com a imagem da árvore que dava esse fruto. Relativamente aos fantoches, estes ficaram na sala de atividades para as crianças brincarem livremente. Estas revelaram muito interesse em brincar com os fantoches, verbalizando muitas vezes o seu nome. Levavam, muitas vezes, o João e a Joana para a área da casa e davam-lhe de comer, deitavam-nos a dormir, pedindo silêncio para ninguém os acordar. Relativamente à raposa e ao coelho, no início mostraram-se menos recetivas em quererem brincar com eles, mas muitas vezes aproximamo-nos delas e fomos interagindo com os fantoches brincando com as crianças, ficando estas cada vez mais à vontade para lhe tocarem. No dia seguinte, visto que estas demonstravam interesse em brincar com os fantoches, e havia crianças que, em determinados momentos, ficavam sem nenhum para brincar, levamos mais fantoches de animais para a sala de atividades (porco, vaca, papagaio, coelho, gato...), explorando, em grande grupo, algumas características dos mesmos (nome, forma de expressão e locomoção...) (*vide* figura 18 no Anexo VI), ficando depois na sala de atividades para as crianças brincarem livremente. Levamos ainda um dado (previamente construído por nós), que apresentava, em cada face, uma proposta diferente, como por exemplo associação de cores, colocação dos frutos na árvore, associação do animal à sua sombra, entre outros. Em pequeno grupo, e sempre com a ajuda do adulto, as crianças mostraram-se participativas para executar o desafio de cada face do dado (*vide* figuras 19 e 20 no Anexo VI). No dia seguinte à dramatização da história, e como combinado, as crianças levaram folhas de árvores (apenas três crianças não as levaram

porque se esqueceram). Com as crianças reunidas em grande grupo observamos as folhas que as crianças trouxeram: “Filipa, eu trouxe muitas folhas castanhas e amarelas” (Tomás); “Eu trouxe folhas muito coloridas” (Rodrigo). A partir das afirmações das crianças estabelecemos um pequeno diálogo acerca das cores das folhas, e os seus tamanhos, verbalizando se eram pequenas ou grandes. Criamos dois grandes conjuntos, um com folhas grandes e o outro com as folhas pequenas. Por fim, colocamos as folhas numa caixa e introduzimo-las na área das atividades/trabalhos para poderem ser utilizadas pelas crianças em atividades de pintura, colagem, ou outra.

Relacionando com a história elaboramos, em papel de cenário, uma árvore da floresta. Em pequeno grupo pintamos o tronco da árvore com recurso a esponjas e tintas e, posteriormente, reunidas em grande grupo, dispusemos as crianças em círculo. Colocamos no centro vários elementos alusivos à história (previamente elaborados por nós em papel Eva e feltro), tal como: folhas (verdes, amarelas, castanhas), pássaros, frutos (bolotas, castanhas, amêndoas). As crianças escolheram um desses elementos, colocando-o no papel de cenário com recurso ao velcro, construindo assim a nossa árvore do outono (*vide* figuras 21 e 22 no Anexo VI). No final, expusemos o trabalho na parede da sala ao alcance das crianças para que estas lhe pudessem tocar. Como afirmam Hohmann e Post (2007), “um espaço infantil que inclua exemplos das suas produções criativas, possibilita às crianças que o frequentam verem reflexos de si próprias quando olham em redor” (p.114). Reunidas ainda em grande grupo exploramos a letra da canção “*Essa árvore tão bonita*”. Para tal, distribuímos fitas coloridas para serem colocados num braço de cada criança. Ao longo da canção, quando mencionávamos “e balança assim”, as crianças tinham de fazer movimentos com as fitas mexendo todo o corpo (*vide* figura 23 no Anexo VI). Primeiro, cantamos sentadas e, posteriormente, levantamo-nos percorrendo a sala. As crianças facilmente interiorizaram a canção, pois estavam sempre a pedir que queriam mais. Esta canção narrava os elementos que uma árvore apresenta, por exemplo ramos, folhas, frutos... Por fim, distribuímos ainda vários instrumentos musicais às crianças (maracas, pandeiretas, guizos) para que pudessem explorar os diferentes sons que produziam. Como forma de explorar os sons dos instrumentos levamos para a sala de atividades imagens de crianças a tocar instrumentos. As imagens foram coladas em cartolina formato A<sub>4</sub> e devidamente plastificadas para um melhor manuseamento por parte das crianças. Fomos mostrando as imagens e dialogando sobre o que observávamos. As crianças facilmente identificaram o instrumento musical da imagem, verbalizando também quem estaria na imagem: seria um menino? ou menina? que instrumento estaria a tocar?. A propósito

salientamos o seguinte diálogo: “O menino está a tocar tambor” (Pedro); “Eu também tenho um tambor em casa” (João); “E eu também, faz muito barulho” (Paulo). “Muito bem! Vamos ver que instrumentos temos mais” (EE). Apenas revelaram dificuldade em reconhecer o violino. A partir destas imagens, entoamos a letra da canção “*Zim-zim-zim o Violino*”. Esta canção permite a imitação do som dos instrumentos através de onomatopeias e de gestos. Em grande grupo, e dispostas em círculo de pé entoamos a letra da canção. Depois circulamos livremente como se estivéssemos a marchar. Os instrumentos que levamos inicialmente ficaram na sala para as crianças os poderem utilizar. Durante uns dias apenas recorriam aos instrumentos e aos fantoches, devido a ser uma novidade na sala de atividades. É essencial, como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p.17).

A atividade prosseguiu com a expressão plástica. Utilizando os materiais que havíamos levado para sala (frutos, folhas,...). Propusemos às crianças um conjunto de atividades de colagem de folhas, frutos, etc... Mas mais estimulante consideramos que seria propor uma atividade desconhecida das crianças. E, por tal, usamos uma técnica nova para as crianças relacionada com a temática do outono. Estas tinham ao seu dispor tintas dentro de uma mica, com o molde de uma folha de outono agrafada em cima e, com as mãos, tinham de espalhar as tintas (*vide* figura 24 no Anexo VI).

As crianças ficaram entusiasmadas com a atividade, pois no final as tintas misturavam-se e resultavam outras cores diferentes das que haviam sido lá colocadas inicialmente. Todas as crianças quiseram participar na atividade mostrando-se curiosas, outras no momento em que começaram a executá-la ficaram apreensivas e com receio. O facto de terem de pintar com as mãos foi um fator que levou as crianças a ficarem mais receosas. A primeira reação foi de estranheza, mas quando começaram a perceber que a tinta não sujava as mãos, realizaram a atividade sem qualquer problema. Houve ainda crianças que quiseram construir num papel de cenário uma verdadeira obra de arte, colando folhas das mais variadas cores, inclusive propusemos-lhe que, através das mãos delas representássemos uma folha. A educadora, no final da semana, colocou os trabalhos realizados pelas crianças na entrada da instituição para que os pais os pudessem ver e apreciar. Ainda no seguimento de as crianças trabalharem as cores, levamos outro jogo de associação de cores. Este era constituído por quatro caixas de cores diferentes: vermelho, azul, amarelo e verde, um saco de bolas pequenas coloridas de pompons e uma pinça

construída por nós com recurso a uma mola da roupa e dois paus de médico. O jogo consistia com recurso à pinça, tentarmos “agarrar” as bolas, fazendo a correspondência na respetiva caixa da mesma cor da bola (*vide* figura 25 no Anexo VI). A maioria das crianças manifestou vontade em experimentar, sentindo algumas dificuldades no momento em que tinham de “pegar” com a pinça a bola, uma vez que, tinham de fazer alguma força com os dedos. A seguir, em grande grupo, sugerimos às crianças a exploração das ilustrações da história em grande grupo “*Segredos da Natureza*”. Não fizemos a leitura da história devido a se tornar demasiado extenso para a faixa etária em que as crianças se encontravam. Em grande grupo apagamos as luzes da sala e fechamos um pouco a janela, embora não tivesse ficado completamente escuro, exploramos as imagens com as crianças (*vide* figura 26 no Anexo VI). Este livro tinha a particularidade de ser lido com recurso a uma lanterna. Iluminadas as páginas por trás das ilustrações apareciam inúmeras surpresas fantásticas, nomeadamente animais (caracóis, pássaros, borboletas). As crianças sempre que surgiam novos elementos ficavam muito atentas, mas também notamos alguma agitação, uma vez que queriam espreitar por trás das páginas, tentando perceber como apareciam e desapareciam os animais. Criou-se um pequeno diálogo com as crianças. Questionámo-las, muitas vezes, sobre qual o animal que pensavam que ia aparecer e estas davam as mais variadas respostas, como por exemplo: “Uma formiga” (Inês); “Um esquilo” (Paulo); “Uma raposa” (Hugo). As crianças quiseram pegar na lanterna e experimentar como faziam aparecer e desaparecer o animal da história.

Para concluir a semana fomos para o salão polivalente para uma atividade de Educação Física. Entoamos a letra da canção “*Eu tenho um amigo*”, através de movimentos corporais, com os quais as crianças já estavam familiarizadas desde o início da semana. Dispusemos pelo salão vários arcos e, as crianças, ao longo da canção, circulavam de mão dada (em marcha) com um colega. No final da canção estas iam para dentro do arco, dando um abraço bem forte. Repetimos algumas vezes a canção mudando de colegas e de movimentos (por exemplo pequenos saltos com os pés juntos) e, no final, em vez de ficarem de pé no arco, ficavam sentados dentro do arco dando um abraço. Exploramos ainda a letra da canção “*Dando assim as mãos*”. Organizadas em círculo, de pé e com as mãos dadas, andamos à roda ao som da música. As crianças tinham de dar passos para a frente e para trás, encolhendo e esticando a roda. As crianças foram sempre muito recetivas a todo o tipo de atividades que envolvesse música e movimentos com o corpo. Por fim, executamos uma atividade de relaxamento. Com as crianças deitadas no chão e ao som de uma música calma, sugerimos às crianças que se imaginassem num

jardim (som da natureza e de vários animais). Em simultâneo verbalizamos a seguinte quadra: Tenho dois olhinhos/Abro-os para ver/Fecho os meus olhinhos/Para adormecer.

Em silêncio, as crianças tocavam com as suas mãos nos olhos, inicialmente abertos, depois tocavam novamente, mas com eles fechados, imaginando que estavam a dormir. Importa referir que as atividades de Educação física seriam para ser realizadas no exterior, mas as condições climatéricas não permitiram a sua realização nesse espaço. Ao longo das nossas intervenções recorreremos a mais dramatizações e leitura de livros de Literatura para a Infância, adequados à faixa etária das crianças. Procuramos sempre livros com uma riqueza enorme nas suas ilustrações, uma vez que pretendíamos alargar a imaginação e a curiosidade das crianças. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) “os livros, brinquedos, jogos, música ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (p.17).

Em relação às dramatizações consideramos ser uma das estratégias de motivação fundamental para criar o gosto pelos livros e pela leitura. Ao longo do período de observação uma das nossas preocupações foi dinamizar a área dos livros, e proporcionar às crianças uma maior variedade de suportes de escrita (livros, jornais, revistas, etc.). Uma vez que a área apresentava apenas uma caixa grande, em que os livros, no seu interior, não se viam, num diálogo com a educadora cooperante, propusemos-lhe criar um espaço mais acolhedor para as crianças. Decoramos uma caixa com uma abertura na parte da frente para que os livros se pudessem ver, colocando em cima uma placa a dizer “os nossos livros” com imagens de crianças a manusearem livros. Levamos para a sala de atividades jornais, revistas, publicidade dos supermercados e alguns livros de Literatura para a Infância (por exemplo: *Três Porquinhos*, *Pónei Pépe*, *Elmer e as cores*, *É para isso que servem os amigos*, e também alguns livros para serem coloridos. Conversamos com as crianças sobre o seu novo “cantinho dos livros”, dizendo-lhe que os livros não eram para rasgar, mas sim para folhear e ler. No decorrer desta pequena mudança na sala de atividades, observamos que a área dos livros passou a ser muito mais movimentada nas brincadeiras das crianças. As crianças manuseavam os livros, folheando-os e, por sua vez, iam verbalizando sobre o que iam observando. Recorriam, muitas vezes, aos adultos presentes na sala, perguntando qual era determinado animal, dialogando sobre algumas das suas características e o som que produziam, solicitando para lhe que contássemos a história. Este era um momento em que se juntavam a nós sempre mais algumas crianças. Muitos dos livros presentes tinham o pelo dos animais em relevo, permitindo observar e descobrir diferentes sensações tácteis, dizendo: “O gato tem o pelo fofinho” (Clara); “O elefante é muito grande” (Filipe). Também no momento

em que estávamos a contar a história, íamos reproduzindo o som de vários animais (cão, gato, burro, cavalo, porco, vaca), acabando elas por imitar e reproduzir também. Os livros para serem coloridos eram muitas vezes solicitados pelas crianças para levarem para a área das atividades/trabalhos para os colorirem. Com esta experiência de aprendizagem, importa refletir sobre o contributo que a convivência com os livros assume nas crianças. Tal como defende Rosado (2011)

o livro, enquanto objeto de prazer, tem de dar à criança aquilo de que ela precisa, mas há que trabalhar no sentido de que a criança precise daquilo que um bom livro lhe pode dar. É importante que o livro tenha qualidade de correção e beleza que lhe garantam a fruição plena e o papel educativo, uma vez que ela fala porque ouve e como ouve, da mesma forma que, enquanto aprendiz de leitor, assim aprende lendo (p.43).

É essencial encararmos a Literatura para a Infância como uma forma de ajudar a construir nas crianças conhecimentos e saberes.

## **1.2. Reflexão e análise da experiência de aprendizagem em contexto de Creche**

Todas as experiências de aprendizagem (EA) desenvolvidas em contexto de Creche, não só a EA narrada nesta investigação, como todas as outras, foram articuladas de forma a incluir as áreas de conteúdo, abrangendo também alguns dos domínios e subdomínios. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o/a educador/a tem um papel fundamental no processo de aprendizagem de forma a: (i) articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio, para integrar outros; e (ii) diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima (p.32).

Nas EA que proporcionamos, tivemos em conta estes pressupostos bem como as várias finalidades e práticas educativas que foram ao encontro das referidas por Portugal (2012), nomeadamente “o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, e o desenvolvimento de competência social e comunicacional” (p.6).

Relativamente às nossas práticas e analisando as subcategorias das grelhas de análise (*vide* quadros 3, 4 e 5 no Anexo I), salientamos que pretendíamos desenvolver as

capacidades e competências das crianças partindo do livro de Literatura para a Infância. Reforçamos também que as notas de campo, narradas na EA descrita, expressam a opinião das crianças sobre as atividades, e também nos ajudaram a complementar as nossas conclusões relativamente às nossas intencionalidades, enquanto futuras educadoras, sobre o desenvolvimento de competências das crianças. Nas EA desenvolvidas sempre pensamos na criança como um ser efetivo e ativo, que gosta de aprender e, para isso, pensamos ter criado um ambiente flexível, adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um conjunto de oportunidades de escolhas. Partindo da experiência de aprendizagem descrita para a Creche e tendo em conta a lista de itens de todas as áreas de conteúdo bem como os respetivos domínios e subdomínios apresentados na grelha pensamos ter reunido um conjunto de atividades que nos permitiram desenvolver competências nas crianças. Dando destaque às nossas intencionalidades para o desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social, em todos os momentos, valorizamos e respeitamos cada criança, demos atenção ao que nos pretendia transmitir, a partir de gestos ou palavras, apoiando-a a expressar as suas opiniões sobre o que observava, ouvia e sentia. Tentamos ao máximo que a Criança se sentisse valorizada e escutada, contribuindo para o seu bem-estar e auto-estima. Pensamos ter respeitado sempre as suas escolhas e demos-lhe tempo para a tomada de decisões, apoiando as suas iniciativas. Também pensamos ter valorizado a organização das áreas e dos materiais da sala, com a participação das crianças, para que se apropriassem da utilização do espaço e da localização dos diferentes tipos de material. Proporcionamos às crianças a colaboração em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no que se refere ao domínio da Educação Física pensamos ter disponibilizado materiais que permitiram às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras, criando oportunidades para explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do corpo, estando atentas às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas. Relativamente ao domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais), pensamos ter organizado o ambiente educativo, de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais, disponibilizando diversos materiais, organizados e acessíveis às crianças, promovendo situações que permitiram a utilização de diferentes modalidades expressivas, uma vez que sentimos que estas iam manifestando satisfação em

explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual nomeadamente a pintura e a colagem. Um aspeto que pensamos ter conseguido bem foi o facto de dialogarmos com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudassem a concretizar e a melhorar o que pretendiam fazer. Concluída a tarefa exibíamos os trabalhos das crianças envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação. Ainda dentro da Área de Expressão e Comunicação (subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) pensamos ter oferecido às crianças momentos de diversão através da dramatização de histórias inventadas recorrendo a fantoches e recursos diversificados, solicitando a participação das crianças na dramatização. No subdomínio da Música pensamos ter organizado o espaço e as rotinas de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons, materiais, instrumentos. Cantamos canções, explorando com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.), bem como o conhecimento de vários instrumentos musicais e a exploração do som. Proporcionamos situações de escuta orientada de diversos sons gravados, como por exemplo na história dramatizada os sons e ruídos da natureza como o vento, “vozes” dos animais, etc. Ainda relativamente à entoação de canções recorremos ao subdomínio da Dança para fazer com que as crianças se expressassem de forma rítmica através do corpo.

No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pensamos ter desenvolvido o gosto pela audição e pelo comentário e demos a possibilidade de recontar histórias dramatizadas ou usando livros. Exploramos livros com as crianças (apontando para as palavras lidas, utilizando a direcionalidade da escrita, enfatizamos as palavras frequentes, etc.), promovendo conversas sobre as mesmas, criando oportunidades para contarem ou criarem as suas próprias histórias, organizando um ambiente literário rico. Proporcionamos o contacto com diversos tipos de textos escritos para que conduzíssemos as crianças a compreenderem a necessidade e as funções da escrita.

No Domínio da Matemática pensamos ter disponibilizado, em diferentes áreas da sala, materiais diversificados que criassem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades, nomeadamente a introdução do quadro das presenças, bem como jogos que implicavam contagem.

Na Área do Conhecimento do Mundo tentamos, ao máximo, estimular a curiosidade da criança, utilizando situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural. Ainda

pensamos ter apoiado e incentivado as crianças a explorarem e a experimentarem, nomeadamente os frutos do outono.

Como futuras educadoras temos um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Assim a nossa função deverá ser a de mediadoras do desenvolvimento da autonomia da criança e, por tal, foi nossa intenção estabelecer relações que encorajassem as crianças a participarem de forma ativa, que se sentissem envolvidas, criando oportunidades de aprendizagem para que pudessem comunicar os seus sentimentos e pensamentos. Corroboramos, assim, as palavras de Hohmann e Weikart (2011), quando nos asseguram que as crianças “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (p.40).

Com a diversidade de atividades/brincadeiras, tendo em conta as estratégias/intencionalidades, pretendíamos promover o desenvolvimento global das crianças, procurando reconhecê-las como seres únicos e individuais, encorajando-as a explorarem o meio que as rodeia (por exemplo: a classificar objetos em grupos, a experimentar novos espaços e novos materiais, a colocar questões sobre o que as rodeia, a promover o diálogo e a desenvolver atividades criativas). Facto que se verificou, pois estas demonstravam prazer nas suas produções e progressos (gostavam de mostrar e de falar do que faziam, de comunicar o que descobriam), revelavam ainda confiança em experimentar atividades novas, colaborando em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final. Outro aspeto importante que pretendíamos promover foi o desenvolvimento da autonomia da criança, nomeadamente a independência e as capacidades de escolha e de experimentar novos desafios, tal como revela a seguinte nota de campo: “Eu quero a Ovelha” (João); “Eu o porco e o cão” (Rita); “Eu também quero o porco (com cara de choro)” (Gabriel); “A Ana trouxe fantoches para todos, brincam um bocadinho com cada um e depois dão aos colegas para brincarem também. Está bem?” (EE). “Simmmmm (em coro)” (Todos). Esta nota de campo evidencia o momento em que levamos para a sala de atividades fantoches para as crianças brincarem livremente. As crianças manifestaram de imediato um rápido desejo de brincarem com vários ao mesmo tempo, criando alguma agitação, pelo que foi necessário conversar com as crianças para os partilharem e criarem um bom entendimento entre elas.

Procuramos que as EA fossem sempre ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, valorizando-as e escutando-as, de forma a proporcionar um

ambiente estável, calmo e acolhedor, para que elas sentissem que tinham o papel principal. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “quando as crianças são livres de fazer escolhas e de tomar decisões, os potenciais conflitos entre o adulto e a criança são muitas vezes evitados e são substituídos por experiências cooperativas e de aprendizagem” (p.53). O nosso papel sempre foi o de apoiar e incentivar as tarefas e descobertas realizadas pelas crianças, tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso, favorecendo o contacto com as várias formas de expressão e comunicação com o intuito de promover novas experiências. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

a Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (p.43).

Observar e escutar a Criança permitiu-nos desenhar uma imagem do que fazia e como fazia. Deu-nos ainda a possibilidade de adequar as propostas às necessidades e interesses das mesmas. Assim, partimos sempre do que a Criança já sabia, para podermos perceber as suas conceções prévias e ajudar a desconstruí-las. O nosso principal objetivo foi proporcionar experiências de aprendizagem no âmbito da literacia, indo ao encontro da questão-problema em estudo, articulando-a com as restantes áreas do saber, procurando sempre, no início de cada atividade, motivar as crianças para que se empenhassem na sua realização, recorrendo a uma canção, relaxamento, histórias, etc. Assim, refletindo sobre esta experiência de aprendizagem parece-nos que as intencionalidades (subcategorias) expressas nas grelhas (*vide* quadros 3, 4 e 5 no Anexo I) e que definimos à partida foram atendidas, auxiliando-nos na realização de um conjunto de aprendizagens, conscientemente orientadas. Pensamos, assim, ter oferecido oportunidades de divertimento e de aprendizagem, favorecendo a descoberta, bem como o envolvimento de todos, crianças e adultos.

## **2. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar**

### **2.1. Uma aventura com o urso Lulu**

Ao longo de todo o processo de observação foi evidente que algumas crianças revelavam dificuldades na identificação das cores. Muitas vezes questionadas sobre as cores de determinados objetos, enquanto brincavam/trabalhavam nas áreas, revelavam alguma confusão na identificação das cores. Desta forma, e em articulação com a

educadora, decidimos desenvolver uma série de atividades relacionadas com as cores. Importa salientar que ao longo das experiências de aprendizagem, tivemos sempre particular atenção para que fossem explorados conteúdos relativos às diferentes áreas de conteúdo. Desta forma, pretendíamos que as crianças se sentissem envolvidas e motivadas na elaboração das atividades e, também, mais autónomas e valorizadas, sendo este um aspeto fulcral para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Iniciamos a semana com a dramatização da história “*Urso Lulu*” criada por nós, com recurso a fantoches. A expressão dramática desempenha um papel muito importante no que respeita ao progresso da criança. Tal como refere Almeida (2012), sustentado nos trabalhos de Reis,

a expressão dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano afectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controla as reações emotivas; no plano físico, utiliza e coordena a actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório-motoras; na prática teatral, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afetivas e motoras são indissociáveis (p.22).

A dramatização relatava a história de um urso muito carinhoso que gostava muito de dar abraços. Como o urso Lulu era também muito comilão, o seu passatempo preferido era ir ao rio pescar peixes para as suas refeições. Certo dia foi pescar e encontrou a sua amiga Lola. Dramatizamos a história com as crianças, reunidas em grande grupo, recorrendo a fantoches cujos figurinos eram dois ursos. Para a dramatização foram ainda levados diversos materiais, como por exemplo: um lençol azul com peixes colados, elaborado previamente por nós para representar o fundo do rio; uma cadeira e uma cana de pesca construída por nós; e um tabuleiro com fruta que o urso Lulu levava para o rio, para comer enquanto pescava (*vide* figuras 27 e 28 no Anexo VIII). No decorrer da dramatização procuramos que a nossa atuação se efetivasse de uma forma expressiva e fomos sempre solicitando a participação das crianças. A dramatização começou pelo urso Lulu se apresentar às crianças, dizendo-lhe o seu nome, as brincadeiras que mais gostava de fazer, o que gostava de comer, entre outras curiosidades. Como forma de as crianças se sentirem envolvidas na dramatização, o Urso Lulu ia questionando as crianças (por exemplo: “Eu sou um urso que gosta muito de abraços, quem é que gostava de me dar um abraço?”). A maioria das crianças disponibilizou-se para dar um abraço ao urso, e destacamos três crianças que disseram: “Eu quero dar um abraço porque em casa também

tenho um urso” (Inês); “Eu gosto muito de abraços” (Vitória); “Eu quero porque este ursinho é grande e fofinho” (Paula). As crianças que inicialmente se sentiram mais reticentes ao abraço do urso, depois de verem os seus colegas todas quiseram dar um abraço ao urso Lulu. De seguida, o Urso Lulu questionou as crianças se queriam ir à pesca com ele. Destacamos uma das respostas de uma criança: “Eu já fui à pesca com o meu avô e pescamos muitos peixes” (João); “E foi divertido?” (EE); “Sim, gostei muito. Foi muito divertido” (João). Com isto, demos continuidade à dramatização, em que o Urso Lulu pegava na sua cana de pesca e tentava pescar os peixes que estavam em cima do lençol. Estes peixes eram coloridos (azuis, amarelos, verdes, vermelhos...) e, à medida que o urso ia pescando, solicitávamos a uma criança para o ajudar a retirar o peixe do anzol, colocando-o num cesto. Ao mesmo tempo que o urso ia pescando os peixes ia também questionando as crianças sobre a sua cor. Todas as crianças manifestaram vontade em ajudar o urso Lulu para este conseguir pescar o maior número de peixes. Entretanto, apareceu a sua amiga Lola que se disponibilizou em ajudar o urso Lulu a pescar. Quando já estava a anoitecer, os dois amigos resolveram ir embora, mas não foram embora sem antes contar quantos peixes tinham pescado e quantas cores diferentes existiam. Todas as crianças, em voz alta, foram acompanhando a contagem e foram identificando a sua cor, enquanto o urso Lulu ia retirando os peixes da cesta. Por fim, como a sua amiga Lola gostava muito de cozinhar, convidou o urso Lulu para jantar em sua casa, dizendo-lhe que depois de jantar lhe ia ensinar uma receita nova: “Massa de farinha”. A Lola questionou as crianças se queriam participar na confeção da receita. Todas as crianças se mostraram muito entusiasmadas e com vontade de participar. Terminada a dramatização dialogamos sobre o conteúdo da história, criando-se uma agradável troca de ideias, sobre o urso Lulu e a sua amiga Lola, salientando-se aonde foram e o que fizeram, quantos peixes apanharam, etc... Estabeleceu-se um diálogo interessante, gerando um ambiente de comunicação, em que as crianças expressaram as suas ideias, respeitando-se umas às outras e escutando as suas vozes. Segundo Hohmann e Weikart (2007),

quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concretos que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem (p.40).

Os fantoches foram integrados na área dos livros, podendo continuar a ser explorados pelas crianças. Num segundo momento da atividade, com as crianças ainda reunidas em grande grupo, realizamos a divisão silábica das palavras referentes às cores dos peixes, assinalando as sílabas através de palmas e molas (*vide* figura 29 no Anexo VIII). Segundo Freitas, Alves e Costa (2007),

as crianças, desde cedo, apresentam habilidade para dividir uma palavra em sílabas ('bocadinhos' de palavra) oralmente, inclusive, passando a utilizar essa divisão espontaneamente em parte das suas brincadeiras. Esta habilidade é conhecida como consciência fonológica, refere-se a capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral (p.11).

Em conjunto fizemos a contagem do número de palmas e depois, aleatoriamente, uma criança ia colocando o mesmo número de molas, contando posteriormente o número de molas afixadas em cada peixe. De seguida, as crianças, em pares, escolhidas aleatoriamente, exploraram, novamente, as cores dos peixes através do jogo "Vamos pescar". Convidamos todas as crianças para participarem na realização do jogo. As que não revelaram interesse em participar foram brincar/trabalhar nas áreas da sala. O jogo consistia no seguinte: em pares e com auxílio de uma "cana de pesca" (elaborada por nós) com um íman na ponta, as crianças tinham de tentar "pescar" figuras de peixes (previamente elaborados por nós) e colocá-las no recipiente da cor correspondente. Uma criança estava com a cana de pesca e a outra retirava o peixe do "anzol" identificando a sua cor e fazendo-o corresponder ao recipiente da mesma cor (*vide* figura 30 no Anexo VIII). No decorrer deste jogo foi notório o seu entusiasmo e concentração, pois as crianças iam interagindo umas com as outras manifestando vontade em "pescar" o maior número de peixes. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (p.25).

De seguida, exploramos e entoamos a canção "O peixinho do fundo mar". Uma vez que o jogo anterior consistia em identificar a cor dos peixes, decidimos ensinar às crianças uma nova canção. Levamos para a sala de atividades vários copos de plástico, paus de espetadas e peixes elaborados em papel Eva. Este material iria servir para, posteriormente, auxiliar as

crianças no acompanhamento da letra da canção. A nossa principal intenção com este material foi também construir um aquário simbólico. As crianças escolheram a cor do seu peixe e, com a nossa ajuda, colocaram-no na ponta de um pau de espetada. À volta do copo de plástico colamos papel Eva azul para imitar a água. No fundo do copo, fizemos um furo para o pau de espetada passar no meio do copo. Depois de todo o material estar concluído, passamos para a entoação da canção. Uma vez que esta era pequena, foi de fácil memorização por parte das crianças. Ao mesmo tempo que entoávamos a canção íamos fazendo movimentos com o nosso peixe dentro do copo de acordo com o que nos dizia a letra (*vide* figura 31 no Anexo VIII). É importante trabalhar/explorar a música nos primeiros anos de vida, as crianças ao participarem numa atividade musical, aprendem a discriminar sons, palavras, melodias e ritmos. Demos continuidade à exploração da letra da canção entoada, havendo uma criança que disse: “Filipa, na entrada da nossa escola também há peixinhos” (Paula). E na sequência deste comentário, questionamos as crianças: “Agora que já sabemos uma canção nova, o que acham de irmos cantá-la aos peixes da nossa escola?” (EE). A resposta fez-se ouvir em uníssono: “Sim”. Foi um momento, sem dúvida alguma, lindo, pois as crianças quiseram levar o seu copo com o peixe e repetiram a canção três vezes juntos do aquário da instituição (*vide* figura 32 no Anexo VIII). Dando seguimento à melodia da canção levamos para a sala de atividades vários materiais para explorarmos outros animais do fundo do mar como por exemplo o golfinho, a baleia, a tartaruga e a estrela-do-mar, mostrando imagens dos mesmos e indicando os seus nomes. Levamos ainda conchas e búzios que suscitaram muito interesse por parte das crianças e também diversas reações, as quais se podem observar nos seguintes discursos: “Quando vou à praia vejo muitas conchas” (Vitoria); “Também tenho muitas conchas em casa” (Inês); “Tenho três búzios muito grandes em casa do meu avô” (Afonso). Partindo desta última afirmação decidimos, em pequenos grupos, realizar jogos matemáticos com as conchas e os búzios, formando conjuntos (*vide* figura 33 no Anexo VIII). Após terem formado conjuntos de conchas grandes e pequenas e búzios grandes e pequenos, fez-se a contagem dos elementos respeitantes a cada um deles, fortalecendo, assim, o sentido de número e identificando qual deles tinha o maior e o menor número de elementos. Nesta atividade sentimos que as crianças estavam envolvidas de forma muito positiva, mostrando empenho na concretização da tarefa proposta. Ainda no seguimento da atividade houve quem tivesse mostrado interesse em pintar as conchas e os búzios. Consideramos uma excelente ideia e partilhamos com o grupo esta sugestão e várias crianças se mostraram entusiasmadas em querer executar a tarefa Com recurso a tintas de várias cores e pincéis

surgiram conchas coloridas que deixamos a secar, para finalmente serem colocadas dentro de caixas devidamente identificadas para as crianças manipularem sempre que desejassem.

No sentido de dar continuidade ainda à dramatização da história, passamos para a confecção da receita da Lola intitulada “Massa de farinha”. Inicialmente redigimos a receita em grande grupo numa cartolina (*vide* figuras 34 e 35 no Anexo VIII). Para tal, levamos previamente para a sala de atividades as fotografias recortadas dos ingredientes e também a fotografia de copos de plástico para identificar as quantidades necessárias. A este propósito concordamos que,

o/a educador/a deverá proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.74).

Todas as crianças se mostraram muito participativas na elaboração da receita, identificando facilmente os ingredientes e as quantidades necessárias, colando elas as imagens para a receita ficar concluída. Para além das crianças poderem ver os ingredientes, também se mostraram curiosas em provar. Houve uma criança que se mostrou recetiva em provar o sal, perguntando: “Ana posso provar?” (Paula). Respondemos: “Claro que sim, mais alguém também quer provar?” (EE) e todas responderam que sim. Algumas crianças quiseram provar o sal e o óleo, fazendo algumas caretas.

Uma vez que ainda estávamos a recordar as cores, decidimos que íamos adicionar na massa de farinha corantes alimentares para dar cor à nossa massa. Quando questionamos as crianças se sabiam a sua utilidade apenas uma criança nos soube responder: “Isso faz as coisas mudarem de cor, a minha mãe também tem em casa” (Carolina). Voltamos a questionar: “Em que é que a tua mãe usa o corante Carolina” (EE). E a criança respondeu: “Nos bolos, ela faz um bolo vermelho” (Carolina). Ainda em grande grupo, cada criança verbalizou qual a tarefa que queria desempenhar. Dividimos as crianças em dois grupos, ficando dispostas à volta de duas mesas. Numa das mesas ficamos nós com a responsabilidade de orientar e na outra mesa ficou a nossa colega de estágio. A educadora ia estando nos dois espaços para ajudar no que fosse preciso. Duas crianças ficaram responsáveis por envolver a massa e as restantes por adicionar as quantidades necessárias (*vide* figuras 36 e 37 no Anexo VIII). Quando adicionamos o corante alimentar colorido ouviram-se reacções, tais como: “Uau mudou de cor!” (Hugo); “Que lindo!” (Inês); “Vou dizer à minha mãe para fazer em casa” (Rute). Todas as crianças quiseram por

as mãos na massa e participar na realização da receita. Depois da massa bem envolvida as crianças escolheram qual a cor que queriam e repartimos um pedaço para cada uma. Sentadas à volta das mesas exploraram livremente a massa. Houve crianças que fizeram cobras, bolas, círculos, etc... (*vide* figuras 38 e 39 no Anexo VIII). Colocamos ainda em vários tabuleiros farinha para as crianças poderem explorar livremente. Foi curioso que houve uma criança que nos pediu para escrever o nome dela na farinha tentando imitar e reproduzir igualmente por baixo a palavra. Segundo Mata (2008), “pelas imitações que vão fazendo do código escrito, [as crianças] apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras” (p.32). Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que é importante “aprender a escrever o seu nome”, uma vez que “tem um sentido afetivo para a criança, permitindo-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras e aperceber-se de que o seu nome se escreve sempre da mesma maneira” (p.70).

Com a massa de farinha propusemos às crianças elaborarmos formas alusivas ao natal para decorar a árvore de natal da sala. As crianças quiseram participar muito entusiasmadas fazendo estrelas, sinos, corações, pinheiros, anjos... Colocamos as formas elaboradas a secar e no dia seguinte colocamo-las na árvore de natal (*vide* figuras 40 e 41 no Anexo VIII). A massa de farinha que sobrou, bem como o saco de farinha, foi integrado na área da expressão plástica para brincadeiras livres das crianças, uma vez estas que estas, muitas vezes, nos pediam para brincar com a massa de farinha para fazermos novamente formas, chamando muitas vezes os adultos para virem observar o seu trabalho.

Ainda relacionado com a atividade anterior, decidimos realizar atividades experimentais com corantes de outras cores e outro tipo de materiais. Para a realização desta atividade dividimos o grupo de crianças em dois grupos. Enquanto algumas brincavam/trabalhavam nas áreas da sala, com as restantes deslocamo-nos para outra sala para realizarmos as atividades experimentais. Para as crianças que ficaram na sala sugerimos-lhe fazerem uma atividade na área da expressão plástica utilizando uma técnica de pintura ainda desconhecida para as crianças, podendo estas experimentarem e explorarem livremente. Uma vez que é através da pintura que a criança expressa os seus sentimentos e uma vez que toda a criança gosta de desenhar propusemos-lhe que fizessem com os dedos ou com as mãos uma pintura livre e espontânea. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de

criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.) (p.49).

Realizamos pinturas com espuma de barbear e tintas. Para a realização desta atividade, em cima da mesa da sala estava disponível uma folha de papel de cenário de grandes dimensões, bem como uma diversidade de tintas de várias cores, espuma de barbear e pratos para fazermos a mistura das tintas com a espuma. Cada criança poderia desenhar o quisesse e no espaço que quisesse. Antes de iniciarem a sua pintura livre, as crianças começaram a misturar a tinta com a espuma de barbear e perceberam que essa mistura dava origem a uma terceira cor, a qual iam nomeando. Esta descoberta, por parte das crianças, foi extremamente enriquecedora, visto que depois, quando foram realizar as atividades experimentais verificaram exatamente o mesmo. Algumas das crianças que concluíram o seu trabalho e outras que ficaram a brincar/trabalhar nas áreas da sala foram-nos pedindo ainda para fazerem desenhos livres ou para brincarem com plasticina. Depois da atividade terminada expusemos o trabalho realizado.

Durante a realização e a exploração destas atividades observamos que as crianças desfrutavam do momento em que estavam com mãos cheias de tinta, estando completamente envolvidas. Como refere Cordeiro (2008) é “através da pintura e do desenho, que se faz a exploração das cores, que se desenvolve a imaginação, a criatividade e a sensibilidade, a motricidade fina e o pensamento simbólico” (p.372).

No outro espaço, para a realização das atividades experimentais, tínhamos à disposição vários materiais tais como: gobelés, pipetas, corantes em pó de várias cores, colheres, leite, vinagre, bicarbonato de sódio e detergente. Inicialmente exploramos os seus nomes e as suas possíveis utilidades. De destacar o diálogo que estabelecemos com uma criança quando falamos no bicarbonato de sódio: “A minha mãe utiliza isso para fazer bolos” (Tânia); “Sabes para que serve Tânia?” (EE); “A minha mãe diz que faz crescer os bolos” (Tânia); “Muito bem Tânia, Vamos ver aqui para que vai servir o bicarbonato de sódio” (EE). Foi pertinente essa afirmação da criança uma vez que nenhum dos seus colegas sabia a sua utilidade.

Dando início às atividades experimentais, começamos por adicionar cada um dos corantes num recipiente com um pouco de água. Uma criança ficava responsável por adicionar o corante e outra por mexer com uma colher. Conforme iam mexendo suscitavam-se reações como por exemplo: “Uauuuu, ficou azul!” (Martin); “Parece sumo de laranja.” (Joana). De seguida, guardamos a água com corante em garrafas de plástico para serem introduzidas na

área da expressão plástica para atividades de pintura com as crianças. Posteriormente, realizamos duas atividades que intitulamos de “Espuma colorida” e “Tinta colorida com leite”. Para a realização da primeira atividade colocamos num gobelé uma colher de chá de bicarbonato de sódio, uma colher de corante em pó (por exemplo azul), duas colheres de sopa de detergente e, por fim, fomos adicionando vinagre aos poucos. Conforme íamos adicionando o vinagre foi provocando uma “erupção” libertando espuma da cor do corante adicionado, suscitando as mais variadas reações nas crianças (*vide* figuras 42 e 43 no Anexo VIII). Anotamos as seguintes, a título de exemplo: “Uau que espuma tão bonita!” (João); “Se mexermos muito, vamos ter muita espuma.” (Rute); “Experimenta mexer muito para ver o que acontece Rute” (EE); “Está a sair para fora” (Rute); “ Que cores tão bonitas, mas a minha preferida é a espuma amarela” (Martim). Durante esta atividade, as crianças revelaram-se sempre muito participativas. Foi também notável o ambiente de cooperação e de partilha que se gerou entre as mesmas querendo repetir todo o processo uma segunda vez. Posto isto, houve uma criança que me questionou: “Com esta espuma podemos fazer pinturas?” (Joana). Demos voz a esta criança e sugerimos: “Boa ideia Joana, vamos experimentar?” (EE). Todas as crianças apoiaram: “Simmmmm” (em coro). Depois de dialogarmos entre todas decidimos mergulhar uma folha branca de tamanho A<sub>4</sub> no tabuleiro com a espuma para vermos o resultado que ficaria. Todas as crianças quiseram participar, mergulhamos a folha dentro do tabuleiro e colocamo-las a secar, para depois vermos o resultado final.

Para realizarmos a segunda atividade, colocamos, num recipiente de vidro, leite a tapar o fundo e com recurso a pipetas empregamos gotas de corante em cima do leite. Adicionamos várias gotas de corante de cores diferentes afastadas umas das outras. De seguida dissemos às crianças que iríamos mergulhar um cotonete num pouco de detergente e o colocaríamos na vertical no recipiente com o leite e o corante. Questionamos as crianças: “Sabem o que vai acontecer quando mergulharmos o cotonete no leite com o corante?”. As crianças rapidamente partilharam as suas opiniões, das quais salientamos as seguintes: “Eu acho que vai fazer outra vez espuma porque o detergente faz espuma” (Gabriel); “Eu acho que vamos ter muitas cores” (Paulo). Quando colocamos o cotonete no leite com corante observamos que ambos se afastavam, e se misturavam as cores umas com as outras (*vide* figuras 44 e 45 no Anexo VII). Todas as crianças ficaram muito entusiasmadas ao ver todo o processo, havendo duas crianças que disseram de imediato: “Parece que as cores estão a dançar!” (Rute); “Pois é, que bonito. Nunca tinha visto uma coisa assim” (Tânia). Esta atividade possibilitou o envolvimento das crianças em várias tarefas, cooperando umas com as outras. Durante a realização e a exploração das atividades

experimentais observamos que as crianças desfrutavam daquilo que estavam a realizar, explorando ao máximo todos os materiais, sendo notório todo o seu envolvimento. Por fim, depois dos dois grupos terem realizado as atividades, reunidas na sala de atividades, em grande grupo, discutimos tudo o que foi executado, apresentando algumas considerações sobre o que gostaram mais e o que gostaram menos. Obtivemos respostas muito curiosas tais como: “Eu gostei muito de por o pó na água e ela mudar de cor” (Gabriel); “Eu não gostei do cheiro do vinagre, mas gostei da espuma no final” (Paulo); “No leite fazia bolhas pequeninas...” (Joana). No dia seguinte fomos buscar as pinturas que realizamos com a atividade da espuma, e dialogamos em grande grupo sobre elas. Durante o diálogo, uma criança revelou interesse em colar as formas da massa de farinha que sobraram na sua folha. Mais crianças se mostraram recetivas em preencher a sua folha. Assim sendo, levamos as folhas para a área da expressão plástica e colocamos vários materiais em cima da mesa. Mais de cinquenta por cento das crianças quiseram juntar-se à colega e as restantes optaram por brincaram/trabalharam nas áreas da sala. Organizamos as crianças em duas mesas. Cada mesa tinha apoio de um adulto. Sugerimos decorar a folha com elementos alusivos ao Natal. A ideia agradou às crianças e os resultados dos trabalhos ficaram fantásticos. As crianças, em grande grupo, apresentaram os trabalhos aos colegas e, posteriormente, fomos afixá-los no espaço exterior da sala, numa parede utilizada para esse efeito, uma vez que se tratava de um espaço que permitia serem observados pelas outras crianças da instituição, pelos adultos e pelos pais/familiares. Observamos, muitas vezes, as crianças a mostrarem os seus trabalhos aos colegas das outras salas, assim como aos pais quando os iam buscar à instituição. Realizamos ainda outras experiências, promovidas na sequência da exploração da história e sobre as cores, ao nível da Educação Física. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

a Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança (p. 44).

Inicialmente as crianças fizeram o aquecimento das partes do corpo ao som de uma música. Organizámo-las em dois grupos para um melhor controlo do grupo. Explicamos tudo o que iríamos realizar. Para que as crianças pudessem realizar os exercícios, primeiramente fizemos a demonstração dos mesmos. Realizamos dois circuitos, no qual tínhamos de saltar com os pés afastados, com os pés juntos, com recurso a um papel de

cenário, elaborado por nós, com imagens representativas de pés (pés juntos, pés afastados, etc.) com cores diferentes. As crianças tinham de fazer o circuito, obedecendo à colocação dos pés corretamente na imagem e tinham de mencionar a cor. Rastejamos em cima de colchões, passando por baixo de barreiras, andamos em passos pequenos “de formiga” sobre a trave, percorremos uma linha em passos de “formiga” com recurso a três pedaços de papel de cenário, onde se encontravam desenhados diferentes tipos de linhas (linhas retas, curvas, sinuosas e em zigue zague) com cores diferentes (*vide* figuras 46 e 47 no Anexo VIII). Uma criança de cada vez percorria as linhas, verbalizando também a sua cor. De seguida, realizamos uma atividade em grande grupo com recurso a balões: colocamos uma música e fornecemos balões coloridos, sugerindo às crianças que brincassem livremente com eles. De seguida, sentamo-nos em círculo com um balão na mão e cada criança verbalizou a sua cor. Distribuímos a cada criança uma “raquete” elaborada previamente por nós com pratos de plástico e paus de um médico dentista e, cada uma de sua vez, transportou na raquete o seu balão até uma caixa de cartão que estava no centro do círculo, sem o deixar cair (*vide* figura 48 no Anexo VIII). As crianças sentiram algumas dificuldades na realização deste desafio, visto que era um exercício que requeria muita atenção e equilíbrio, distraíndo-se muito facilmente com qualquer coisa que se passava ao seu redor. Posteriormente, e com recurso a um paraquedas, colocamos os balões em cima dele e todos juntos levantamos o paraquedas, fazendo vários movimentos: para cima, para baixo, rodar para a direita e rodar para a esquerda, isto sem deixar cair os balões (*vide* figura 49 no Anexo VIII). Fizemos ainda um relaxamento, ao som de uma música calma. Distribuímos a cada criança um lenço de cor diferente e ao som de uma música calma movimentamos os lenços com os braços fazendo movimentos livres. Importa referir que as atividades de Educação Física estavam planeadas para serem realizadas no exterior, no campo de futebol, mas as condições climáticas não o permitiram, daí termos ido para o ginásio.

Com estas atividades/jogos pretendíamos que as crianças fossem capazes de realizar tarefas mais ousadas e aliciantes, sendo que, à medida que iam brincando, iam também descobrindo novas capacidades e novas dificuldades a ultrapassar. Todas as crianças participaram na realização das tarefas de forma voluntária, mostrando interesse e entreatajuda. Considerando a diversidade das atividades promovidas no âmbito desta experiência de ensino aprendizagem, pensamos poder afirmar que nos possibilitou abranger uma grande variedade de conteúdos, dramatizar, contar e recontar histórias. Consideramos ainda terem sido promovidas estratégias que permitiram a evolução da

linguagem oral da criança, possibilitando-lhe a articulação de ideias, a comunicação, a expressão do pensamento e, conseqüentemente, um alargamento do seu vocabulário e um discurso mais completo. Sabemos e concordamos que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.63). Em todo este processo o educador é imprescindível, pois conduz o gosto da criança pela leitura, levando a que esta deixe de ser um sinónimo de trabalho ou até mesmo de aborrecimento. Para tal, reúnem-se ferramentas essenciais para um bom sucesso da leitura, tais como: atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura. Para realizarmos a nossa experiência de ensino aprendizagem tivemos em consideração todos estes momentos e reforçamos que desenvolvemos um conjunto de atividades que tinham como principais objetivos valorizar a criança, o seu conhecimento, as suas experiências, vivências, auxiliando assim numa boa aprendizagem a partir da partilha de conhecimentos e experiências. Decidimos assim realizar atividades em pequeno e grande grupo e, durante estas interações, sempre escutamos e valorizamos o contributo de cada criança para o grupo de forma a elevar a sua auto-estima.

## **2.2. A lagartinha muito comilona**

O livro de Literatura para a Infância “*A lagartinha muito comilona*” de Eric Carle foi uma das histórias que exploramos com o grupo de crianças. Uma vez que no momento do lanche a maioria das crianças, depois de comerem o pão ou o iogurte, levavam uma peça de fruta e isso era tema de conversa entre elas (por exemplo: mostravam aos colegas qual a peça de fruta que levavam e partilhavam, muitas vezes, entre todas, conversas sobre as frutas), decidimos, a partir da história mencionada, trabalhar as várias áreas e domínios de conteúdo, nomeadamente: Educação Musical (interpretação de melodias e produção e reprodução de sons); Matemática (conceito de número; contagem e correspondências); Educação Física (desenvolvimento da consciência e domínio do corpo); Educação Artística (exploração e reutilização de diferentes materiais); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (alargar o vocabulário e a expressão oral); Formação Pessoal e Social (autonomia; cooperação; partilha; respeitar regras sociais); Conhecimento do Mundo [O ciclo de vida de alguns animais (a metamorfose da Borboleta)]. Assim, a experiência de aprendizagem tinha como intencionalidade educativa favorecer a identificação de frutos, animais e cores. Importa referir que procuramos sempre que as atividades valorizassem as opiniões das crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, em articulação com a educadora

cooperante selecionamos um conjunto de atividades diversificadas e desafiadoras, por forma a promovermos um ambiente que facilitasse a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. O livro de Literatura para a Infância “*A lagartinha muito comilona*”, conta a história de uma lagarta muito gulosa que come de tudo. Percorre os dias da semana a comer vários frutos, até que chega ao sábado e come uma fatia de bolo de chocolate, um gelado, um pepino, um pedaço de queijo, outro de salame, um chupa-chupa, entre outras coisas e fica com uma grande dor de barriga. Mas, no seguinte, que era domingo a lagarta devorou uma folha verde e logo se sentiu muito melhor. Ficou uma lagarta grande e gorda. Depois construiu uma casa apertada que chamamos “casulo” e ficou lá dentro mais de duas semanas. Em seguida abriu um buraco no casulo e saiu uma maravilhosa borboleta. É um livro com um *design* inovador e ilustrações cheias de cores e muito divertidas. O texto apresenta ritmo e, através de repetições, as crianças memorizam alguns conceitos simples.

O primeiro momento da atividade centrou-se em grande grupo, em que começamos por apresentar às crianças uma caixa decorada por nós que dizia “Era uma vez”. Foi referido que dentro dessa caixa estavam elementos alusivos à história que íamos ouvir. Dentro da caixa estavam peças de fruta, borboletas, lagartas (construídas por nós com tampas de garrafa), folhas de árvores, etc. Inicialmente desafiamos as crianças à descoberta do que pensavam estar no interior da caixa. Obtivemos respostas muito pertinentes, como se pode observar no seguinte diálogo: “Eu acho que é algum animal” (João); “Podia ser um gato pequenino” (João); “Também podia ser uma formiga” (Lucas); “Eu não acho que é um animal, acho que é uma surpresa” (Inês); “Que surpresa Inês?” (EE); “Um brinquedo novo para brincarmos” (Inês); “Eu acho que aí dentro está a história que vamos ouvir hoje” (Clara); “E tu gostas de ouvir histórias Clara? (EE); “Sim, gosto muito. Em casa tenho muitas” (Clara); “E será que os teus colegas também gostam de ouvir histórias” (EE); “Simmmmm” (em coro); “Então vamos descobrir o que está dentro desta caixa” (EE). Durante o diálogo uma criança foi escolhida aleatoriamente e, sem olhar, convidamo-la a retirar um elemento de cada vez de dentro da caixa, para que a partir desses elementos nos tentarmos aproximar de qual seria o conteúdo da história. O primeiro elemento retirado foi uma borboleta (de borracha), havendo logo crianças que disseram: “Eu acho que a história que vamos ouvir é sobre uma linda borboleta” (Francisco); “Eu acho que é uma menina que se chama borboleta” (Vitória). Estas afirmações suscitaram algumas conversas e alguns risos por parte das crianças. De seguida retiramos a lagarta e uma folha. As crianças gostaram muito de observar a figura da lagarta e de imediato uma delas disse: “Esta história fala de uma lagarta e uma borboleta que são muito

amigas” (Ana). As crianças foram retirando os restantes elementos. Quando retiramos as peças de fruta da caixa, estas começavam logo a verbalizar o seu nome e a sua cor, dizendo que a história ia falar de vários animais que eram muito amigos e que gostavam muito de comer fruta. Depois de dialogarmos sobre qual seria, afinal, o conteúdo da história, e de a maioria das crianças expressar a sua opinião que, de certa forma, ia ao encontro de aspetos da história, distribuímos, aleatoriamente, por algumas crianças círculos em papel Eva com a imagem das frutas que a lagarta ia comendo ao longo da semana. Esses círculos, no final, permitir-nos-iam construir a lagarta. O que foi solicitado às crianças, no sentido de as integrar melhor e de participarem na representação da história, foi que quando ouvissem o nome da fruta atribuída a cada uma delas, tinham de a ir colocar na peça do puzzle com recurso a uma fita de velcro. Passamos, então, para a leitura em grande grupo, mas sem utilizar o livro, recorrendo apenas às peças em formato de puzzle, que apresentavam, sequencialmente, os momentos da história (*vide* figura 50 no Anexo VIII). No decurso da representação procuramos criar pausas e expressões de interrogação, no sentido de estimular e apoiar as tentativas de descobertas que as crianças iam manifestando. Procuramos, ainda, interpretar a ação da personagem, como por exemplo, quando a lagarta comia os frutos, ou quando ela teve uma dor de barriga muito grande depois de comer tantas guloseimas, solicitando a colaboração das crianças nesse processo de modo a promovermos a sua participação. No momento final, da história quando a lagarta se transformou em borboleta, as luzes da sala apagaram-se e a minha colega de estágio vestida de borboleta com umas grandes asas com luzes brilhantes a piscar e grandes antenas entrou pela sala de atividades, fazendo movimentos como se estivesse a voar. Quando a borboleta apareceu as crianças ficaram muito admiradas e agitadas, soltaram gargalhadas e várias expressões, como por exemplo: “Uauuu, uma borboleta gigante” (Tânia); “Olha uma borboleta cor de rosa” (Rute); “Esta borboleta tem umas asas tão grandes” (Paulo). Foi um momento muito ternurento, uma vez que a maioria das crianças queria abraçar a borboleta e tocar nas suas antenas que balançavam para todos os lados. Uma criança perguntou o nome à borboleta e esta respondeu que ainda não tinha nome. Como resultado dessa pergunta, decidimos, em conjunto, escolher um nome para a borboleta. As sugestões foram bastantes e de entre elas, destacamos as seguintes: “Nini” (João); “Lolita” (Hugo); “Tita” (Catarina); “Rosinha” (Vitória). Por unanimidade decidimos que se iria chamar “Rosinha”, por ter grandes asas cor de rosa.

Logo após a representação da história fizemos a sua exploração com as crianças, acabando por realizarmos o seu reconto. Consideramos sempre este momento de diálogo

fundamental pois permite-nos compreender se as crianças compreenderam a história e ajuda a esclarecer dúvidas. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Uma criança iniciou o reconto, outra deu-lhe continuidade e, assim, sucessivamente. Demos, pois, oportunidade a todas as crianças que manifestassem interesse em colaborar no reconto da história. Havia crianças que contavam com mais pormenores do que outras, mas permitiu-nos perceber que ficaram com uma ideia estruturada da sequência da história, refletindo que a lagarta tinha ficado com dores de barriga de comer tantos doces e compreendendo perfeitamente que, no final, a lagarta muito comilona se transformou numa linda borboleta. Importa referir ainda que ao longo de toda a sessão de reconto, as crianças manifestaram-se atentas, participativas e interessadas. Posteriormente, apresentamos às crianças o “objeto” livro, fazendo uma pequena exploração, uma vez que o livro foi introduzido na área dos livros para consulta das crianças sempre que desejassem. Também, todos os elementos da caixa “Era uma vez”, as asas da borboleta e as antenas, ficaram na sala de atividades para as crianças manipularem e brincarem quando tencionassem. Foi evidente o interesse que as crianças demonstraram pelo livro, em momentos de brincadeiras e, nas áreas, algumas solicitavam-nos para lhes contarmos a história, na qual iam participando, fazendo a correspondência entre a linguagem oral e as suas ilustrações. Sempre que solicitadas pelas crianças para lhes contarmos uma história, tivemos sempre a preocupação de lhes dizer que os livros têm palavras para serem lidas, apontando com o dedo por baixo de cada palavra, conforme íamos lendo, de forma que a criança notasse que essa relação existia. De seguida, realizamos um jogo de contagem de elementos e divisão silábica de palavras. Distribuímos pelas crianças um cartão, em formato A<sub>4</sub>, com a imagem de um dos frutos mencionados na história e o seu nome escrito em letras maiúsculas, por exemplo: um cartão tinha a imagem de quatro morangos, com a palavra morango escrita e o respetivo número que representava a imagem. Propusemos que pendurassem o cartão ao pescoço. Uma de cada vez, as crianças que tinham o cartão ao pescoço e escolhiam outras crianças para verbalizarem os nomes dos frutos, fazendo a sua respetiva contagem. “Através das suas interações com as pessoas e com os materiais as crianças em idade pré-escolar começam a construir um conceito operático de número” (Hohmann & Weikart, 2011, p.717). Por fim batemos palmas para assinalar as sílabas

(bocadinhos) das palavras (nomes dos frutos). As crianças cooperaram umas com as outras, mostrando interesse pela atividade.

No sentido de darmos continuidade ao conteúdo da história, em grande grupo dialogamos sobre o processo de transformação da lagarta em borboleta (metamorfose), acompanhando esse diálogo com a apresentação de imagens (ovos, lagarta, casulo, borboleta), de acordo com a ordem do ciclo de vida da borboleta. As crianças participaram ao longo da apresentação das imagens, relacionando o que estavam a observar com o conteúdo da história. De seguida colocamos nas mesas, junto à área de expressão plástica, vários materiais (plasticina, folha de papel, massa, lápis de cor, borboletas em cartolina elaboradas por nós, botões, prata, feijões, plasticina, cotonetes, entre outros materiais). Com esses materiais propusemos às crianças elaborarmos o ciclo de vida da borboleta. Esta atividade foi desenvolvida em pequeno grupo, apenas para as crianças que manifestaram interesse em executá-la. Houve duas crianças que solicitaram fazer um desenho sobre a história, ao qual respondemos que seria uma ótima ideia, para depois o poderem mostrar aos colegas. Outra criança pediu-nos para ir ao computador desenhar uma lagarta no programa *Paint*. Com a colaboração do adulto a criança mostrou interesse em desenhar e pintar mais elementos que pertenciam ao conteúdo da história, tais como: frutas, uma lagarta, uma borboleta e uma folha verde (*vide* figura 51 no Anexo VIII). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

o acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc. (p.93).

As crianças que não pretenderam participar na atividade brincaram/trabalharam nas áreas livremente. Em conformidade com os interesses das crianças, a atividade foi concretizada em sistema rotativo. Reunidas na mesa, em pequeno grupo, questionamos as crianças sobre os materiais poderíamos usar para representar os ovos da borboleta, havendo logo uma criança que respondeu: “Eu vou usar os feijões, também são brancos e pequeninos” (Catarina), à qual respondemos: “Ótima ideia Catarina” (EE). Houve crianças que sugeriram utilizar também botões para representar os ovos. Outras crianças sugeriram outros materiais: “Com plasticina podemos fazer bolas pequeninas e fazer uma lagarta” (Rute); “Eu vou fazer a minha lagarta com botões coloridos” (Carla). Com os restantes materiais as crianças foram dando sugestões no momento de os utilizarem. Recorreram aos botões e aos cotonetes mergulhados na tinta para preencherem e decorarem a borboleta, e a

prata para fazer o casulo. Cada criança trabalhou livremente com os materiais da forma que pretendia, sendo o nosso papel de apoiar e encorajar a fazer as suas escolhas (*vide* figura 52 no Anexo VIII). Quando uma criança estava a construir lagartas em plasticina exprimiu a seguinte ideia: “Esta lagarta vai ser muito muito grande, porque comeu muito”, aspeto este que nos deixou bastante satisfeitas, pois verificamos que a criança, ainda tinha presente a história ouvida. Cada criança ficou responsável pela sua tarefa e, por sua vez, foi notória a interação criada entre as crianças e o seu empenho na concretização da mesma. Quando todas as crianças terminaram a sua tarefa, escrevemos em baixo de cada trabalho a que etapa do ciclo de vida da borboleta correspondia e, posteriormente, apresentamo-lo, em grande grupo, aos colegas, sendo posteriormente afixado na parede da sala (*vide* figura 53 no Anexo VII). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de diversas formas (afirmativa e negativa) e tipos (interrogativa, exclamativa, etc.), bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar (p.62).

A seguir, sugerimos às crianças realizarmos um jogo de exploração das cores, isto em grande grupo. Colocamos no centro da sala cadeiras em meio círculo e sentamo-nos todos. No centro colocamos uma caixa, revestida com papel autocolante apenas com um círculo no centro para as crianças colocarem a mão sem verem o que estava lá dentro. Começamos por apresentar às crianças a figura de uma lagarta construída em círculos de cartolina de várias cores, que estava colada num placard da sala. Dialogamos sobre as cores apresentadas e associámo-las aos frutos comidos pela lagarta. A caixa estava cheia de bolas coloridas, uma a uma retiraram uma bola e pronunciaram a sua cor, de seguida fizemo-la corresponder à cor do círculo da lagarta, colando-a com recurso a fita-cola (*vide* figuras 54 e 55 no Anexo VIII). As crianças conseguiram com facilidade fazer a correspondência. No final da atividade uma criança estabeleceu connosco o seguinte diálogo: “A cor amarela tem mais bolas” (Rute); “Então quantas bolas tem Rute?” (EE); “Uma, duas, três, quatro, cinco. Tem cinco bolas” (Rute); “Muito bem Rute” (EE). A partir deste diálogo sugerimos às crianças que contassem as restantes cores para vermos quantas bolas tinham. Fizemos então a contagem do número de bolas que ficou em cada círculo, e no final colocamos o respetivo número em cima do círculo. As crianças voluntariamente se mostraram participativas. Uma criança levantou-se e apontava

para as bolas e todos em coro fizemos a sua contagem. A maioria das crianças conseguiu perfeitamente identificar qual a cor que possuía mais bolas e a que tinha menos bolas: “A cor verde só tem duas bolas” (Gabriel); “O verde tem pouquinhas bolas” (Lucas).

Dialogando, em grande grupo, utilizamos a linguagem “mais” ou “menos” para comparar números. Verificamos que havia crianças que revelavam alguma dificuldade na contagem das bolas, havendo momentos em que quando brincavam livremente nas áreas, tentamos trabalhar esses aspetos, sendo através da contagem de peças de legos, do número de carros, etc. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

se a aquisição de capacidades matemáticas faz parte do desenvolvimento da criança, a aprendizagem da matemática assenta não só na apropriação de determinadas noções matemáticas, mas também no despertar de interesse e curiosidade que levem a criança a desejar saber mais e a compreender melhor. O/A educador/a tem um papel fundamental na criação desse interesse e curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo (p.83).

Prosseguimos com uma atividade de música, com a entoação de uma canção sobre a lagarta e, a partir desta, explorar outros animais, as suas características e os sons produzidos. A canção intitulava-se “Lagarta Pintada”, e ao longo da sua letra esta fazia referência a vários animais. Levamos para a sala de atividades um saco vermelho muito grande cheio de fantoches de animais. Quando as crianças observaram o saco ficaram muito admiradas e pensativas, manifestando muita curiosidade em espreitar lá para dentro. Quando na canção era pronunciado o nome do animal por exemplo porco, retiramos do saco o fantoche da figura do porco (*vide* figura 56 no Anexo VIII). Levamos um fantoche para cada criança, a canção apenas fazia referência a seis animais, mas nós incluímos-los a todos. Repetimos várias vezes a canção e sempre que o animal era pronunciado as crianças levantavam-no, movimentando-o livremente. As crianças quiseram dar nome ao seu fantoche e, assim, registamos numa folha A4, no momento em que as crianças o verbalizavam. Posteriormente, os fantoches foram incluídos na área dos livros, para serem manipulados pelas crianças. Observamos, muitas vezes, que os levavam para a área da casa, fazendo de conta que lhe estavam a dar de comer, ou a deitá-los na cama para dormirem. Nesses momentos de brincadeiras sempre fortalecemos nas crianças o facto de terem de respeitar as regras, nomeadamente de partilhar os materiais e criarem um bom entendimento.

Num momento em que as crianças brincavam/trabalhavam nas áreas, na área dos livros observamos e escutamos um diálogo entre duas crianças: “A girafa é muito muito alta” (Inês); “Pois é, tem um pescoço muito grande” (Vitória); “O rato é tão pequenino” (Inês); “Sim, tem umas orelhas muito pequenas” (Vitória). Visto que a exploração do tópico animais despertou muita curiosidade nas crianças e, por conseguinte, os diálogos que iam surgindo entre elas, despoletou a realização de outra atividade que permitisse o envolvimento de todas. Propusemos às crianças um jogo em grande grupo intitulado “Vamos conhecer os animais”, que consistiu em descobrir características de diferentes animais. Em primeiro lugar, colocamos no centro do círculo uma caixa revestida com papel autocolante com uma coluna lá dentro. As crianças não sabiam o que estava no seu interior. Sem que as crianças se apercebessem colocamos a partir do telemóvel a dar na coluna sons de animais. Quando as crianças ouviram os sons soltaram imensas gargalhas e ficaram extremamente agitadas e curiosas por mexer na caixa. Colocamos a repetir os sons várias vezes, as crianças identificaram a que animal pertencia cada um dos sons. Estabeleceu-se o seguinte diálogo: “Está um gato dentro da caixa” (Carla); “Estão muitos animais, eu ouvi uma vaca e um cão” (Pedro); “Achas que está aí uma vaca e um cão Pedro?” (EE); “Hummm, não sei... A vaca não cabia aqui dentro” (Pedro); “Não cabem esses animais todos lá dentro” (Catarina); “Eu também ouvi um macaco, é muito grande não cabe dentro dessa caixa” (Martim); “Pode ser um macaco bebé” (Francisco). De seguida desvendamos que não estava animal nenhum dentro da caixa, mas sim uma coluna que reproduzia esses sons. Dialogamos sobre quais os animais que ouvimos, e reproduzimos o som em coro, proporcionando um momento muito alegre e divertido para todas.

Num outro momento apresentamos vários cartões elaborados em cartolina e devidamente plastificados, uns com imagens de animais (cão, gato, coelho, galinha...) e outros com algumas das suas características, escritas em letra maiúscula. As crianças escolheram um cartão de um animal aleatoriamente. Nós lemos as características, e estas, por sua vez, tentavam identificar a que animal pertencia. Por exemplo num cartão dizia “tenho as orelhas compridas e gosto muito de comer cenouras”, as crianças tinham de adivinhar que se tratava do “coelho”. Foi um jogo que suscitou particular interesse nas crianças. Foi-nos possível constatar que as crianças identificaram facilmente os animais através das características lidas, acrescentado ainda alguns aspetos, como por exemplo no cartão que se referia à “galinha” dizia: “Tenho um bico e uma crista, quem sou eu?”. Houve uma criança que acrescentou: “E também põe ovos” (Paula). Esta afirmação suscitou um diálogo em torno dos ovos, e da vaca que dava o leite. Foi notório o envolvimento, respeito pela sua vez de falar e entreadjudada por parte das crianças.

Na mesma linha do jogo anterior fomos buscar dois arcos, colocamo-los no chão e num escrevemos, numa folha “pequenos”, e no outro “grandes”. Fomos buscar os fantoches todos e cada criança ficou com um. Cada criança colocou o seu animal no respetivo arco classificando-o em “animais de pequeno porte” ou “animais de grande porte” (*vide* figura 57 no Anexo VIII). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

classificar implica saber distinguir o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença. Nesta fase, as crianças são também capazes de seriar e ordenar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos, como, por exemplo: quantidade (mais, igual, menos), altura (alto, médio, baixo), tamanho (grande, pequeno), espessura (grosso, fino), luminosidade (claro, escuro), velocidade (rápido, lento), duração (muito tempo, pouco tempo), altura do som (grave, agudo), intensidade do som (forte, fraco). Progressivamente, vão complexificando as seriações, incluindo cada vez mais objetos, que permitem a ordenação de gradações múltiplas (pequeno, médio, grande, o maior, etc.) (p.75).

As crianças não revelaram dificuldades na concretização da tarefa. No final, contamos o número de animais pequenos e o número de animais grandes e verificamos que havia mais animais pequenos, perfazendo um total de quatro. Tirando partido do conteúdo da história e da manipulação dos fantoches, propusemos às crianças a exploração de adivinhas sobre animais, estimulando as crianças à procura do nome do animal, completando a adivinha. O desafio processou-se com a repetição das adivinhas, surgindo sob a forma de jogo. As crianças participaram livremente na atividade de forma muito dinâmica, descobrindo corretamente as adivinhas, solicitando para lhe lermos mais, para que estas as tentassem adivinhar. Por fim, nas mesas da sala, organizamos ateliês de atividades relacionados com os temas animais, cores e frutos. Em grande grupo, dialogamos sobre as atividades solicitadas e quais os materiais disponíveis. Todas as crianças manifestaram interesse em realizar as atividades, escolhendo qual a mesa em que pretendiam trabalhar. Neste sentido, corroboramos as palavras de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) quando referem que “o/a educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (p.11). Organizamos as crianças em pequenos grupos, estando mais ou menos quatro ou cinco em cada mesa. As restantes brincavam/trabalhavam livremente nas áreas

da sala, funcionando em sistema rotativo. A primeira mesa estava relacionada com atividades de pintura/ escultura/ colagem, em que utilizamos diversos materiais e técnicas. Por exemplo, produzimos figuras de lagartas e borboletas, realizando pintura e colagens (com recurso a balões, cotonetes, rolos de papel higiênico), produções tridimensionais (utilizando plasticina e rolas de garrafa para realizar enfiamentos) (*vide* figuras 58 e 59 no Anexo VIII). A segunda mesa apresentava jogos relacionados com animais, na qual as crianças fizeram jogos de associação, de correspondência e de contagem. Uma das tarefas, com recurso a cartões e canetas de acetato, foi fazer corresponder a sombra de um animal à figura correspondente, traçando uma linha. Como o cartão se encontrava plastificado as crianças podiam fazer tentativas, apagar e voltar a tentar. Também podiam associar o animal à sua sombra colando um ao lado da outra com recurso a velcro. Outra proposta consistia em utilizarmos rolos de papel higiênico que representavam partes do corpo de animais. Estas estavam divididas em três partes e as crianças procuravam as partes do corpo de forma a construir o animal pretendido, sobrepondo as três partes, umas em cima das outras. Na terceira mesa apresentamos propostas relacionados com os frutos. Fizemos corresponder a sombra à figura do animal, tal como descrevemos anteriormente, mas com o tema dos frutos. Propusemos ainda a realização de puzzles de frutas, tendo à disposição imagens divididas em duas ou quatro partes, com o intuito de as crianças construírem o fruto (*vide* figura 60 no Anexo VIII). Ainda lhe sugerimos realizar enfiamentos (elaboramos previamente frutas em cartolina, com recurso a um furador e realizamos furos à volta do fruto), e com um fio de lã preso num palito realizamos livremente enfiamentos passando o fio de lã pelos buracos. Visto que as principais dificuldades das crianças se prendiam com a motricidade fina, uma vez que era notório que grande parte das crianças revelava falta de agilidade/destreza, com o lápis ou com o pincel, decidimos propor-lhe este conjunto de atividades para conseguirem aperfeiçoar as suas habilidades, constituindo-se num procedimento facilitador do manuseamento de diferentes materiais, bem como de descoberta.

Estas atividades foram realizadas sempre com o apoio do adulto. As crianças demonstraram empenho na concretização das tarefas, querendo passar pelas várias mesas para experimentarem. Procuramos oferecer materiais estimulantes e diversificados, procurando um ambiente educativo com condições de segurança e que promovesse o bem-estar das crianças. Neste âmbito importa salientar o que afirma Horn (2004): “quanto mais esse espaço for desafiador e promover actividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da acção pedagógica” (p.20). De facto, o papel desempenhado pelo educador e

pelo professor é fulcral no desenvolvimento das crianças. É essencial que o seu trabalho se desenvolva no sentido de lhes proporcionar experiências diversificadas que a ajudem a construir-se numa vertente cognitiva, pessoal e social.

Para concluir, e visto que as crianças eram muito recetivas a atividades de Educação Física, selecionamos, num diálogo em grande grupo, um conjunto de atividades que tinham como aprendizagens a promover: deslocarem-se no espaço, explorando movimentos corporais; dominarem movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; coordenarem movimentos com os colegas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

a Educação Motora, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum, percebendo que pode ganhar ou perder, aceitando e ultrapassando os insucessos (p.48).

Assim, deslocamo-nos para o ginásio e iniciamos com um aquecimento das partes do corpo ao som de uma música. De seguida, colocamos uma música que falava da fase em que uma lagarta se transforma numa borboleta. Esta foi acompanhada com movimentos corporais. Na música a lagarta comeu muito (realizamos gestos como se estivéssemos a comer), depois ficou muito grande (levantamos os dois braços bem para cima), de seguida foi morar no seu casulo (encolhemo-nos para baixo bem enroladinhos e em silêncio), seguidamente começam a sair as asas (um braço de cada vez esticamo-lo para os lados), até que, por fim, saiu uma linda borboleta (deslocamo-nos livremente pelo espaço, fazendo os movimentos com os braços para cima e para baixo). As crianças quiseram repetir a música, sendo muitas vezes solicitada na sala de atividades. Distribuímos, pelas crianças, fitas coloridas para que elas as segurassem na mão. Ao som da música “Balançam sem cair”, quando na canção mencionava, “as árvores balançam” sacudíamos as fitas com os braços levantados, “os coelhinhos pulam” dávamos saltos com os pés juntos, “os passarinhos voam” abríamos os braços e fazíamos movimentos para cima e para baixo. De seguida, distribuímos a cada criança um arco, e convidamo-las a posicionar-se em forma de círculo para nos podermos ver todos uns aos outros. Ao som de uma música e ao nosso sinal, saltamos para dentro e para fora do arco e demos passos de marcha, caminhando em círculo passando por todos os arcos.

Posteriormente realizamos um jogo. Nós (estagiárias) tínhamos, cada uma, um balão de cor diferente (azul, amarelo) e ao som de uma música caminhávamos em marcha

lenta e sempre que uma de nós levantava um balão fazíamos determinados movimentos, como por exemplo: balão azul (saltinhos de coelho) e balão amarelo (saltinhos de canguru). Foi interessante a realização deste jogo, pois foi notória a atenção com que as crianças estavam em observarem qual a cor do balão, memorizando a tarefa correspondente. Para finalizar, com recurso de um paraquedas executamos vários movimentos ao som de uma música: para cima, para baixo, rodar para a direita e para a esquerda, ir ao centro, voltar para trás. Depois nós seguramos bem alto no paraquedas e as crianças foram para baixo dele, brincando livremente. Para relaxamento colocamos o paraquedas no chão, bem esticado e deitamo-nos de barriga para cima sobre ele. Ao som de uma música calma, ao nosso sinal levantamos uma perna, depois a outra, levantamos as duas (abrindo e fechando as pernas), sentamo-nos e levantamos os braços, voltamos a deitar-nos e esticamos os braços para trás até finalizar a música. Foi evidente a satisfação e alegria das crianças ao realizarem este tipo de atividades mostrando-se empenhadas e participativas, respeitando-nos e respeitando-se umas às outras, o que proporcionou um bom ambiente. Voltamos para a sala de atividades e houve um momento de reflexão sobre as atividades executadas. As crianças deram-nos o seu feedback acerca das mesmas, salientando aquelas em que se sentiram mais confortáveis, as que sentiram dificuldades e as que gostariam de repetir. Proporcionamos, assim, um agradável momento para as crianças expressarem as suas opiniões.

Apesar do destaque que, nesta experiência de aprendizagem, atribuímos ao livro de Literatura para Infância “*A lagartinha muito comilona*”, na verdade, ao longo das nossas semanas de estágio, procedemos à integração de vários outros livros de histórias que entendemos serem pertinentes para as crianças desta faixa etária, do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Procuramos escolher e incluir livros que provocassem e suscitassem o gosto pelos mesmos e pela leitura e que correspondessem ao gosto da criança. Procuramos também escolher livros que se pautassem por texto, mas que grande parte da informação fosse conduzida pelas ilustrações. É importante que o educador dê oportunidade às crianças de terem contacto com vários tipos de livros e, por tal, levamos também dicionários, jornais e livros de receitas para serem explorados pelas crianças. É de salientar que havia crianças que levavam livros de Literatura para a Infância, partilhando-os com os colegas e incluindo-os na área dos livros.

Observamos que o grupo de crianças era muito recetivo aos livros, pois, no tempo de atividades nas áreas, escolhiam a área dos livros para observarem e manusearem os livros. Pegavam, folheavam e tentavam contar a história ou dialogavam umas com as

outras sobre os mesmos. As crianças solicitavam muitas vezes aos adultos para lhes contar as histórias que elas escolhiam. Convém ter presente que o contar histórias é uma atividade estimuladora para a aquisição de competências literárias. Durante o momento de leitura de histórias foi possível observar que as crianças se mantinham em silêncio e atentas. Muitas vezes, depois de ouvirem o adulto contar ou ler uma história, após ser introduzida na área dos livros, eram elas que queriam contar, dirigindo-se tanto aos adultos como aos colegas. Assim, decidimos em articulação com as crianças e com a educadora, enriquecer e dinamizar a área dos livros da sala de atividades, realizando um fantocheiro (*vide* figuras 61 e 62 no Anexo VIII). Levamos para a sala de atividades vários materiais, tais como caixas de cartão, papel Eva, cartolinas, tintas, pinceis, cortinas, entre outros. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26). A tarefa foi realizada em dois pequenos grupos, um grupo ficou responsável por elaborar o fantocheiro, outro grupo por executar fantoches de gatos para posteriormente contarmos a história “*O Gato Xadrez*”. Cada criança escolheu a cor da figura gato que pretendia construir (o molde da figura de gato já foi previamente dado à criança), e esta com recurso a vários materiais decorou o seu gato (*vide* figura 63 no Anexo VIII). Por fim, colocamos um pau para suportar a figura do gato para podermos manipulá-lo. Após o fantocheiro e os fantoches estarem concluídos, incluímo-los na área dos livros. Colocamos os fantoches dentro de um baú, onde já se encontravam outros e procedemos então à leitura da história “*O Gato Xadrez*” em grande grupo, recorrendo aos fantoches construídos pelas crianças. Esta história permitiu-nos trabalhar as cores e as rimas. Exploramos assim esses conteúdos com as crianças, questionando-as se elas perceberam quais eram as palavras parecidas (rimam). O fantocheiro veio dinamizar muito a sala de atividades, uma vez que as crianças recorriam aos fantoches que já tinham, e aos que íamos levando para os manipularem no fantocheiro, quer sozinhas, quer acompanhadas.

Concluindo, salientamos que procuramos organizar as atividades, seguindo sempre o seu horário e rotinas, procurando que a criança estivesse ativamente envolvida na aprendizagem e construísse o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia (paradigma construtivista). Hohmann e Weikart (1997) defendem que “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p.7). Tentamos ao máximo aproveitar as temáticas que as crianças levavam para a escola e a partir delas aprofundar os seus saberes. Desta forma, teremos

aprendizagens significativas e motivadoras e não aprendizagens impositivas e memorizadas, desligadas dos seus interesses e necessidades.

### **2.3. Reflexão e análise das experiências de aprendizagem em Educação Pré-Escolar**

As EA narradas revelam um conjunto de atividades, estruturadas e espontâneas, adequadas a um determinado conjunto de crianças (3 anos) e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo), tendo por base o princípio geral/objetivos pedagógicos presentes na Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.670). Este princípio fundamenta todo o articulado da Lei e dele decorrem os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, dos quais salientamos apenas alguns: Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, pp.671-672). Tendo em conta estes objetivos, expressos na Lei, e as aprendizagens promovidas pelo/a educador/a expressas nas OCEPE, bem como os fundamentos e princípios educativos, realizamos atividades de aprendizagem estruturadas e adequadas ao grupo de crianças em questão, promovendo a aquisição de competências individuais e em grupo, partindo da temática em estudo, utilizando estratégias que foram ao encontro do que afirma Fernandes (2007) sobre o/a educador/a, ao sustentar-se no trabalho desenvolvido em 2001 por Campbell: Proporciona um espaço e materiais que envolvam a criança em materiais literários; Lê histórias e outros materiais impressos às crianças numa variedade grande de contextos e actividades; Modela o processo de leitura e escrita permitindo que a criança veja ‘como se faz’; Interage com as crianças durante actividades que envolvam leitura e escrita; Usa canções, rimas e lengalengas desenvolvendo o prazer de explorar a língua; Fala sobre o material impresso que rodeia as crianças, destacando esse mesmo material (p.25).

Para além deste conjunto de intencionalidades, também nas experiências de aprendizagem descritas foram explorados conteúdos relativos às diferentes áreas de conteúdo (domínios e subdomínios). No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, pensamos ter promovido momentos em que valorizamos e respeitamos cada criança, demos atenção ao

que nos pretendia transmitir, a partir de gestos ou palavras, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social, indo ao encontro dos ritmos de desenvolvimento de cada criança. As crianças detinham capacidade de ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo, relatando acontecimentos, mostrando progressão, não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos. Observamos a utilização do espaço para saber da sua adequação ao grupo e consultamos as crianças na sua modificação, de modo a que todas sentissem que faziam parte do grupo e tinham as mesmas oportunidades.

Pensamos ter ajudado para que as crianças se sentissem à-vontade em participar nas atividades de pequeno e de grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final, revelando confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo. Foi notório que as crianças se relacionavam de forma muito positiva tanto com os seus pares como com os adultos, participando com entusiasmo e interesse em conversas, revelando, muito expressivamente, os seus sentimentos e afetos.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física), uma vez que estas demonstravam gosto pelas atividades físicas, pensamos ter criado oportunidades às crianças de explorarem livremente o espaço (interior). O espaço exterior, com muita pena nossa, não pôde ser contemplado devido às condições climatéricas. Disponibilizamos materiais diversos que permitiram às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras, criando oportunidades para explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolveram rastejar, rolar, realizar rolamentos, saltar, correr, lançar uma bola, cooperando com os/as colegas em situações de jogo e envolvendo-as no trabalho de equipa. Observamos que as crianças se movimentavam e orientavam no espaço positivamente, interessando-se por atividades que envolviam situações de movimento. No Domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais), pensamos ter organizado o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais (desenvolvimento da motricidade fina). Estas, quando detinham oportunidade de usufruírem de atividades expressivas, participavam ativamente, explorando a diversidade de materiais e utensílios. Por isso, analisando as EA pensamos ter disponibilizado diversos materiais organizados e acessíveis às crianças e pensamos ter promovido situações que lhes permitiram a utilização de diferentes modalidades expressivas, para que manifestassem alegria em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.). Por fim pensamos ter favorecido diálogos em

pequeno e em grande grupo, comentando com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro oferecemos às crianças a possibilidade de contactarem com várias dramatizações. Pensamos ter proporcionado espaços, materiais e adereços diversos que estimularam a representação e o seu envolvimento em dramatizações. Quando, por exemplo, executamos um fantocheiro e estas construíram as personagens, bem como em atividades livres nas áreas da sala estas recorriam aos fantoches para “dramatizar” as suas próprias histórias. No que diz respeito ao subdomínio da Música, salientamos que as crianças possuíam uma enorme facilidade e capacidade em decorar ritmos e apreender a letra das canções e, por isso, tentamos ao máximo beneficiar desse aspeto. Exploramos com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.). Proporcionamos o contacto e apoiamos a exploração de canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos, criando ocasiões de exploração das características dos sons dos instrumentos musicais. No subdomínio da Dança foram criadas condições para que as crianças se expressassem através da dança, de sentimentos e das emoções a partir de situações da vida real, imaginadas ou sugeridas, histórias, canções, imagens, etc.

Sobre o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pensamos ter disponibilizado material que promovesse o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CD, jogos, computador). Contamos histórias, promovemos conversas sobre as mesmas, criamos oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias. Relativamente ao livro de Literatura para a Infância, as crianças recorriam aos adultos para que lhes lessem as histórias. Estas demonstravam interesse em ouvir atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando alegria e satisfação e criamos oportunidades para que se envolvessem livremente em tarefas de leitura. Criamos ocasiões de jogo para que as crianças brincassem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons. Exploramos situações em que havia repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc., envolvendo as crianças em jogos de linguagem. Por exemplo as crianças realizaram atividades de identificação do número de sílabas de uma palavra, identificaram, numa contagem a que quantidade total correspondia a última palavra número (termo) que dissemos, usando os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades. Utilizamos o nome dos números para representar quantidades, organizando conjuntos de um certo número de objetos (Domínio da

Matemática). Disponibilizamos, em diferentes áreas da sala, materiais diversificados para criar oportunidades de contagem e operações sobre quantidades, utilizando as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem, encorajando as crianças a concretizarem a representação de quantidades. Para este tipo de atividades as crianças usufruíram de materiais diversificados, que lhes permitiram uma multiplicidade de utilizações em condições de segurança adequadas. Foi notório que as crianças foram capazes de organizar e agrupar objetos segundo as suas características, conseguindo também identificar objetos que não pertenciam a um conjunto. Relativamente à abordagem da escrita pensamos ter disponibilizado uma variedade de textos e tipos de escrita, que permitissem às crianças compreender a necessidade e as funções da escrita, por exemplo: usamos diversas formas de utilização da escrita (realização de cartazes informativos construídos e ilustrados com as crianças, realização de uma receita, entre outros).

Finalizando com a Área do Conhecimento do Mundo, pensamos estar atentas de forma a valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usamo-los como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos. Promovemos, desta forma, a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendessem umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes. Pensamos ter apoiado as crianças na identificação e utilização dos instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolviam (nomeadamente quando realizamos atividades experimentais), auxiliando-as no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões. Executamos experiências (com muito entusiasmo) respeitando instruções simples, fizemos previsões, comparações... Pensamos ter promovido a participação e a responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro da sala de atividades (quando trabalhamos os animais). Relativamente ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias apoiamos as crianças na utilização do computador e na exploração das suas diferentes potencialidades.

Importa referir que as crianças detinham liberdade de escolha para a realização de determinada atividade, sendo sempre valorizado o seu esforço. Segundo Hohmann e Weikart (2004) “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia, e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta” (p.65). As crianças revelaram uma grande capacidade de comunicação e procuramos sempre que a nossa linguagem fosse simples, mas não infantilizada. Estas participaram em todas as experiências, brincaram com todo o tipo de material, sendo incentivadas a partilhar os brinquedos e a esperar pela sua vez e a realizar

atividades e tarefas em conjunto com outras crianças, centrando-se numa perspetiva pedagógica socioconstrutivista e ecológica em que a criança participa na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, criando um ambiente de aprendizagem motivador. A participação, o envolvimento e a progressiva capacidade de comunicação das crianças nas atividades desenvolvidas levam-nos a salientar os seus potenciais contributos para o desenvolvimento das suas competências, construindo práticas de cidadania, sobretudo no âmbito do saber ouvir e aceitar, respeitar e partilhar com os outros, através de atividades que estimularam a curiosidade, o espírito crítico, a cooperação e a persistência.

### **3. Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB**

Em contexto de 1.º CEB, devido à pandemia que nos impediu de intervir em contexto de sala de aula, vamos descrever apenas duas EA, uma que foi planificada, mas que não foi colocada em prática devido ao encerramento das escolas e nos vemos obrigadas a ir para casa, e outra já planificada e realizada à distância a partir das nossas casas, recorrendo às novas tecnologias através da plataforma *Webex Cisco Meet*.

Importa referir que apesar de não termos iniciado a nossa intervenção, passamos, como em todos os outros contextos, por um período de observação e de cooperação, sendo fundamental para a nossa prática futura. Tivemos oportunidade de conhecer o grupo de crianças, bem como a professora titular da turma e a professora de apoio. Durante este pequeno período de tempo também foi possível observar as estratégias que a professora utilizava nas EA que desenvolvia, sendo essencial para a nossa vida, quer profissional quer pessoal. Tivemos ainda a oportunidade de cooperar manifestando prontidão e disponibilidade em todas as áreas disciplinares. No decorrer das aulas, cooperamos sempre que era necessário, sobretudo na consolidação de alguns conteúdos de aprendizagem, através da realização de tarefas propostas. As EA que desenvolvemos neste contexto foram sempre planeadas de acordo com os documentos oficiais, nomeadamente, os *Programas e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Foi necessário um ajuste curricular à turma, bem como a cada criança. A planificação serve como guia para o professor, mas não para deve ser seguida à risca, pois nem tudo o que se prevê poderá acontecer e, por isso, o professor deve ter sempre a capacidade de improvisar e de se adaptar à situação e ao contexto.

Procuramos, através das planificações elaboradas, apresentar propostas de trabalho diferenciadas, integradoras, socializadoras e ativas, para que suscitasse o interesse e a participação das crianças. Por tal, recorreremos a diversas estratégias em que as crianças desempenhassem um papel ativo nas suas aprendizagens envolvendo-as em todo o seu

processo de aprendizagem. Visto que a professora titular da turma não recorria aos manuais escolares, procuramos também partir da mesma estratégia, recorrendo o menos possível aos manuais. Nos pontos que se seguem apresentamos as EA que melhor evidenciam a problemática em estudo.

### **3.1. O limpa-palavras**

Importa referir que a EA que passamos a descrever não foi colocada em prática, apenas foi planificada de forma a contemplar todas as áreas do saber. A EA intitulada “*O limpa-palavras*” surgiu do interesse demonstrado pelas crianças na leitura e compreensão de poemas. Como qualquer outra obra esta também pode servir de ponto de partida para a realização de várias atividades, nas várias áreas disciplinares. Assim “a leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.8).

O livro “*O limpa-palavras e outros poemas*” é do escritor Álvaro Magalhães e as ilustrações são de Danuta Wojciechowska. O livro é constituído por oito poemas que retratam, de forma criativa, os significados das palavras, o cuidado e o respeito que se deve ter por elas. É uma obra intemporal que, nas suas entrelinhas, transmite mensagens ligadas a questões de bom uso da língua, do significado que as palavras têm (umas com maior carga emocional do que outras). E, à maneira do autor, personifica as palavras e os objetos. Esta personificação serve para o autor fazer chegar ao leitor a importância das palavras e o significado que elas carregam. Alertando, na nossa perspetiva, para o uso cuidado das palavras e para a importância que as letras e as palavras têm.

Na referida planificação havíamos descrito que iniciaríamos a aula entrando para sala com uma mala decorada por nós, dizendo “A mala da leitura”, tentando, assim, provocar curiosidade às crianças e que adiantassem qual seria o seu conteúdo. Pretendíamos especular com as crianças sobre o seu conteúdo e para que serviria. Para tal, estabeleceríamos um pequeno diálogo inicial. Posteriormente retiraríamos do seu interior o livro “*O limpa-palavras e outros poemas*”, fazendo a sua exploração, dialogando sobre os elementos paratextuais do livro, tais como o título, as ilustrações, as guardas, a capa, a contracapa e a lombada. Segundo Souza (2006), “o livro estético (de ficção ou poesia) oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão de mundo” (p.50).

Neste momento de pré-leitura dialogaríamos com as crianças de forma a suscitar-lhes curiosidade e também para percebermos as suas expectativas relativamente ao conteúdo do livro. Fariam registos em grupo (conforme estavam dispostos na organização da sala) das suas ideias no caderno para que, quando todos os grupos tivessem concluído a tarefa, pudessem partilhar as suas ideias aos colegas. Serviriam estas ideias para construirmos uma “teia” com as ideias-chave. De seguida sugeríamos-lhe que imaginassem como seria a personagem “*O limpa-palavras*”, descrevendo também em grupo as suas características físicas e psicológicas, partilhando com o grupo, ouvindo e debatendo as suas ideias.

De seguida, as crianças ouviam uma gravação (com a nossa voz), com diferentes ritmos, intensidade e entoação do poema “*O limpa-palavras*”. Ao longo da audição iríamos fazer uma pequena demonstração, mas com a sala decorada devidamente com palavras que se iam dizendo ao longo do poema. Íamos limpando, com recurso a um espanador, cada palavra conforme ia aparecendo no poema, por considerarmos que se pode tornar numa forma mais atrativa para a leitura do poema e para que houvesse uma melhor compreensão da parte das crianças. Depois da pequena dramatização do poema, sugeríamos-lhe a leitura em voz alta e em coro. Cada grupo, um de cada vez fazia a leitura de dois versos, em sistema rotativo até concluírem a leitura e todas terem participado.

Depois de ouvido o poema e de ser lido também pelas crianças, estabelecíamos um diálogo, de forma a criarmos um momento de reflexão sobre aspetos anteriormente debatidos, verificando se ia ao encontro das suas primeiras impressões. Escreveríamos novamente no quadro as suas opiniões, depois de lido o poema, para que, assim, pudssemos comparar com as suas primeiras impressões, dando também espaço às crianças de questionar o significado de palavras desconhecidas e, consecutivamente, poderiam recorrer ao dicionário para perceber o seu significado. De seguida lançaríamos um desafio, partindo da seguinte questão: “E se vocês fossem ‘o Limpa-Palavras’ quais as palavras que limpavam?”. As crianças registavam individualmente no caderno as palavras, partilhando-as com os colegas e explicando o porquê de as terem escolhido. Por fim questionávamo-las: “E se tivessem de dar outro título ao poema, que título dariam?”, dando oportunidade de expressarem a sua opinião sugerindo outros títulos, mas justificando as suas respostas.

A partir da exploração do poema do livro mencionado, apresentaríamos duas sugestões de desafios às crianças, tendo estas de escolher, em grupo, chegando a um consenso qual o desafio que queriam desvendar. O 1.º desafio consistia, de acordo com a descrição física e psicológica que as crianças já tinham apresentado aos colegas, em cada grupo elaborar um acróstico para “*O limpa-palavras*”, para depois apresentarem as

conclusões à turma. O trabalho seria realizado numa cartolina, recorrendo à expressão plástica no caso de o quererem ilustrar. No 2.º desafio proporíamos às crianças que a partir das sugestões de títulos encontrados pudessem selecionar o que considerassem mais apropriado, uma vez que serviria de título para uma atividade de escrita criativa. A escrita criativa “constitui uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (Carnaz, 2013, p.29). A tarefa seria realizada também em grupo e as crianças deveriam escrever quadras em rima. Num primeiro momento a escrita seria no caderno, para posteriormente a podermos corrigir, e só depois é que passariam o poema final para uma cartolina, ilustrando-o a seu gosto. Segundo Souza (2006) “um trabalho inicial com a poesia deve pautar-se pela sensibilização e pela descoberta desta ludicidade presente no jogo das palavras” (p.51).

As crianças apresentariam os seus trabalhos ao grupo, sendo afixados nas paredes da sala. De seguida realizaríamos uma dinâmica de grupo. Para tal, as crianças tinham diversas folhas com a forma de figuras geométricas espalhadas pela sala. Em cada folha estaria impressa uma palavra aleatória do poema “O limpa-palavras”, com o seu nome escrito em tamanho mais pequeno no canto da folha. As crianças ao som de uma música calma tinham de circular pela sala lentamente, procurando a palavra que lhes correspondia sem comunicarem umas com as outras. Só podiam comunicar usando gestos. Decorridos alguns minutos, à medida que começassem a encontrar o seu nome, voltavam para o lugar com a respetiva folha e dentro dos grupos que já tinham sido constituídos, formavam pares de trabalho, para realizarem a atividade intitulada “palavras e verbos”. Com as palavras que lhes corresponderam escolheriam uma das palavras para fazer o campo lexical dessa palavra, e na outra palavra ser-lhes-ia solicitado para associarem verbos a essa palavra. Por exemplo, o campo lexical de “mar” (barco, praia) e verbos associados à palavra “flor” (cheirar, plantar). Proporíamos ainda a cada par de trabalho que redigissem, em papel de cartolina de tamanho A<sub>3</sub>, as suas conclusões para que, posteriormente, as partilhassem com as restantes crianças da turma.

No momento seguinte, orientaríamos a ação educativa para um conteúdo de Matemática - figuras geométricas. Uma vez que as crianças, após a dinâmica de grupo ficariam com uma folha em forma de figura geométrica, solicitávamos-lhe que identificassem a sua figura. Posteriormente, colocaríamos, no quadro interativo, várias adivinhas sobre figuras geométricas. Aleatoriamente uma criança teria de ler a adivinha e essa mesma criança escolheria outra para adivinhar. Se, eventualmente, essa criança não chegasse à resposta correta poderia pedir ajuda a um/uma colega, até chegarem à resposta final, debatendo as

ideias. Levaríamos ainda para a sala de aula vários materiais, nomeadamente: blocos lógicos e sólidos geométricos e, a partir daí, as crianças exploravam-nos livremente, retirando as suas conclusões sobre a diferença entre figuras geométricas e sólidos geométricos, para que chegassem por si próprias à definição dos conceitos. De seguida, em grupos de trabalho, colocaríamos a seguinte questão: “Com os blocos lógicos que têm à vossa disposição conseguem organizá-los em três categorias diferentes?”. Com esta questão pretendíamos que as crianças os organizassem por tamanhos, formas, espessuras e cores. Colocaríamos, posteriormente, no quadro interativo, uma imagem (pintura) de Picasso, e desfiá-las-íamos para a realização da seguinte tarefa: individualmente teriam de observar a imagem e desenharem no caderno as figuras geométricas que observam na pintura, devidamente legendadas, para apresentarem os resultados aos colegas. A partir do poema lido, solicitaríamos às crianças para escolherem uma palavra do poema, como por exemplo: flor, estrela...e a partir da mesma tentassem representá-la no caderno diário, recorrendo apenas a figuras geométricas, com a ajuda da régua, colorindo o desenho que fizessem ao seu gosto. Cada criança teria a oportunidade de apresentar o seu trabalho à turma descrevendo-o. Segundo o programa de expressão e educação plástica (2004), “pretende-se, fundamentalmente, que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (p.77). Levaríamos também planificações de sólidos geométricos para que as crianças pintassem, recortassem e colassem uma planificação numa tabela que teriam depois de completar. Esta tabela seria previamente elaborada por nós no quadro. Para além de colarem a planificação de um sólido, as crianças teriam de dizer o nome do sólido, contar o número de vértices, arestas, faces, e associar o sólido a um objeto do seu dia a dia. Pensamos também em levar para a sala de aula um globo e colocávamos a seguinte questão: “Será que podemos associar o planeta terra a um sólido geométrico?”. Com esta questão as crianças iriam refletir, mais uma vez, sobre a diferença entre figuras geométricas e sólidos geométricos. Através de um diálogo com as crianças íamos conversar sobre o planeta terra, levantando algumas questões, nomeadamente: “O que existe no planeta terra?”, “Será o oxigénio indispensável à vida dos seres vivos?”. A partir destas e de outras questões, pretendíamos compreender a importância da atmosfera para os seres vivos e identificar as propriedades do ar e de alguns dos seus constituintes, com base em atividades experimentais. Para tal, entregaríamos uma ficha da atividade com os objetivos, os materiais necessários, os procedimentos, e uma coluna para que pudessem registar as suas previsões (com “Penso que...”) para as crianças preencherem antes de executarem as atividades. Por fim, as crianças registariam as conclusões. A aula experimental consistia em três atividades sobre o

ar. A atividade seria realizada em grupo, conforme as crianças se encontrassem dispostas na sala. Na primeira atividade experimental pretendíamos saber se o ar tem peso, cor, cheiro ou sabor e, na segunda atividade experimental, questionaríamos: “Seremos capazes de colocar papel debaixo de água sem o molhar?”. A terceira atividade consistiria em perceber o que acontece a uma vela acesa em cima de um prato com água se colocássemos a boca do copo para baixo, isolando a vela. As crianças teriam de seguir os procedimentos, apresentando as suas conclusões aos colegas, verificando se todas chegavam às mesmas ou a conclusões diferentes.

Infelizmente como foi já referido esta planificação não foi colocada em prática, não tendo assim qualquer *feedback* por parte das crianças, ou seja, ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre as atividades planeadas. No entanto, com esta planificação, tentamos seleccionar uma metodologia de trabalho que permitisse à criança envolver-se e participar nas suas aprendizagens de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento a nível cognitivo, pessoal e social. Assim, planificamos uma série de atividades que, na nossa opinião, consideramos terem sido criativas e que permitissem às crianças sentirem-se motivadas na sua realização. Sentimos alguma tristeza e angústia por não termos tido a oportunidade de a colocarmos em prática, pois seria essencial para nós ouvir a opinião das crianças, de modo a podermos refletir em conjunto sobre a nossa ação para posteriormente melhorarmos, tentando assim, diversificar a forma como as crianças podem aceder ao conhecimento.

### **3.2. “Corações aos Milhões”**

Esta EA foi, sem dúvida alguma, uma experiência diferente. Derivado à pandemia tivemos de recorrer às tecnologias de informação e comunicação para mantermos o contacto com as crianças a partir das nossas casas. Planificamos esta EA em articulação com a professora cooperante e com a nossa professora supervisora que sempre se mostraram disponíveis para partilharem connosco as suas ideias. Visto que durante o período de observação/cooperação foi notório o interesse das crianças pela leitura de livros, textos, poemas, notícias, etc. Existia inclusivamente um espaço da sala com uma estante reservado para algumas obras de Literatura para a Infância, sendo estas solicitadas muitas vezes pelas crianças. Ainda, durante o decorrer das aulas, observamos que na maioria das vezes a professora cooperante iniciava a sua aula com a leitura, ou de uma história, ou de uma notícia, ou mesmo de um prospecto farmacológico, e a partir daí constituía-se no ponto de partida para trabalhar as diferentes áreas do saber, aspeto este que foi bastante enriquecedor, uma vez que ia ao encontro da temática em estudo nas nossas práticas. Assim,

no dia anterior à nossa aula, a professora cooperante colocou todos os materiais necessários na plataforma *Classroom* para a nossa intervenção, para que as crianças pudessem ter acesso. Segundo Azevedo e Balça (2016), “as atividades devem ser orientadas para a aquisição de estratégias de compreensão, sendo que o aluno deve aprender a monitorizar todo o processo” (p.4). Neste sentido, as atividades que vamos apresentar partem da leitura e exploração de um livro de Literatura para a Infância planificada para a área de português, podendo esta ser articulada com as outras áreas do saber. Assim, esta planificação foi planeada tendo em conta três etapas fundamentais no momento de receção do texto literário, nomeadamente a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Segundo Balça (2007),

as actividades de pré-leitura introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhes o seu domínio progressivo. Estas actividades de pré-leitura têm também como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade. Durante a leitura, devem facilitar a compreensão dos textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência afectiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto. As actividades de pós-leitura possibilitam à criança reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais (p.134).

Iniciamos a aula por apresentar, às crianças, a capa do álbum ilustrado “*Corações aos Milhões*” de Joana Lopes e ilustrações de Catarina Correia Marques, desafiando que estas tentassem antecipar o conteúdo da narrativa presente no álbum ilustrado partindo, apenas, das ilustrações da capa e do seu título. O livro “*Corações aos Milhões*” é um livro cheio de imaginação e de cor, pensado para ajudar as crianças a identificar e entender as suas emoções. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011),

a leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor, permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida (pp.15-16).

Como nos encontrávamos à distância e as crianças não tinham contacto com o livro, realizamos um *PowerPoint* onde se apresentava a imagem do livro, e uma série de questões que foram utilizadas ao longo da nossa aula para as crianças irem acompanhando mais facilmente e para registarmos as suas ideias e sugestões em colaboração umas com as outras. Através desta pequena abordagem inicial sobre o livro, registamos as ideias das crianças no documento, compartilhando a tela para que todas pudessem observar.

Decidimos partir de um livro de Literatura para a Infância uma vez que este possui uma riqueza enorme nas suas ilustrações, favorecendo a imaginação e a curiosidade das crianças. A partir da questão colocada inicialmente “A partir das ilustrações da capa e do título do livro, qual achas que será o seu conteúdo?”, e para que estas tentassem antecipar o conteúdo da história, obtivemos várias respostas entre as quais destacamos: “A vida era toda feita de corações” (Carlos); “Vamos ter muitos corações de vários tamanhos e cores” (Susana); “Os amigos estão sempre nos nossos corações” (João); “A história vai contar que o mundo é só corações” (Carla); “Fala de uma menina que adora a natureza” (Inês); “Uma menina tinha encontrado uma floresta de corações” (Flávio); “Uma menina que é muito feliz que todos os dias ia à floresta e espalhava a sua felicidade” (Nuno).

As crianças mostraram-se sempre muito atentas e participativas ao longo da exploração da obra, querendo sempre dar a sua opinião, de forma ordenada e debatendo ideias entre elas. Uma vez que nenhuma das crianças conhecia a obra, e sem estas ainda saberem realmente qual o seu conteúdo, apresentamos um pequeno vídeo alusivo à história (in <https://www.facebook.com/watch/?v=625951694664789>). Durante a projeção/partilha do vídeo as crianças mantiveram-se em silêncio, demonstrando interesse em perceber todo o enredo da história. No final da apresentação, as crianças expressaram algumas opiniões, escrevendo no “bate-papo” as mais várias ideias, como por exemplo: “Eu disse que a história ia falar de muitos corações” (Susana); “A personagem da história é um menino” (Hugo). Estabelecemos ainda um diálogo entre todas. Durante este diálogo, as crianças ficaram motivadas e com muita curiosidade em ler pequenos excertos da obra, dizendo: “Professoras vamos ler a história?” (Gustavo); “Sim, vamos ler pequenos excertos, cada um de vocês vai ler um parágrafo” (PE); “Tenho a certeza que vou gostar desta história” (Ana); “Eu queria muito ler” (Diana). Uma vez que não tínhamos tempo para realizar toda a leitura do livro, procedemos à leitura de pequenos excertos da história, dizendo às crianças para, posteriormente, irem ao *Youtube* (A Joana conta a história - Corações aos milhões) e visualizarem a leitura completa da história, desafiando-as para que na aula seguinte nos dessem o seu feedback. As crianças ficaram muito entusiasmadas por ouvir a história completa e comentaram: “Quando a aula acabar é a primeira coisa que vou fazer” (Diana); “Estou muito curiosa!” (Carla). Procedemos então apenas à leitura de alguns excertos do livro. Várias crianças se voluntariaram para ler e, por tal, atribuímos a cada criança um parágrafo, dando oportunidade a todas aquelas que manifestaram interesse em ler, promovendo um bom ambiente de aprendizagem e de trabalho. Segundo Araújo (2007) “as leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de

sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos” (p.15). Após a leitura, fizemos uma interpretação do texto lido, em que solicitamos às crianças para darem a sua opinião sobre a mensagem que a narrativa lhe transmitiu. Obtivemos muitas respostas, mas destacamos as seguintes: “Todas as pessoas podem ter corações diferentes, pois o amor é todo igual” (João); “Existem vários corações e existe amor em todos eles” (Cláudio); “Todas as pessoas têm um coração diferente, mas não impede que sejam todas amigas” (Viviana); “Cada pessoa tem a sua personalidade e os corações também” (Diana). Depois desta chuva de ideias, colocamos-lhe a seguinte questão: “Se tivessem de atribuir outro título ao livro qual lhe dariam?”. A maioria das crianças expressou a sua opinião de forma muito clara, passamos a apresentar algumas delas: “Os corações são todos diferentes” (Diana); “Os vários tipos de corações” (Inês); “Corações diferentes, amor igual” (Gabriel); “Tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes” (Diogo); “Os corações iguais e os corações diferentes” (João); “Corações com amor” (Jéssica); “A amizade é a confiança no coração” (Vitória). Depois de apresentada e explorada a história apresentamos um desafio: “Pensa na palavra Coração e escreve o nome de cinco sentimentos que ela te provoca”. Todas as crianças se mostraram participativas e escreveram no “bate-papo” as suas ideias, havendo algumas que escreveram mais do que as cinco palavras solicitadas. Aleatoriamente escolhemos uma criança para nos justificar o porquê de ter selecionado essas palavras. Apresentamos a sua justificação na seguinte nota de campo: “As palavras que eu escolhi foram alegria, tristeza, saudade, amor e medo” (Diana); “Porque é que escolheste essas palavras?” (PE); “Porque quando estou com a minha família sinto muita alegria e amor, sinto saudades de quando estou longe de alguém de quem gosto, e sinto-me triste e com medo que este vírus não acabe e não possamos voltar à escola” (Diana); “Muito bem Diana! Gostamos muito da tua justificação. Parabéns” (PE). Por fim, considerando as várias palavras ditas pelas crianças escolhemos democraticamente, e em conjunto, quais seriam as que colocávamos na apresentação *PowerPoint* para completar o seguinte esquema (*vide* figura 64 no Anexo IX).

Posteriormente, por falta de tempo, a atividade “palavra-puxa-palavra”, que tínhamos planeado para fazermos todos juntos, foi colocada na plataforma, para que as crianças a realizassem quando tivessem algum tempo disponível. Na plataforma as crianças tinham acesso ao que os colegas iam escrevendo, podendo assim dar o seu contributo.

Por fim, e para terminarmos a aula, desafiamos as crianças a realizarem um trabalho individual, partindo da seguinte questão: “Como é o teu coração?”. A partir desta

questão apresentamos uma série de propostas para que as crianças pudessem escolher uma delas, nomeadamente aquela em que se sentissem mais confortáveis. As propostas foram as seguintes:

- 1.<sup>a</sup> proposta: através da expressão plástica cria uma obra de arte inspirada no teu coração, ou de alguém de quem gostes muito;
- 2.<sup>a</sup> proposta: constrói um pequeno texto, um poema ou um poema com quadras em rima;
- 3.<sup>a</sup> proposta: constrói um acróstico com a palavra “Coração”;
- 4.<sup>a</sup> proposta: faz uma apresentação em vídeo ou escreve a letra de uma canção.

As crianças imediatamente verbalizaram qual a proposta preferida e que seria apresentada aos colegas da turma na semana seguinte. As crianças ficaram muito entusiasmadas com o desafio, querendo algumas delas partilhar logo no momento as suas ideias e o que estavam a pensar fazer.

Na aula seguinte, as crianças apresentaram-nos o poema que construíram (*vide* Anexo X). Dialogamos mais sobre a história, verificando que muitas crianças se mostraram interessadas em ir ao *YouTube* visualizar a história completa, o que nos deixou muito satisfeitas. Relativamente ao desafio proposto, as crianças empenharam-se bastante na concretização da tarefa, apresentando-nos trabalhos absolutamente fantásticos (*vide* figuras 65, 66 e 67 no Anexo IX). Como podemos verificar através das figuras apresentadas em anexo, as crianças realizaram trabalhos muito interessantes, utilizando para a sua concretização, quer a expressão escrita quer a expressão artística. Sobre esta matéria Malveiro (2013) salienta que,

no desenho da criança podem notar-se duas variantes, a fantasia e a tradução de conhecimentos. A fantasia consiste na altura que a criança entra no seu mundo imaginário e tenta explicar graficamente o que imaginou. A tradução do conhecimento entende-se pelas experiências vividas da criança (p.53).

As crianças apresentaram aos colegas os trabalhos, enumerando os materiais utilizados, explicando o processo e justificando a sua escolha. Ao longo desta intervenção, tentamos promover ao máximo o envolvimento de todas as crianças, de forma que estas adquirissem os conhecimentos e as competências necessárias sobre a área lecionada. Importa referir que realizamos ainda outra experiência de ensino aprendizagem para a área disciplinar de estudo do meio. Para além das nossas intervenções, sempre colaboramos com a professora, mostrando disponibilidade para ajudar no que fosse necessário.

### **3.3. Reflexão e análise das experiências de aprendizagem no 1.º CEB**

Devido à pandemia não conseguimos intervir em contexto de sala de aula, no entanto, descrevemos duas EA (uma delas foi apenas planificada, não tendo sido colocada em prática e outra foi planificada e colocada em prática através do ensino à distância). Importa referir que para planificar ambas as EA tivemos por base as intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (Domínio da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e o Domínio da Gramática) orientadas para o perfil dos alunos (*vide* Anexos IV, V, VI e VII) sustentados nas AE de Português do 4.º ano de escolaridade. Segundo o que se expressa no documento do *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, “a finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (p.8).

Foi essencial o período de observação para pensarmos e desenvolvermos EA com estratégias metodológicas e intencionalidades promotoras de aprendizagens das crianças. Observar e escutar a criança permitiu-nos desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz, dando-nos, assim, a hipótese de adequarmos as propostas às suas necessidades e aos seus interesses. Pretendíamos partir sempre do que a criança já sabia, de modo a planificarmos tendo em conta uma sequência lógica das atividades/aulas e uma certa flexibilidade que nos permitisse atender às necessidades das crianças, tendo em vista os objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.

Com as EA pretendíamos desenvolver estratégias em que as crianças aprendessem os conteúdos de forma articulada, desenvolvendo o espírito de grupo e o trabalho em equipa, dando oportunidade de trabalharem tarefas/desafios para partilharem com a professora titular, connosco e com os colegas as suas ideias. Segundo Barreira e Moreira (2000) “o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interacção com os novos conhecimentos a aprender (aluno criador dos conhecimentos)” (p.19). Infelizmente não conseguimos implementar as estratégias que pretendíamos desenvolver em sala de aula, mas, no decorrer da nossa observação, foi evidente que as crianças se motivavam e envolviam ativamente quando trabalhavam com os colegas. Segundo Lopes e Silva (2009) “o professor deve escolher um método que se adapte à aprendizagem que está a ser realizada” (p.55).

Na aula à distância, lecionada por nós, pretendíamos motivar ao máximo as crianças, desenvolvendo experiências do domínio da oralidade, leitura e escrita e educação literária. Nessa participação foi notória a envolvimento das crianças e o seu entusiasmo e espírito criativo,

mas também investigativo na procura de resolução das tarefas propostas, selecionando informação relevante, participando com empenho em atividades de expressão oral, usando a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados, fazendo uma leitura fluente e segura, exprimindo uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma), sendo capaz de redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.

A partir de livros de Literatura para a Infância pretendíamos que estes fossem um suporte pedagógico para aprofundar vários conteúdos tentando interligar os conteúdos das diferentes componentes do currículo e dar continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas. Segundo o que se expressa nas AE do 4.º ano de Português (2018),

fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação (p.3).

É, por tal, essencial que os professores sejam profissionais, inovadores, produtores de conhecimento, críticos, capazes de fazer adaptações curriculares, contribuindo para que as experiências de aprendizagem permitam a experimentação, descoberta, colaboração e aprendizagens múltiplas, para que desta forma as crianças aprendam e se formem como cidadãs críticas, competentes, autónomas e participativas.

Contudo, não podemos afirmar que tudo correu como esperado, sendo necessário reformular as estratégias inicialmente pensadas, bem como as metodologias usadas, proporcionando estratégias de aprendizagem mais inovadoras. De salientar que as intencionalidades previstas a priori, enquanto ações estratégicas de ensino do Português (nos diferentes domínios), orientadas para o perfil dos alunos, ficaram muito aquém do desejável e, por tal, não nos permitiu a realização de uma análise mais cuidada às subcategorias presentes nas grelhas de análise construídas.



## **Considerações finais**

Neste momento procuramos refletir globalmente sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida nos três contextos: Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresentaremos também os contributos, limitações e desafios para os quais tivemos de encontrar resposta e com os quais nos deparamos ao longo do nosso percurso. Este relatório é o resultado de um processo de planificação, acção, reflexão e de investigação das nossas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas na PES. Apesar de no 1.º CEB não ter sido possível lecionarmos aulas em contexto de sala de aula, foi fundamental observar, cooperar e executar atividades, uma vez, que nos permitiu obter conhecimentos e informações acerca dos grupos de crianças, as suas necessidades e interesses, os seus ritmos de trabalho e também nos fez perceber o que é assumirmos o papel do(a) educador(a)/professor(a) e quais as atitudes que devem ser tidas em consideração em certos momentos. Para muitas crianças o(a) educador(a)/professor(a) é um exemplo a seguir e a escola, por vezes, é o único caminho para a descoberta de novos saberes.

No decorrer da PES direcionamos a ação educativa para aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas procurando, equitativamente, uma resposta para a questão problema que orientou a nossa investigação. Importa refletir que o livro de Literatura para a Infância pode ser uma fonte inesgotável de aprendizagens emocionais e cognitivas para as crianças, pois proporciona e estimula para a descoberta do mundo que nos rodeia, leva a criança a ser mais criativa, recorrendo à sua imaginação e alarga o seu conhecimento sobre o mundo em que vivermos.

Segundo Lourenço (2011) o(a) educador(a)/professor(a) deve “analisar as histórias, e então, programar/planificar actividades lúdicas e educativas a partir dos livros ou de textos da literatura oral tradicional (expressão verbal oral, registos, construção de livros, expressão plástica, expressão dramática...)” (p.82). O uso do livro permite ao(a) educador(a)/professor(a) trabalhar os mais variados conceitos, permitindo-lhe articular as várias áreas do saber, sendo fundamental para a construção do conhecimento das crianças. Como futuras educadoras/professoras foi importante termos tomado consciência da importância da literatura na vida das crianças e, por tal, também foi pertinente conseguirmos explorar os livros de forma útil. Lourenço (2011) afirma que “com os livros, podemos efectuar e pôr em prática uma variedade de actividades/tarefas, de acordo com os objectivos e competências a desenvolver junto das crianças (p.82). Assim, baseando-nos nos documentos oficiais, procuramos, ao longo da PES, criar oportunidades para o envolvimento das crianças em atividades diversas, proporcionando experiências de

aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento holístico da criança, tendo, em atenção uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas do saber.

Em função da questão-problema, delineada inicialmente para investigarmos a nossa própria prática pedagógica (Ponte, 2004, 2008), estabelecemos também alguns objetivos que nos ajudaram a traçar o trajeto da investigação. Também foi essencial recorrermos a técnicas/instrumentos de recolha de dados, que apresentamos no segundo capítulo deste documento, nomeadamente, no referente às opções metodológicas e contextualização da investigação. Realçamos que a elaboração das grelhas de análise foi uma mais-valia no decorrer das atividades planificadas, bem como também nos auxiliaram nos registos ao longo da descrição e análise das experiências de aprendizagem, de forma a enriquecê-las, pois conseguimos analisar de outra forma o nosso percurso, tendo em conta as estratégias/intencionalidades que nos propusemos atingir, de forma a envolver as crianças no processo de aprendizagem, para que tivessem um papel mais ativo e que permitisse a envolvimento de todas. Segundo Ponte (2002),

a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente (p.3).

É, por tal, essencial que o(a) educador(a)/professor(a) procure assumir um papel ativo no seu processo de formação contínua, identificando as suas principais necessidades, de forma que ao longo da sua prática se mantenha atualizado(a) e reflexivo(a), aplicando o conhecimento que vai adquirindo, desenvolvendo novas estratégias que atendam aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem das crianças, às características do meio local e aos seus interesses e necessidades, ampliando as suas capacidades para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

Como futuras educadoras/professoras temos um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. A nossa função deverá ser de mediadoras das aprendizagens e promotoras da construção da sua autonomia, dando-lhes espaço, tempo e apoio. É necessário também conseguirmos promover um ambiente que facilite a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças, tendo em conta sempre o seu bem-estar e segurança, apoiando-as e encorajando-as pessoalmente nas suas ações, conseguindo que se sintam escutadas e valorizadas, procurando os métodos de ensino e

avaliação mais eficazes. A par disto, procuramos ser reflexivas em relação às nossas práticas, tentando perceber se as estratégias utilizadas foram ao encontro das nossas intencionalidades.

De facto, o papel desempenhado pelo(a) educador(a)/professor(a) é fulcral no desenvolvimento das crianças, devendo promover experiências diversificadas. As crianças devem ser envolvidas no processo de aprendizagem para que tenham um papel ativo. Deste modo, é também papel do(a) educador(a)/professor(a) desenvolver um carácter exploratório e investigativo e, para além disso, desenvolver o pensamento crítico e criativo, ou seja, ser capaz de discutir sobre vários assuntos apresentando argumentos que o justifiquem, pois, desta forma, proporcionam-se aprendizagens significativas e motivadoras. Segundo Ponte (2002)

o ensino é mais do que uma actividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se, simultaneamente, de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos. Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados. Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos (pp.1-2).

Neste enquadramento pensamos ter conseguido aplicar estratégias, pedagogicamente consistentes, valorizando o livro de Literatura para a Infância como suporte pedagógico.

Para darmos resposta(s) à questão-problema estabelecemos alguns objetivos e, por tal, iremos focar-nos e refletir, de seguida, sobre cada um deles. O nosso primeiro objetivo recaiu sobre (i) *Refletir sobre o papel do educador/professor enquanto mediador criança/livro de Literatura para a Infância*. Relativamente a este objetivo concluímos que, enquanto futuras educadoras/professoras, coube-nos promover e permitir o contacto com livros de qualidade literária infantil, visto que através dos mesmos a criança estimula o seu desenvolvimento e a sua descoberta contínua. A escola tem um papel fundamental na formação das crianças e é aqui que estas, de forma geral têm maior contacto com os livros de Literatura para a Infância. É através deles que estas têm contacto e experienciam diversos sentimentos pelos quais, muitas vezes, ainda nunca passaram. Segundo Rosado (2011) é importante,

proporcionar às crianças livros com boas ilustrações para que se deliciem e se divirtam a observar as imagens, poderá ser uma ótima maneira de as levar a desenvolver o gosto pela leitura. Contar histórias, recitar rimas e poesia é ‘encher-lhe’ os ouvidos com a música e a magia das palavras (pp.97-98).

Na resposta ao objetivo (ii) *Promover, no cotidiano escolar, momentos (in)formais de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros por parte das crianças*, salientamos que promovemos os momentos de contacto com livros, assinalados por Rosado (2011), sobretudo em contextos de Creche e Educação Pré-Escolar, pois tivemos sempre como principal preocupação o desenvolvimento das competências linguísticas nas crianças, nomeadamente durante o acolhimento em que as crianças partilhavam connosco e com o grupo, as suas vivências durante o fim de semana bem como outros assuntos do seu interesse. Muitas crianças levavam de casa para a escola livros de Literatura para Infância, acabando as crianças por apresentarem o livro aos colegas, em momentos de grande grupo, e falarem sobre ele. Esta estratégia permitiu que as crianças se expressassem e desenvolvessem a linguagem, sendo também um óptimo ponto de partida para aproveitarmos ideias verbalizadas pelas crianças, para podermos planificar as nossas atividades.

O(A) educador(a) deve escutar cada criança individualmente e em grupo, aproveitando temáticas que as crianças levam para a escola e a partir delas, de uma forma integradora, aprofundar os saberes. Relativamente ao 1.º CEB não tivemos, infelizmente, oportunidades para criarmos momentos de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros, mas percebemos, nos momentos que ainda tivemos de observação, ser uma prática recorrente em sala de aula e que a professora titular fazia questão que a partilha acontecesse semanalmente ou quando as crianças pediam para partilhar. Relativamente ao objetivo (iii) *Potenciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura a partir de livros de Literatura para a Infância, apresentando sugestões práticas de atividades a realizar nos contextos em estudo (Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico)*, foram diversificadas as atividades implementadas, conforme podemos observar nas EA descritas, realizando leituras de histórias em que as crianças acompanhavam a partir da visualização de imagens de forma criativa. Procuramos potenciar a aprendizagem da leitura e da escrita através de narrativas, dramatizações, lengalengas, adivinhas, entre outros géneros literários, e promovemos atividades para que as crianças contactassem com ritmos e sequências diferentes de leitura e suportes diversos de escrita. Por fim, no que se refere ao último objetivo (iv) *Analisar o contributo da Literatura para a Infância em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às oportunidades didático-pedagógicas que a exploração das obras pode proporcionar no processo de aprendizagem da literacia*, pensamos ter-lhe

dado resposta a partir da sustentação teórica deste trabalho, bem como das EA descritas, sustentadas nas notas de campo e na análise das grelhas.

Relativamente ao nosso tema gostaríamos de o termos aprofundado mais, nomeadamente no contexto do 1.º CEB, mas devido à pandemia que nos atingiu não o conseguimos fazer. Foi uma pena ter este desfecho, não conseguindo colocarmos em prática as nossas estratégias/intencionalidades. No entanto, a experiência das aulas *online*, também foi sem dúvida muito desafiadora e enriquecedora, pois ensinar à distância foi também um processo de aprendizagem. Foi notória a forma como as crianças/professoras e nós estagiárias, em pouco tempo, nos adaptamos a esta nova realidade, procurando novos métodos para motivar as crianças. Das duas intervenções que concretizamos, a nossa prática realizou-se de um modo bastante satisfatório, as crianças gostaram e mostraram-se sempre muito participativas e atentas ao longo da aula, transmitindo-nos um *feedback* positivo. Pensamos que as crianças adquiriram os conhecimentos e as competências necessárias sobre a área lecionada.

Importa referir ainda que, nos contextos onde realizamos a PES, nos deparamos com grupos de crianças e educadoras/professoras cooperantes que nos receberam e nos fizeram sentir parte do grupo, sendo para nós fundamental para atenuar momentos de insegurança, nervosismo e ansiedade. A nível profissional foram várias as estratégias que partilharam connosco para que futuramente o trabalho com as crianças possa vir a ser realizado da melhor forma possível, encorajando-nos e apoiando-nos nos momentos em que desenvolvíamos as nossas atividades. Também as professoras supervisoras da ESEB, nos ajudaram em tudo o que precisamos, tendo sido essenciais as suas orientações, apoio, auxílio e conselhos. Todo este percurso permitiu-nos obter um contacto próximo com as crianças e com o contexto educativo real das instituições, identificar os problemas, desenvolver e testar estratégias, técnicas e instrumentos, refletir sobre as mesmas, de forma a desenvolvermos competências profissionais, pessoais, sociais e éticas que nos permitiram aperfeiçoar a nossa prática pedagógica. Durante a PES nem tudo aconteceu como idealizamos. Deparamo-nos com algumas dificuldades, receios e dúvidas, por exemplo como gerir e organizar as rotinas e os tempos pedagógicos? Como selecionar estratégias? Como agir em função de um determinado comportamento ou algum conflito inesperado entre as crianças? Como criar situações de articulação entre as diferentes áreas do saber? Estes, e outros questionamentos, fomos ultrapassando com o passar do tempo, com muito trabalho, entrega e reflexão. Consideramos que todo este caminho nos permitiu crescer como pessoas, e consideramos que, mesmo com o constrangimento que

vivenciamos da pandemia, a nossa formação foi bastante rica e nos proporcionou múltiplas oportunidades de aprendizagem do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e profissional, com a certeza de que estamos sempre a aprender.

## Referências bibliográficas

- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a expressão dramática!* [tese de doutoramento não publicada]. Departamento das Ciências da Educação.
- Araújo, C. (2019). Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, R. Patrício, & L. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp.275-286). Instituto Politécnico de Bragança.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.9-18). Lidel.
- Azevedo, F. (2006). Recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lidel.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Coords.), *Leitura e educação literária* (pp.1-13). Pactor.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. In F. Azevedo & A. Balça (Coords.), *Leitura e educação literária* (pp.121-132). Pactor.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (coords.), *Leitura e educação literária* (pp.1-13). Pactor.
- 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). Lidel.
- 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). Lidel.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2000). *Pedagogia das competências da teoria à prática*. Edições ASA.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade aberta.
- Bettelheim, B. (2002). *A psicanálise dos contos de fadas*. Paz e Terra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Editores, S.A.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?*. Editorial Presença.
- Carnaz, M. E. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.33-46). Lidel.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-18). Sage Publications.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.19-33). Lidel.
- Figueiredo, M. A. R. (2005). *As histórias e o desenvolvimento das competências linguísticas*. Projeto “Bola de Neve”.
- Freitas, J. M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. A. (2003). *O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações*. in Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude], N.º 12, pp. 3- 6.
- Guerreiro, C. A. E.S. (2011). A literatura para a infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos socioculturais e contributos pedagógicos [tese de doutoramento não publicada]. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (U.T.A.D).
- Guerreiro, C. A. F. E. S., Castanheira, M. L. P., & Queirós, T. M. G. (2007). Livros e leitura: Algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico para a infância da escola superior de educação de Bragança. In *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância* (pp. 169-178). Gailivro. ISBN 978-989-557-489-6.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - Concepções e práticas de orientação*. Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. A. (Coord.), Miguéis, G., Dias, J. I., Russo, A., Burata, A. F., Damião, F., & Fernandes, T. L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância. Manual de actividades*. Edições Asa.
- Lourenço, M. A. S. P. (2011). *Contributos da literatura infantil no jardim de infância: Propostas para uma aprendizagem eficaz*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade da Beira Interior. <https://bit.ly/35VsgKc>.
- Malveiro, A., R., A. (2013). *As ilustrações do livro infantil como processo criativo participado*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Arquitetura Universidade de Lisboa.
- Martins, G. O, Gomes, C. A. S, Brocardo, J. M. L, Pedroso, J. V, Carrillo, J. L. A, Silva, L. M. U, Encarnação, M. M. G. A, Horta, M. J. V. C, Calçada, M. T C. S, Nery, R. F. V.,

- & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, J. & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo & A. Balça (Coords.), *Leitura e educação literária* (pp.49-58). Factor.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas – Programa de Expressão e Educação Plástica 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspectiva da associação criança. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S., *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp.12-25). Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, L., A., Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do ensino básico*. Areal Editores, S.A.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). APM.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Universidad da Coruña. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.69-87). Lidel.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Ramos, M. A. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a Infância*. Editorial Caminho.
- Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://bit.ly/2TDBecj>.

- Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://bit.ly/2TDBecj>].
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. A. C. (2012). *Influência da literatura infantil na motivação para a leitura*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://bit.ly/3al37vO>.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. E. (2008). Mistérios da escrita: Ler para desvendar. *Malasartes (cadernos de literatura para a infância e a juventude)*, n.º 16, outubro, 55-61. Porto Editora.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar: Sons e rimas formando leitores. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.47-54). Lisboa: Lidel.
- Teixeira, C. & Correia, A. (2017). A aprendizagem da leitura: o desenvolvimento da compreensão leitora. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., N.º. 06, 313-318. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2722>
- Teixeira, C. & Correia, A. (2017). Práticas promotoras do desenvolvimento de competências de leitura: A compreensão leitora. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva, & C. Teixeira (Eds.), *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp.394-402). Instituto Politécnico de Bragança.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção de conhecimento*. Edições Sílabo.

### **Legislação consultada**

- Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, n.º 34/1997, Série I de 1997-02-10. Portugal: Ministério da Educação.
- Portaria N.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31. Portugal: Ministério da Educação.
- Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Portugal: Ministério da Educação.

**ANEXOS**



**Anexo I** - Quadros usados para a reflexão e análise das EA realizadas em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar

**Quadro 3.** Sinopse das intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área de Formação Pessoal e Social

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Área de Formação Pessoal e Social	Valoriza e respeita cada criança.
	Manifesta atenção a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente.
	Identifica e valoriza o comportamento positivo da criança.
	Apoia a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente.
	Respeita a diferença para retirar proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem.
	Organiza as áreas e os materiais da sala, com a participação das crianças, para que se apropriem da utilização do espaço e da localização dos diferentes tipos de material.
	Dialoga com as crianças sobre os momentos da rotina e sobre o que se faz em cada um deles.
	Respeito pelas escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar.
	Incentiva as crianças para que possam encontrar as suas formas de resolução de problemas, ajudando-as quando recorrem ao/à educador/a.
	Sensibiliza as crianças para os problemas de segurança.
	Promove a importância dos hábitos de vida saudável, tendo em conta o contexto, os interesses e questões colocadas pelas crianças,
	Estimula a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia.
	Apoia as crianças quando têm de relacionar o que já sabem com o que aprendem de novo.
	Escuta o que as crianças têm para dizer, apoiando a explicitação das suas razões, chamando a atenção para a diversidade de opiniões, a importância de as respeitar, procurando articular os diferentes contributos, e ajudar o grupo a chegar a novas conclusões.
	Acompanha as experiências que as crianças realizam, proporcionando um diálogo interativo entre elas.
	Apoia a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo.
	Organiza o ambiente educativo, de modo a que todas sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.
Escuta o que as crianças dizem, apoiando a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas.	
Incentiva boas práticas de proteção da natureza.	

**Quadro 4.** Sinopse das intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área de Expressão e Comunicação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Área de Expressão e Comunicação	Dá oportunidade à criança de explorar livremente o espaço (exterior ou interior).
	Disponibiliza materiais e espaços diversos, que permitam às crianças desenvolverem diferentes capacidades motoras.
	Adequa as suas propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças, estando atento/a às capacidades motoras de cada uma, encorajando-as a melhorar, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre elas.
	Debate as regras dos jogos com as crianças e está atento/a às dinâmicas de interação no grupo, aos sentimentos e reações de cada criança quando ganha e perde, intervindo quando necessário.

	Cria oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos que envolvam: rastejar, saltar, correr, lançar uma bola, etc.
	Organiza o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais.
	Dialoga com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer.
	Comenta com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.
	Recria e inventa histórias e diálogos e prevê a sua representação escolhendo espaços, adereços e explorando recursos diversificados (luzes, cenário, música, etc.)
	Cria ocasiões de exploração das características dos sons convencionais e não convencionais (objetos sonoros, instrumentos musicais, etc.).
	Proporciona situações de escuta orientada de diversos sons ao vivo ou gravados.
	Explora com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.).
	Proporciona o contacto e apoia a exploração de canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos.
	Promove a exploração/experimentação de diversas formas de dança através de ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados.
	Cria oportunidades para as crianças expressarem, através da dança, sentimentos e emoções a partir de situações da vida real, imaginadas ou sugeridas, histórias, canções, imagens, etc.
	Disponibiliza material que promova o desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala.
	Proporciona jogos que promovem o desenvolvimento da linguagem.
	Usa vocabulário rico e questiona as crianças levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras.
	Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias.
	Promove, no quotidiano, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, tanto em momentos informais como mais estruturados.
	Cria oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons.
	Explora situações em que há repetições de palavras ou sons, através de histórias, conversas, canções, etc.
	Proporciona ocasiões para a criança ouvir trava-línguas e cantar canções.
	Disponibiliza uma variedade de textos e tipos de escrita.
	Proporciona o contacto com diversos tipos de textos escritos que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita.
	Lê e escreve com e para as crianças, utilizando diferentes tipos de texto.
	Cria oportunidades para a criança “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente.
	Está atento/a às situações de uso e exploração da linguagem escrita que ocorrem nas brincadeiras das crianças e mobiliza-as de forma intencional.
	Organiza o espaço da sala com diversidade de materiais a que as crianças possam recorrer para as explorações e usos da linguagem escrita.
	Disponibiliza e promove a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras.
	Disponibiliza livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético.
	Proporciona às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler.
	Disponibiliza, em diferentes áreas da sala, materiais diversificados que criem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades.
	Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem.
	Encoraja as crianças a concretizarem a representação de quantidades.
	Encoraja as crianças a utilizarem diferentes objetos para representarem o espaço da sala, partindo depois para representações simbólicas.

	Ajuda as crianças a reconhecerem as relações entre diferentes aprendizagens matemáticas, de modo a que cada uma construa um conhecimento bem estruturado e coerente.
--	--

**Quadro 5.** Sinopse das intencionalidades do/a educador/a – desenvolvimento de competências na área do Conhecimento do Mundo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Área do Conhecimento do Mundo	Está atento/a e valoriza-as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usa-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos.
	Estimula a curiosidade da criança.
	Apoia as crianças na identificação e utilização dos instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolvem.
	Envolve as crianças em conversas individuais ou em pequeno grupo, levando-as a comparar as semelhanças e diferenças entre elas.
	Utiliza situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural.
	Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões.
	Encoraja as crianças a observar, a falar sobre e a compreender a utilidade de diferentes recursos tecnológicos presentes no seu meio envolvente.



**Anexo II** - Quadros usados para a reflexão e análise das EA realizadas em contexto de 1.º CEB

**Quadro 6.** Sinopse das intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (Domínio da Oralidade) orientadas para o perfil dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Oralidade (Compreensão e Expressão)	Observação de regularidades associadas a finalidades como informar, expor, narrar, descrever.
	Identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais.
	Registo de informação relevante.
	Reconto de histórias lidas em livros para recomendar um livro aos colegas.
	Narração de situações vividas para sustentar uma opinião ou para identificar problemas a resolver.
	Narração de situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a competência comunicativa.

**Quadro 7.** Sinopse das intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Leitura e Escrita) orientadas para o perfil dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Leitura	Promover estratégias que envolvam:
	Reconstituir o texto a partir de pistas linguísticas e de conteúdo.
	Realização de diferentes tipos de leitura.
	Inferir, deduzir informação a partir do texto.
Escrita	Desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita.
	Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar.

**Quadro 8.** Sinopse das intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Educação Literária) orientadas para o perfil dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Educação Literária	Aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas).
	Compreensão de narrativas literárias.
	Criação de experiências de leitura.

**Quadro 9.** Sinopse das intencionalidades do professor – ações estratégicas de ensino do Português (domínio da Gramática) orientadas para o perfil dos alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Gramática	Formulação de questões acerca da língua a partir da observação de elementos e de usos.
	Consolidação de conhecimento sobre regras de ortografia, regras de flexão de verbos regulares e irregulares, flexão nominal e adjetival, classes de palavras, processos de formação de palavras.
	Utilização de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para identificar a classe das palavras.
	Explicitação do modo como a unidade frase se organiza.



### Anexo III – A rotina na Educação Pré-escolar

**Quadro 10.** Momentos da rotina diária do grupo de crianças

<b>Hora</b>	<b>Atividades</b>
07:45 – 09:00	<b>Momento de acolhimento individual das crianças</b>
09:00 – 09:30	<b>Momento de receção e diálogo em grande grupo</b> Tratava-se de um tempo em que eram partilhadas informações, novidades e vivências do interesse das crianças. Neste momento eram também distribuídas as tarefas do dia: responsabilidades, registos das presenças, registo do tempo, entre outras.
09:30 – 10:00	<b>Momento de atividade de grande /pequeno grupo</b> Este momento podia abranger jogos musicais, jogos de expressão motora e/ou corporal, realização de experiências, narração de uma história, entre outras.
10:00 – 11:00	<b>Momento do lanche e recreio</b> Se as condições climáticas o permitissem as crianças saíam para o parque lúdico do exterior. Quando as condições climáticas não o permitissem brincavam no parque lúdico no interior.
11:00 – 11:45	<b>Momento de realização de atividades</b> Eram-realizadas atividades individuais, em pequeno/grande grupo. A expressão motora realizava-se à quarta- feira.
11:45 – 12:00	<b>Momento de higiene pessoal</b>
12:00 – 12:45	<b>Momento da refeição do almoço</b>
12:45 – 13:00	<b>Momento de higiene pessoal</b>
13:00 – 14:30	<b>Momento de descanso (hora do sono)</b>
14:30 – 15:00	<b>Momento de higiene pessoal e vestir de batas.</b>
15:00 – 16:00	<b>Momento de atividades livres</b> Neste momento, as crianças exploravam as áreas da sala ou terminavam as atividades iniciadas no período da manhã.
16:00 – 19:00	<b>Momento do lanche e recreio</b> Depois do lanche, as crianças podiam usufruir dos mesmos espaços lúdicos que no período da manhã e, ainda, da sala de prolongamento que se encontrava equipada com diversos jogos e uma televisão/vídeo que, normalmente, se utilizava quando as condições climáticas não permitissem estar no espaço exterior.



**Anexo IV - Figuras relativas à caracterização e organização das áreas na sala de atividades em contexto de Creche**



*Figuras 1 e 2. Área da casa*



*Figura 3. Área do repouso*



*Figura 4. Área dos jogos/construções*



*Figuras 5 e 6. Área da biblioteca*



*Figura 7. Área das atividades/trabalhos*

**Anexo V-** Figuras relativas à caracterização e organização das áreas na sala de atividades em contexto de Educação Pré-Escolar



*Figura 8. Área da casa*



*Figura 9. Área da expressão plástica*



*Figura 10. Área dos jogos*



*Figura 11. Área das construções*



*Figura 12. Área dos livros*



*Figura 13. Área da tecnologia*

**Anexo VI - Figuras relativas às Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Creche**



*Figuras 14 e 15. Dramatização da história com a participação das crianças*



*Figura 16. Coelho e raposa a comerem bolotas*



*Figura 17. Crianças a provarem os frutos do outono*



*Figura 18. Exploração dos fantoches de animais*



*Figuras 19 e 20. Exploração do dado sensorial em grande/pequeno grupo*



*Figuras 21 e 22. Exploração de elementos alusivos à história para a elaboração da Árvore da Floresta*



*Figuras 23. Exploração da canção “Essa árvore tão bonita”, com recurso a fitas coloridas para colocarem no braço*



*Figura 24. Decorar uma folha de outono com o uso de técnica desconhecida das crianças, onde se misturavam as cores*



*Figura 25. Jogo de correspondência de cores*



*Figura 26. Exploração das imagens da história “Segredos da Natureza”*

**Anexo VII - Poema verbalizado pelos fantoches às crianças em contexto de creche**

No caminho para casa  
Há folhas a voar  
Algumas são amarelas e castanhas  
Fazem crac, no chão ao pisar.

Encontrei uma folha  
Uma folha vermelha  
Que veio pousar  
Na minha orelha

O outono já chegou!  
As folhas a cair,  
Mas que feliz que eu estou,  
Fico sempre a sorrir.



**Anexo VIII** - Figuras relativas às Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar



*Figuras 27 e 28. Dramatização da história “Urso Lulu” criada por nós, com recurso a fantoches*



*Figura 29. Divisão silábica das cores dos peixes, assinalando as sílabas através de palmas e molas*



*Figura 30. Exploração das cores dos peixes através do jogo de correspondência “ Vamos pescar”*



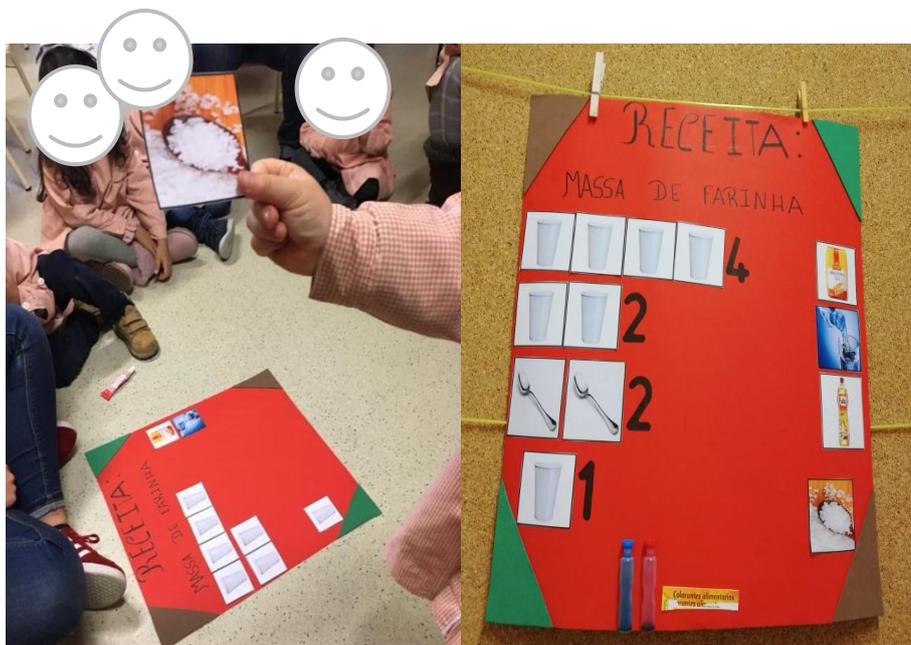
*Figura 31. Exploração e entoação da canção “O peixinho do fundo mar”*



*Figura 32. Entoação da canção “O peixinho do fundo mar”, junto do aquário da instituição*



*Figura 33. Exploração de conchas e búzios, fazendo conjuntos (grandes/pequenos)*



*Figuras 34 e 35. Construção da receita da pasta de farinha “A receita do Urso Lulu”*



*Figuras 36 e 37. Confeção de pasta de farinha “A receita do urso Lulu”*



*Figuras 38 e 39. Manipulação da pasta de farinha*



*Figuras 40 e 41. Formas elaboradas com pasta e farinha alusivas ao natal*



*Figuras 42 e 43. Atividades experimentais “Espuma colorida”*



*Figuras 44 e 45. Atividades experimentais “Tinta colorida com leite”*



*Figuras 46 e 47. Circuitos de expressão Físico-Motora*



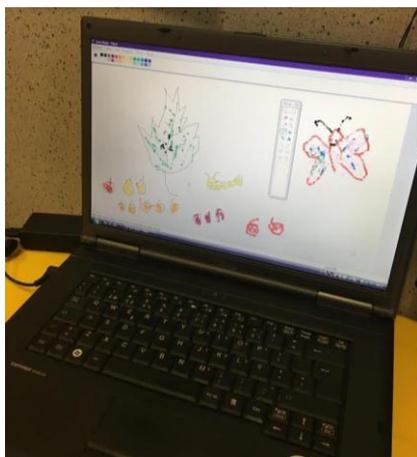
*Figura 48. Equilibrar o balão na raquete*



**Figura 49.** Jogos das cores com paraquedas e balões



**Figura 50.** Exploração da história “A lagartinha muito comilona”, através de elementos alusivos à mesma



*Figura 51. Elementos da história “A lagartinha muito comilona” que uma criança realizou no computador*



*Figura 52. Elaboração do ciclo de vida da lagarta com recurso a vários materiais*



*Figura 53. Ciclo de vida da lagarta elaborado pelas crianças*



*Figuras 54 e 55. Jogo correspondência de cores “Lagarta colorida”*



*Figura 56. Entoação da canção “Lagarta Pintada” com movimentos corporais e recurso a fantoches*



*Figura 57. Identificação de qual é o animal de grande porte e de pequeno porte*



*Figuras 58 e 59. Atividades de pintura/ escultura/ colagem*



*Figura 60. Puzzles de frutos*

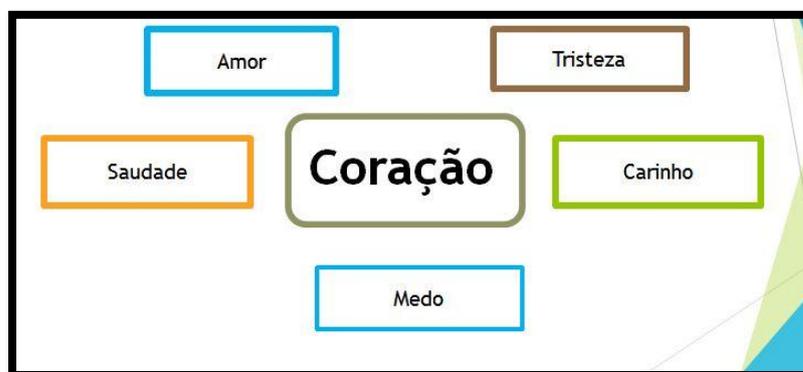


*Figuras 61 e 62. Construção do fantocheiro para incluir na área dos livros*

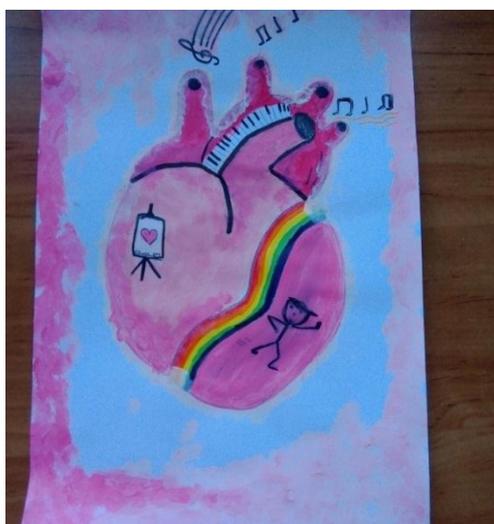


*Figura 63. Elaboração dos gatos para a história “O Gato Xadrez”*

**Anexo IX** - Figuras relativas às Experiências de Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB



*Figura 64. Sentimentos que a palavra “Coração” nos provoca*



*Figuras 65, 66 e 67. Trabalhos elaborados pelas crianças partindo da seguinte questão: “Como é o teu coração?”*



**Anexo X-** Poema elaborado pelas crianças da atividade “Palavra Puxa Palavra”

### **O NOSSO CORAÇÃO**

O coração é como o sol,  
Sol traz-nos calor,  
Calor do amor,  
Amor está dentro do meu coração  
Coração bom é a coisa mais bonita que uma pessoa pode ter.  
Ter lá dentro um amor enorme.  
Enorme, perfeito e diferente  
Diferente como nós  
Nós temos uma luz no coração  
Coração lá dentro tem paixão  
Paixão é uma canção  
Canção grande em tamanho, cor e saberes  
Saberes sempre com a mesma voz  
Voz de amor interior  
Interior que tem mais valor  
Valor sentimental, não tem preço  
Preço do nosso coração  
Coração tem valor e amor  
Amor que alegra o nosso coração  
Coração que é um baú de preciosidades  
Preciosidades como cheirar uma flor  
Flor colorida e perfumada  
Perfumada de aromas doces  
Doces deliciosos com sabor a morango  
Morango muito vermelho  
Vermelho como um abraço  
Abraço da família  
Família carinhosa e valiosa.