



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



IDENTIDADE E ALTERIDADE:

A LITERATURA INFANTIL COMO

OPORTUNIDADE DE ABORDAGEM AOS

VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Filipa Mendes Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Março de 2013

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

IDENTIDADE E ALTERIDADE:
A LITERATURA INFANTIL COMO OPORTUNIDADE DE
ABORDAGEM AOS VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório Final - Prática e Intervenção Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Filipa Mendes Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Teresa Mendes

Março de 2013

Um dia, o meu avô perguntou-me quais eram as coisas mais belas do mundo, e eu não soube o que dizer.

Pensei que podia ser o pôr do sol ou o mar (...). Ele sorriu e perguntou-me outra vez se não havia de ser a amizade, o amor, a honestidade e a generosidade, o ser-se fiel, educado, o ter-se respeito por cada pessoa e cada coisa.

Perguntou-me se o mais belo do mundo não seria fazer-se o que se sabe e pode para que a vida de todos seja melhor. (...)

Valter Hugo Mãe, 2010

RESUMO

A nossa sociedade vem enfrentando com alguma dificuldade a emergência dos paradigmas sociais, económicos e culturais perante os quais a globalização nos colocou. Ao longo deste processo tão complexo, os valores que geriam a nossa forma de ser e de viver, conosco próprios, com os outros e com a sociedade, perderam a sua nitidez, o que gerou uma dificuldade crescente em percebermos como orientar as nossas condutas.

Perante este perigoso panorama, urge a necessidade de as nossas escolas assumirem a sua responsabilidade fundamental de formar cidadãos esclarecidos, ativos e responsáveis. É essencial que, desde o Jardim de Infância, as crianças sejam incentivadas a refletir sobre os seus modos de agir, sobre si próprias, sobre o outro, sobre as relações que se estabelecem entre os dois. Só um ambiente rico em experiências que coloquem a criança perante a dúvida e a necessidade de refletir, mas que a ajudem simultaneamente a encontrar uma resposta (em que a liberdade necessária seja, no entanto, sempre assegurada), pode conduzir a um desenvolvimento pleno, em que a identidade e a alteridade se formem com clareza e harmonia, assegurando ao indivíduo a integridade necessária para viver numa sociedade que o coloca permanentemente perante a mudança, perante a novidade, e tantas vezes, e cada vez mais, perante a dificuldade.

Particularmente no Jardim de Infância, a Literatura Infantil assume-se, pela sua riqueza estética e literária, mas também pela relação tão singular e tão estreita que se forma entre a criança e o livro, como um meio de excelência para a abordagem e a reflexão sobre os valores.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Literatura Infantil; Valores.

ABSTRACT

Our society has been struggling with the emergence of social, economic and cultural paradigms which globalization has brought. During this complex process, the values which defined our way of being and living, with ourselves, with each other and in society, have lost clarity, and this has created a growing difficulty on figuring out how to behave.

In face of this dangerous scenario, there is a great need for our schools to take on the responsibility of educating enlightened, active and responsible citizens. It is essential that, as early as Kindergarten, children are encouraged to think about their ways of behaving, about their selves, about others, about the relation between the two. Only an environment enriched with experiences that put the child face to face with doubt and with the need to think, but that also helps him to find an answer (where free will is always to be respected), may lead to a full development. Identity and alterity will then be formed with clarity and harmony, assuring the integrity that the individual will need to live in a society that constantly makes him face change, novelty, and, so many times, and constantly more so, difficulty.

Particularly in Kindergarten, Children's Literature becomes an exceptional means to discuss and think about values, not only because of its aesthetical and literary richness, but also because of the close and unique relationship formed between the child and the book.

Key-words: Preschool Education; Children's Literature; Values.

AGRADECIMENTOS

Tantos foram os momentos difíceis em que toda a esperança e coragem pareceram abandonar-me... Em cada um desses momentos, foi nestas pessoas que encontrei a força e a confiança necessárias para continuar, sem abdicar, nem pelo mais breve segundo, da certeza de que nada menos do que o melhor de mim era aceitável neste percurso.

Para começar, à **Professora Teresa Mendes**, orientadora deste Relatório, mas também amiga, cuja sabedoria me guiou incessantemente. Alguém que confiou no meu trabalho não raras vezes até mais do que eu, e que, com as suas palavras doces, sempre me fez acreditar que este dia haveria de chegar e nos haveríamos de orgulhar muito do produto final de tanto trabalho e tanta dedicação.

Depois, à **Professora Ana Soares**, que embora não tenha participado diretamente na elaboração deste Relatório, foi uma inspiração permanente e uma professora sempre disponível durante a criação e aplicação das atividades que constituem este projeto, mas, mais até do que isso, foi pela sua mão que descobri a magia da Literatura Infantil.

Também à **Professora Amélia Marchão**, cuja boa vontade e incrível dedicação me permitiram ultrapassar algumas dificuldades que facilmente se teriam constituído como impedimentos a tantas conquistas futuras; e a todos os **Professores** deste curso, pelo altruísmo com que nos deram tudo de si e olharam por nós em cada passo deste caminho.

Ainda à amiga com quem partilhei cada momento, a **Júlia**, com quem criei uma relação de confiança inabalável ao longo do trabalho com o grupo de crianças, construída com base numa disponibilidade total e num apoio constante, e cujo resultado acabaria por ser uma amizade verdadeira, que ficará para a vida. Também à amiga **Ana L.**, por tantos bons momentos partilhados.

Por último, e por me terem recebido na sua sala com o maior afeto e bondade, às **Crianças** (tantos momentos felizes, tanto para ensinar aos adultos) e **Educadora Titular**, que me mostraram verdadeiramente o valor da infância e a importância desta profissão tão exigente mas tão bela, que, agora mais do que nunca, ambiciono com todas as forças.

E depois daqueles que me acompanharam de forma mais direta nesta etapa do meu percurso acadêmico, que se revelou, mais do que isso, determinante no curso da minha vida, não posso deixar de agradecer àqueles que estiveram incondicionalmente a meu lado nos bastidores.

Em primeiro lugar, e porque sem a sua existência talvez nunca tivesse nascido em mim esta chama, à minha mana **Lara**, a menina mais bonita e especial deste mundo, cujos olhos negros brilham como se abrigassem um sol de verão e aquecem o meu coração mesmo nas noites mais frias.

Em segundo, àquele que foi o companheiro de todas as horas, o meu futuro marido, **Miguel**, rochedo que me suportou sempre que os vendavais agitavam a minha confiança, farol que iluminou o meu coração quando, nas horas mais escuras, se sentia perdido, e abrigo onde, depois de cada dia de luta, cheio de vitórias e de derrotas, me refugiei e me alimentei de coragem para continuar.

Em terceiro, ao meu pai e amigo **Paulo**, que nunca duvidou da minha capacidade para atingir todos os meus desejos, e me vem acompanhando, orgulhosamente, enquanto conquisto cada um deles, neste longo caminho para a felicidade.

Sem o apoio de cada um de vós, não teria sido possível chegar até aqui.
OBRIGADA a todos.

SIGLAS E ABREVIATURAS

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista

Ed. E. – Educadora Estagiária

EEL – Effective Early Learning

ESEP – Escola Superior de Educação de Portalegre

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MAEPE – Metas de Aprendizagem - Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCS – Observação e Cooperação Supervisionada

ONU – Organização das Nações Unidas

PIS – Prática e Intervenção Supervisionada

S.d. – Sem data

S.p. – Sem página

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I – OS VALORES NA SOCIEDADE E NA ESCOLA: QUE CIDADÃOS QUEREMOS FORMAR?	15
1. Sociedade, Valores e Educação para a cidadania na (e desde a) Educação Pré- Escolar	15
2. Os valores nas Orientações Oficiais para a Educação Pré-Escolar	20
3. A promoção de valores na Educação Pré-Escolar: o papel do Educador	27
CAPÍTULO II – A LITERATURA INFANTIL COMO OPORTUNIDADE DE ABORDAGEM AOS VALORES	32
1. Especificidade da Literatura Infantil e seu contributo para o desenvolvimento da criança.....	32
1.1. Relação texto-imagem no livro para crianças: a educação estético-literária	38
2. A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores: o papel do educador como mediador da leitura	42
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	48
CAPÍTULO I – PERCURSO E CONTEXTO	49
1. Percurso	49
1.1 A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a Investigação-Ação....	49
1.1.1. Ponto de partida.....	50
1.1.2. Coligir	52
1.1.3. Interpretar.....	56
2. Contexto.....	57
2.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação	57
2.1.1. Caracterização da sala de atividades.....	59
2.2. Constituição e caracterização do grupo de crianças	64
CAPÍTULO II – AÇÃO EM CONTEXTO	67
1. Descrição, fundamentação e reflexão da Prática e Intervenção Supervisionada ...	67
2. Descrição, fundamentação e reflexão do projeto de Investigação-Ação	72
2.1. Atividades propostas no âmbito do Projeto de Investigação-Ação	73

2.1.1. Atividade 1 – <i>A Lagarta que Rugia</i> , de Michael Lawrence.....	74
2.1.2. Atividade 2 – <i>O Ponto</i> , de Peter Reynolds	76
2.1.3. Atividade 3 – <i>Pequeno Azul e Pequeno Amarelo</i> , de Leo Lionni	77
2.1.4. Atividade 4 – <i>Coração de Mãe</i> , de Bernardo Carvalho e Isabel M. Martins ..	79
2.1.5. Atividade 5 – <i>Ainda Nada?</i> , de Christian Voltz.....	81
2.1.6. Atividade 6 – <i>Coragem, Pequena Semente!</i>	83
2.1.7. Atividade 7 – <i>Grisela</i> , de Anke de Vries e Willemien Min.....	85
2.1.8. Atividade 8 – <i>Nadadorzinho</i> , de Leo Lionni.....	87
2.1.9. Atividade 9 – <i>Onde Vivem os Monstros</i> , de Maurice Sendak	91
2.1.10. Atividade 10 – Reunião.....	93
2.1.11. Atividade 11 – <i>Avós</i> , de Chema Heras e Rosa Osuna	99
2.2. Reflexão Final do Projeto de Investigação-Ação	100
CONCLUSÃO	101
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	108
ANEXO 1 – Resultado da Aplicação da Subescala Linguagem-Raciocínio da ECERS-R.....	109
ANEXO 2 – Fotografias do estabelecimento educativo e da sala de atividades	110
ANEXO 3 – Inquérito realizado à Educadora.....	112
ANEXO 4 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 2	119
ANEXO 5 – ‘Fusão’ Pequeno Azul e Pequeno Amarelo	121
ANEXO 6 – Ilustrações criadas para a leitura da obra <i>Coração de Mãe</i>	122
ANEXO 7 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 4	123
ANEXO 8 – Texto <i>Coragem, Pequena Semente!</i>	124
ANEXO 9 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 7	127
ANEXO 10 – Guião de orientação do grupo para atividade de relaxamento	128
ANEXO 11 – Fotos atividade de expressão dramática (Atividade 9)	129
ANEXO 12 - Produções das crianças no âmbito da Atividade 9	130

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	64
Quadro 2	73

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende revelar, de uma forma abrangente e devidamente fundamentada, todo o trabalho realizado durante a Prática e Intervenção Supervisionada, numa sala de Pré-Escolar da rede pública da cidade de Portalegre, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Portalegre. Como não poderia deixar de ser, este trabalho evidencia igualmente, e de forma quase indistinta, o percurso realizado no 1º. Semestre, no âmbito da unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada.

Naturalmente, a ênfase será colocada no projeto integrador selecionado e desenvolvido durante a PIS, *Identidade e Alteridade – A Literatura Infantil como Oportunidade de Abordagem aos Valores na Educação Pré-Escolar*. A escolha do tema foi feita de uma forma muito natural, uma vez que a necessidade de o abordar emergiu espontaneamente.

No que diz respeito aos valores, e mais particularmente aos que se relacionam com a formação da identidade e para a alteridade, foi através da observação das interações entre as crianças e com os adultos que se evidenciou o facto de algumas apresentarem défices potencialmente graves de autoestima e autoconfiança. Isto manifestava-se, por exemplo, ao se recusarem a realizar determinada atividade, por exemplo, de desenho, por afirmarem não saber desenhar. Também em situações em que era pedida uma opinião a qualquer respeito, algumas crianças hesitavam em se manifestar por receio das reações dos colegas, acabando por seguir cegamente as opções de outros. Assim, pude facilmente perceber, na altura, que as crianças em questão enfrentavam dificuldades ao nível da construção e expressão da sua identidade. Por outro lado, observei situações em que as crianças revelavam dificuldades em lidar com a alteridade, desrespeitando os colegas, fazendo comentários depreciativos face à diferença, recusando-se a partilhar e a colaborar, etc.

Embora não se observassem de todo casos extremos, era um facto que as situações acima referidas poderiam constituir um entrave ao desejável desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. Pude observar que na relação da educadora com as mesmas transpareciam os valores pessoais e sociais universais, e esta fazia frequentemente comentários de valorização das conquistas pessoais, de incentivo, assim como de

repreensão perante atitudes reveladoras de valores socialmente indesejáveis. No entanto, escasseavam as atividades que convidassem a uma abordagem explícita e consequente reflexão sobre os valores, sobre os modos de ver e de viver o mundo, sobre as formas de agir.

Uma vez que a temática das atitudes e valores se insere na Área de Formação Pessoal e Social, uma área absolutamente transversal, integradora e abrangente, emergia, agora, a necessidade de encontrar uma estratégia pedagógica facilitadora da abordagem que se pretendia realizar, que permitisse uma relação de plena interligação com a temática, mas que não se constituísse unicamente como um meio para chegar a um fim, ou seja, que valesse por si só, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

A literatura infantil acabou por se apresentar como a resposta óbvia a esta necessidade. Existiam na sala rotinas relacionadas com a leitura, assim com um espaço dedicado ao livro, onde as crianças podiam explorá-lo livremente. No entanto, isto parecia não ser suficiente, uma vez que as crianças se mostravam ainda sedentas de contacto com o livro, manifestando um interesse e curiosidade inabaláveis quando tinham contacto com novas obras. Por outro lado, quando a educadora dinamizava momentos de leitura, as crianças mostravam-se verdadeiramente entusiasmadas e pediam a oportunidade de intervir, de fazer comentários, de dar as suas opiniões. No entanto, era prática da educadora ‘limitar’ esses comentários, permitindo-os unicamente no final, e em número reduzido, até porque era habitual realizar a leitura antes do almoço, numa altura em que a disponibilidade temporal era muito reduzida.

Compreendi, assim, que uma seleção cuidada e responsável de obras de qualidade, que abordassem de uma forma subtil os valores, e integradas em momentos de leitura diários (no mínimo) e sem barreiras temporais, em que as crianças fossem incentivadas a participar, a manifestar-se, a partilhar opiniões, poderia ser uma oportunidade singular e cheia de potencialidades pedagógicas. Isto não significa, de forma alguma, que se pretendesse ‘desrespeitar’ a magia do momento de leitura, com interrupções abruptas para comentar. Significa, isso sim, manter regras de participação, nomeadamente de saber ouvir e saber esperar pela sua vez, salvaguardando sempre, no entanto, que todas as opiniões seriam consideradas e bem-vindas, desde que justificadas. No fundo, o que

se pretendia era dar voz às crianças, valorizando as suas opiniões, as suas vivências, a sua identidade singular, em desenvolvimento.

Identificado, então, o tema integrador que orientaria o projeto, este foi desenvolvido numa metodologia de Investigação-Ação, que exigiu um processo constante de planificação-ação-reflexão, baseado numa observação atenta. Procurei desenvolver uma prática responsável, responsiva, reflexiva, que não perdesse de vista que a noção mais fundamental para quem trabalha com crianças num contexto educativo é, justamente, centrar a sua ação e a sua intencionalidade na criança, e que tal se evidenciará através do seu bem-estar emocional, da sua plena integração no grupo, do respeito e valorização das suas potencialidades e da sua identidade única, assim como da sua tão singular condição de crianças.

Em termos estruturais, o presente relatório organiza-se em duas partes, dedicando-se a primeira a um *Enquadramento Teórico* do tema selecionado, e a segunda à *Apresentação do Projeto de Investigação-Ação*.

Na primeira parte, é realizada uma abordagem teórica às temáticas em questão, procurando-se, dessa forma, fundamentar as opções práticas ao nível da abordagem aos valores através da literatura infantil. Assim, esta organiza-se em dois capítulos distintos mas interligados e co-dependentes, intitulado-se o primeiro *Os Valores na Sociedade e na Escola: Que Cidadãos Queremos Formar?* e o segundo *A Literatura Infantil como Oportunidade de Abordagem aos Valores*.

A segunda parte foca-se mais particularmente, por um lado, na apresentação do *Percurso e Contexto*, com uma fundamentação das opções metodológicas, além de uma caracterização do estabelecimento, e mais particularmente da sala, em que se desenrolou a ação, assim como do grupo de crianças, e por outro, na *Ação em Contexto*, com uma descrição, fundamentação e reflexão sobre a PIS, e mais particularmente uma apresentação reflexiva das atividades propostas no âmbito do mesmo (incluindo as contribuições das crianças, claramente reveladoras dos seus progressos, das suas conquistas, do seu desenvolvimento enquanto crianças e enquanto futuros cidadãos).

Por fim, é apresentada a *Conclusão*, e, naturalmente, a *Bibliografia* em que se alicerçou o presente relatório.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – OS VALORES NA SOCIEDADE E NA ESCOLA: QUE CIDADÃOS QUEREMOS FORMAR?

1. Sociedade, Valores e Educação para a cidadania na (e desde a) Educação Pré-Escolar

Vivemos num mundo em constante transformação. O que ontem era, hoje já não é, e amanhã certamente voltará a alterar-se. As sociedades enfrentam importantes mudanças políticas, tecnológicas, científicas, culturais, económicas e sociais, que nos envolvem num clima de “insegurança”, na medida em que se torna impossível compreender inteiramente uma ordem global tão instável (Giddens, 2000: 19). Nada é certo, nada é garantido.

De acordo com Anthony Giddens (2000: 18), o processo de globalização que vive a atual sociedade traduz-se na transmissão constante de imagens por todo o mundo, colocando todas as pessoas, todas as culturas, todas as comunidades em contacto permanente com outras pessoas, com outras culturas e com outras comunidades, e que, embora possam partilhar entre si aspetos que as aproximem, possuem também necessariamente formas de pensar e de viver muito distintas.

Alain Torraine (1997) defende que a cultura de massa leva a que “só vivamos juntos na medida em que fazemos os mesmos gestos e utilizamos os mesmos objetos, mas sem sermos capazes de comunicar entre nós, para além dos signos da modernidade.” (Torraine, 1997: 14). Segundo o autor, a globalização, nos moldes em que se tem processado, não conduz ao surgimento de uma desejável e verdadeira sociedade mundial, pois tal só seria possível através da fusão das várias pequenas sociedades que constituem o nosso mundo. Mas esta fusão não passa de uma utopia, pelo menos enquanto continuarmos a assistir, isso sim, a uma perda crescente dos traços culturais e dos sistemas de valores que costumavam ‘governar’ as nossas pequenas comunidades, assegurando a sua manutenção (Torraine, 1997: 14).

De facto, as próprias instituições que antes víamos como responsáveis pela veiculação da cultura e dos valores, como a família, a escola e até a igreja, vêm perdendo o seu ‘poder’, à medida que o seu espaço vai sendo invadido por mensagens que chegam de todo o lado, e que nos colocam perante dilemas constantes, levando-nos ao ponto de colocarmos em questão essas mesmas instituições, anteriormente

inquestionáveis. Torraine chega a afirmar, neste seguimento, que “a fronteira entre o normal e o patológico, o permitido e o proibido, perde a nitidez” (1997: 13).

Esta descaracterização das comunidades em que nos costumávamos sentir integrados conduz, necessariamente, a uma descaracterização de nós mesmos. De acordo com Torraine, “Isto faz pesar sobre nós uma dificuldade crescente de definir a nossa personalidade que, com efeito, perde irremediavelmente toda a unidade à medida que deixa de ser um conjunto coerente de papéis sociais.” (1997: 18).

O autor defende que, embora vivamos por um lado mais juntos, resultado da aproximação que nos traz a globalização, em geral, e os meios de comunicação, em particular, nos encontramos simultaneamente mais afastados, mais sozinhos, e menos capazes de comunicar, pelo menos na verdadeira essência da comunicação.

Por outro lado, Valente Pires (2007) afirma que a sociedade atual se caracteriza por uma fugacidade que se manifesta na forma como vivemos o dia a dia, como encaramos o futuro, como tratamos os próprios objetos, mas inclusivamente nas relações interpessoais, cada vez mais efémeras e superficiais. A própria família é vítima desta fragilidade, e os laços familiares mostram-se instáveis e enfraquecidos, quebrando-se à primeira dificuldade. A autora defende que “o homem atual está a perder a sua capacidade de vincular-se”, o que “dificulta a integração social e o sentido de pertença a uma comunidade” (Pires, 2007: 77). De acordo com a mesma:

“O homem moderno tem algo de nómada espiritual e afetivo. Muda de ideologias, de princípios, de valores como muda de emprego, de amigos, ou de marido/mulher. Vagueia pelo mundo sem criar raízes. Tornou-se incapaz de construir vínculos por onde se possa alimentar e que o prendam ao solo da realidade.” (2007: 97)

Não assumindo um discurso tão radical, Rosa (1998) defende que a identidade do indivíduo se inscreve “no espaço/tempo de uma comunidade e de um mundo que lhe são igualmente constitutivos” (Rosa, cit. por Pires, 2007: 99). Trata-se de se sentir inserido num espaço, num grupo, e este *sentimento de pertença*, segundo o autor, baseia-se acima de tudo nos valores estabelecidos e partilhados pelos membros da comunidade, valores estes que são a base da identidade dessa mesma comunidade. Pode deduzir-se, assim, que ao perder a capacidade de se enraizar numa sociedade, numa comunidade,

numa cultura, o Homem perde simultaneamente os alicerces em que basearia a construção da sua própria identidade.

Face a esta tão nítida crise de valores, que se manifesta em todas as áreas da nossa sociedade e coloca em risco a felicidade das gerações atuais, mas mais ainda das futuras, seria de esperar uma intervenção urgente por parte da escola na educação para (a recuperação d') os valores, no âmbito do seu tão fundamental papel de responsabilidade na educação das crianças e jovens. Amélia Marchão (2011) enquadra com clareza esta 'urgência', descrevendo-a da seguinte forma:

“A necessidade do sistema educativo se adaptar às novas realidades nacionais, enquadradas também num quadro internacional de globalização e motivadas pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pelas incertezas e instabilidades sociais, económicas e até científicas e políticas é indiscutível e aceite unanimemente. Por tal facto, recai sobre os sistemas educativos e sobre as escolas e os professores, em particular, a árdua tarefa de regeneração da vida económica e cultural, da ressuscitação de valores e sentidos morais (...).” (Marchão, 2011: 86)

O sistema educativo deve, portanto, ser permeável à mudança e adaptar-se às novas realidades sociais, culturais, económicas, atendendo à individualidade de cada criança e naturalmente ao contexto em que cada uma se insere. A intervenção pedagógica dos educadores e dos professores deve portanto privilegiar e colocar no centro do processo educativo a criança, e implicar naturalmente as famílias, através de um diálogo frequente e construtivo que permita compreender a criança no seu todo. Só através dessa interação permanente se poderão delinear estratégias comuns que permitam educar a criança para os valores e para a cidadania, favorecendo assim a sua integração plena numa sociedade em constante mudança e ajudando-a a construir e consolidar a sua personalidade.

Ramiro Marques (2003) recupera, a este propósito, as palavras de Sousa acerca da importância dos valores no “equilíbrio da personalidade” (Sousa, cit. por Marques, 2003: 15). Neste aspeto, parece consensual que a personalidade do ser em crescimento se vai formando e definindo gradualmente através das experiências do quotidiano, das ilações que a criança espontaneamente delas vai retirando, mas também, naturalmente, através da partilha de opiniões com as outras crianças e com os adultos que com ela interagem. Educar para os valores morais, sociais e democráticos é, pois, uma tarefa árdua, no dizer de Amélia Marchão, mas o educador e as famílias não se poderão

demitir dessa missão e dessa responsabilidade. Obviamente não se trata de impor modelos de conduta nem de formatar o pensamento da criança, mas sim de ajudá-la a refletir por si, sobre si própria e sobre a sua relação com os outros, partindo das suas vivências ou criando, em contexto educativo, situações que suscitem um diálogo significativo e enriquecedor para a criança e para o grupo. Educar para os valores é, pois, uma tarefa que se reveste de questões muito sensíveis, ocupando uma em particular um papel de destaque: que valores abordar?

Como já foi referido, uma das características mais proeminentes da sociedade contemporânea é a proximidade ‘irreal’ entre pessoas que, coabitando num mesmo espaço mundial cada vez mais próximo e aberto, se afastam, por outro lado, em função de uma heterogeneidade de valores que a sua crescente incapacidade de comunicar faz parecer abismal. Ao mesmo tempo, os valores confundem-se e tornam-se difíceis de distinguir, conduzindo a uma crescente dificuldade em orientar as condutas. Por outro lado, durante demasiado tempo a escola seguiu um modelo tradicional de educação que se limitava a impor ideologicamente os valores que se coadunavam com as políticas vigentes, numa cultura fechada e conservadora (Simões, 1986), que não tinha minimamente em conta as opiniões e preferências das crianças nem a sua identidade.

Felizmente, os tempos mudaram também a esse nível, pelo que a autora entendia, já na década de 80, que era fundamental que as escolas assumissem o objetivo de formar cidadãos sensíveis e profundamente responsáveis, que conhecessem os seus direitos e as suas responsabilidades, e que compreendessem que, para exigir dos outros, era necessário exigir acima de tudo de si próprios. Mais de duas décadas volvidas, é indiscutível que esta ideia se mantém atual, e na presente conjuntura cresce a necessidade de as nossas escolas a assumirem como um dos alicerces da educação.

Mas como fazê-lo? Helena Marchand (s.d.) defende que é possível identificar um “pequeno número de valores que constitua uma base ética comum”, sendo estes aqueles em que se alicerça a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (Organização das Nações Unidas, 1948), e que podemos resumir nos seguintes pontos:

1. Fraternidade e solidariedade;
2. Igualdade;
3. Justiça;
4. Segurança;

5. Tolerância e respeito pelo outro;
6. Liberdade.

A autora defende ainda que:

“Se para alguns, a defesa de princípios morais universais parece pôr em questão o respeito pelas diferentes culturas, minorias éticas e religiosas, é possível, e legítimo, advogar-se, tal como alguns autores o fazem (...), que tais princípios universais, pelo contrário, estão na base do respeito e da tolerância pela diferença cultural, étnica e religiosa.” (s.d: 5)

Podemos então assumir que existe uma necessidade urgente de as nossas escolas (e também, obviamente, os nossos jardins de infância) se envolverem de uma forma mais clara e mais ativa na educação para os valores, que pode basear-se na referida “base ética comum” mas que só poderá resultar verdadeiramente na formação de cidadãos ativos e responsáveis se acontecer num ambiente de liberdade, e recusando terminantemente a ideia de imposição, ou seja, através de uma abordagem que permita e fomente a criatividade, o espírito crítico, a comunicação e o debate, e acima de tudo o respeito, de forma que cada um descubra de uma forma livre e harmoniosa aquilo que valoriza. Até porque, como afirma Bruno Bettelheim (1998: 12):

“A criança precisa de ideias sobre como pôr a casa interior em ordem e, nessa base, conseguir dar sentido à sua vida. Precisa [...] de uma educação moral em que com subtileza apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral, não através de conceitos éticos abstratos mas através do que parece palpavelmente acertado e portanto com sentido para a criança.”

Será de reforçar que, ao contrário do que muitos poderão pensar, a educação para os valores e para a cidadania deve iniciar-se o mais cedo possível. Em casa, mesmo sem se aperceberem disso, as famílias contribuem muitas vezes desde cedo para o desenvolvimento de atitudes como a partilha (por exemplo dos brinquedos com o irmão ou com um amigo), o respeito (quando a criança revela qualquer atitude de desrespeito para com a mãe ou o pai), a entajuda (ajudar o irmão a arrumar o quarto), a solidariedade (incentivando a criança a oferecer alguns dos seus brinquedos a uma instituição de solidariedade social) entre tantas outras que surgem naturalmente no dia a dia. Ora, o jardim de infância, que fornece uma ‘teia’ de contactos e relações tão diversificada, acaba por se constituir como um meio ainda mais propício à educação para os valores, uma vez que o quotidiano é absolutamente recheado de oportunidades

passíveis de serem exploradas numa perspetiva de abordagem e reflexão sobre os diferentes modos de agir perante nós próprios, perante os outros e perante a sociedade.

2. Os valores nas Orientações Oficiais para a Educação Pré-Escolar

A importância da educação para os valores é claramente reconhecida pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997), que se enquadram e fundamentam na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, de 10 de Fevereiro de 1997. Esta valorização apresenta-se, desde logo, no princípio-geral estabelecido pela *Lei-Quadro*, que defende o favorecimento da “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro). Ora, precisamente, a autonomia, a liberdade e a solidariedade são valores fundamentais para a formação da criança, que lhe permitirão uma integração eficaz na sociedade, se entretanto os diversos contextos educativos em que se insere (a família, o jardim de infância e mais tarde a Escola) contribuírem para a formação da sua identidade, para a aceitação de si e para a valorização do outro, com base no respeito e na tolerância. Por outro lado, é de destacar a igualdade de oportunidades que deve caracterizar a educação pré-escolar, constituindo-se como um meio que possibilite e fomente na criança e no grupo a aprendizagem da vida em sociedade, em que todos são iguais (sendo, no entanto, diferentes).

Aliás, Amélia Marchão (2012) reforça precisamente essa ideia estipulada pela *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro), ao sublinhar que “(...) a educação pré-escolar deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e da compreensão do mundo” (Marchão, 2012: 36).

Também os objetivos pedagógicos decorrentes desse princípio-geral enunciado pela *Lei-Quadro* destacam a importância dos valores na educação pré-escolar, nomeadamente ao nível dos valores democráticos, numa dupla perspetiva de inclusão e de educação para a cidadania. Em estreita articulação com a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, as *OCEPE* destacam igualmente “a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação...” (ME, 1997: 54), que conduzem necessariamente a um maior sentido de responsabilidade, de respeito pelo outro e pelas diferenças

individuais, sobretudo se o educador promover um ambiente favorável às interações e ao diálogo com e entre as crianças.

A noção de *educação para todos* norteia, pois, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, assumindo-se o respeito pela diferença, a inclusão e a resposta às necessidades individuais como pilares de uma *escola inclusiva*, em que as crianças ‘diferentes’ são incluídas no grupo e beneficiam das mesmas oportunidades educativas, o que, só por si, se assume como uma possibilidade riquíssima ao nível da educação para os valores, uma vez que as crianças são incentivadas diariamente a lidar de uma forma positiva e valorativa com a diferença, desenvolvendo naturalmente sentimentos e atitudes de união, de colaboração e de solidariedade (ME, 1997: 19). O conceito de *escola inclusiva*, apresentada neste documento como aquela que procura “dar resposta a todas e a cada uma das crianças”, através de “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997: 19), pressupõe igualmente uma educação para a diversidade aos níveis sexual, cultural, social e étnico, em que a igualdade de oportunidades seja sempre uma prioridade e até mesmo um princípio orientador, em que haja lugar para as diferentes maneiras de ser, de aprender, de saber e de fazer, sempre dentro do respeito e da valorização do outro.

As *Orientações Curriculares* atribuem ao educador um papel fundamental neste processo, essencialmente no que diz respeito à forma como se relaciona com as crianças e ao tipo de relacionamento que promove entre as mesmas. Cabe ao educador proporcionar condições para uma formação saudável e coesa do grupo, em que as crianças usufruam de oportunidades diversificadas de conhecimento do outro, de atenção às suas características e necessidades e, principalmente, de respeito e valorização das mesmas, num ambiente de diálogo, de confiança e de tolerância. Uma participação ativa de cada criança dentro do grupo, em que todos sejam chamados a realizar tarefas, a fazer escolhas (identificando, assim, necessariamente critérios que as fundamentem), a tomar decisões e a justificá-las, tudo isto em nome do bem coletivo, constitui uma oportunidade valiosa de experienciar a vida democrática, sendo da responsabilidade do educador organizar e fomentar com frequência este tipo de experiências, tornando-as inclusivamente rotineiras no dia a dia da sala de atividades.

Estas vivências democráticas desenvolvem no grupo valores fundamentais, como a participação, a cooperação, a justiça ou a responsabilização, determinantes na vida em sociedade. Ao mesmo tempo, e ao atribuir à criança a ‘responsabilidade’ de fazer escolhas, de formar e partilhar opiniões, de desempenhar tarefas autónomas, no fundo ao depositar confiança nas suas capacidades, o educador não só contribui para a formação do espírito crítico, base da educação para a cidadania, como fomenta o desenvolvimento, por um lado, da autonomia, e por outro, da autoconfiança e da autoestima, até porque, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a educação pré-escolar deve promover a autoestima e autoconfiança de cada criança, incentivando-a a reconhecer as suas capacidades e progressos (ME, 1997: 18).

Os valores assumem um papel ainda mais vincado na Área de Formação Pessoal e Social, que as *Orientações Curriculares* consideram transversal, por se ‘cruzar’, no fundo, com todas as componentes curriculares previstas para a educação pré-escolar. Esta área é apresentada com os objetivos de favorecer a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Deste modo, pretende-se “promover [nas crianças] atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997: 51).

A Área de Formação Pessoal e Social fundamenta-se, por um lado, na tradição socializadora da educação pré-escolar em Portugal, e por outro, na “perspetiva de que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (ME, 1997: 51). Assim, é através da interação social que a criança encontra e constrói referências que lhe permitam orientar a sua ação e formar a sua identidade, muito particularmente ao compreender a distinção entre o certo e o errado e ao interiorizar os direitos e deveres que norteiam a relação consigo mesma e com os outros.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* destacam, assim, o papel desta Área no desenvolvimento da identidade da criança, e que se prende, acima de tudo, com o reconhecimento e a valorização das características individuais próprias e com a compreensão e respeito pelas características do outro, incluindo, naturalmente, as suas limitações e potencialidades. Ao sentir-se integrada num grupo de pares, a criança

aprende a respeitar e valorizar o papel e os contributos individuais de cada um dentro desse grupo, o que contribui, dia a dia, para a construção do *eu*, apoiada sempre e muito fortemente na interação com o outro.

Apesar de a família ser indiscutivelmente o contexto socializador de excelência nos primeiros anos de vida da criança, a educação pré-escolar assume-se como um contexto mais alargado e diversificado, que lhe permitirá interagir com outros adultos e crianças fora do seu contexto familiar, o que fomentará a tolerância e a aceitação e valorização da diferença. Desta forma, a criança vai usufruindo de oportunidades ricas e frequentes de tomar consciência de si e do outro, o que garante à educação pré-escolar, e muito particularmente ao educador, um papel da maior relevância na educação para os valores.

A *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* destaca precisamente o papel da educação pré-escolar como “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação” (Lei 5/97 de 10 de Fevereiro). Partindo desta noção, as *OCEPE* referem a necessidade de assegurar uma articulação permanente entre jardim de infância e famílias, em que o contexto familiar, social e cultural de origem seja verdadeiramente tido em conta, e possa constituir uma base, um ponto de partida, assumindo-se, deste modo, a educação pré-escolar como “mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso” (ME, 1997: 22).

Por último, as *OCEPE* sublinham que a Área de Formação Pessoal e Social deve contribuir para a formação e desenvolvimento de valores estéticos, muito relacionados com a organização do ambiente educativo. Por isso, acentuam a “importância de que o ambiente educativo da sala e da instituição – equipamentos, materiais, decoração – corresponda a critérios estéticos que favoreçam a educação do gosto” (ME, 1997: 55). Para além disso, a educação estética surgirá naturalmente ao permitir à criança o contacto com diferentes formas de expressão artística, que serão “meios de educação da sensibilidade” (ME, 1997: 55). As *Orientações Curriculares* referem ainda que a educação estética também se fomenta pelo contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, na medida em que esse contacto permitirá “(...) às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (ME, 1997: 55).

De entre as diferentes formas de expressão artística com as quais as crianças devem contactar, o livro institui-se como um objeto fundamental no desenvolvimento da

sensibilidade estética e na descoberta do prazer da leitura. Com efeito, uma das mais importantes funções do código escrito, de acordo com as *OCEPE*, é “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias” (ME, 1997: 70), e neste âmbito os livros possuem um papel insubstituível. É nos livros, escolhidos com base numa análise seletiva e fundamentada em critérios de qualidade ao nível da estética literária e plástica, que o educador encontra igualmente oportunidades ricas e diversificadas de abordar os valores fundamentais à formação e desenvolvimento da criança, para lá das vivências quotidianas da sala de atividades.

Nessa medida, o livro pode revelar-se um precioso recurso pedagógico para o educador, como veremos mais adiante, por permitir, além da educação estético-literária e do desenvolvimento de comportamentos emergentes de literacia, abordagens transversais às várias áreas curriculares e aos mais diversos temas da vida quotidiana, de forma integradora e obviamente não numa perspetiva escolarizada. Através dos livros, e muito particularmente no caso dos livros inseridos no paradigma da literatura infantil, a criança descobre outros mundos possíveis, desenvolve a sua capacidade imaginativa, retira ilações e constrói sentidos de acordo com as suas experiências de vida. Para além disso, quando devidamente estimulada pelo educador, a criança adota uma atitude reflexiva sobre os textos que ouve ler, que fundamentará a construção de um quadro de valores que a ajudará a construir a sua identidade e a relacionar-se com os outros com base na tolerância e na aceitação da diferença.

As conversas mantidas em grupo a propósito dos livros (e a partir deles) contribuem para a formação do pensamento crítico e para a consciência cívica das crianças, ao mesmo tempo que as auxiliam a desenvolver a sua expressão oral e naturalmente a sua competência comunicativa. É neste ambiente educativo rico em interações verbais construtivas, em que as opiniões das crianças são tidas em conta e valorizadas, que se proporcionam aprendizagens significativas e se promove o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicoemotivo e relacional do ser em crescimento.

A este propósito, as *Metas de Aprendizagem - Pré-Escolar* (ME, 2009), que derivam e se fundamentam nas *OCEPE* (complementando-as) definem o conjunto de aprendizagens que é desejável terem sido realizadas pelas crianças no final dessa etapa educacional, ou seja, antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico, e que, portanto,

constituirão as bases dos novos conhecimentos a desenvolver daí em diante. Com a enunciação destas metas, pretende-se contribuir para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo» (ME, 2009: 3). Por outro lado, estas metas poderão igualmente constituir uma orientação para os pais e outros adultos envolvidos na educação da criança, possibilitando-lhes conhecer melhor os objetivos e conteúdos da educação pré-escolar, e inclusivamente contribuir de forma esclarecida, informada e comprometida para as aprendizagens daí decorrentes, nomeadamente em situações informais do quotidiano, que, por surgirem com naturalidade, poderão assumir-se até como mais significativas para a criança (por exemplo, ao discutir que atividade realizar no fim de semana, e tendo consciência da importância de fomentar as aprendizagens relacionadas com a vida democrática, os pais poderão incluir a criança na discussão, valorizando a sua opinião e incentivando-a a fundamentá-la).

As metas de aprendizagem definidas para a área de Formação Pessoal e Social apontam, pois, para um “processo em construção, que está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que são proporcionados no jardim de infância” (ME, 2009: 3), ficando assim clara a importância do papel do educador como impulsionador, orientador e até modelo ou exemplo, pois a forma como as crianças se vão relacionar entre si será um espelho da forma como este se relaciona com cada criança e com o grupo. Também a abordagem feita aos diversos conteúdos, não só nesta área, mas tendo em conta a sua transversalidade e o seu potencial de articulação, com todas as outras, será fundamental, até porque todas as ocasiões são pertinentes para a formação da criança enquanto pessoa e enquanto ser social, num ‘processo em construção’, gradual mas que se pretende constante.

As metas finais definidas para a Área de Formação Pessoal e Social dividem-se em cinco domínios:

- Identidade/Autoestima;
- Independência/Autonomia;
- Cooperação;

- Convivência Democrática/Cidadania;
- Solidariedade/Respeito pela Diferença.

Analisando os diversos domínios, e mais particularmente as metas que os constituem, facilmente sobressaem noções que nos remetem para valores fundamentais, nomeadamente o sentimento positivo de identidade, baseado na autoestima e na valorização das características individuais; o sentimento de pertença a diferentes grupos e de união; a confiança; a responsabilidade, o empenho e a noção de compromisso; a procura e crescente conquista da autonomia; a capacidade de escolha e de decisão fundamentadas; o espírito crítico; a perseverança; a partilha e a solidariedade; o respeito e valorização do outro; a cooperação; o diálogo; etc.

Foi nas orientações definidas por estes dois documentos, *OCEPE* e *Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar*, e muito especificamente no que concerne às Áreas de Formação Pessoal e Social e também de Expressão e Comunicação, que se baseou todo o projeto de abordagem aos valores aplicado durante a Prática e Intervenção Supervisionada. Como já havia sido referido, e como o comprovam as orientações oficiais para a educação pré-escolar, o jardim de infância constitui-se como um meio de excelência para a educação para os valores e para a cidadania, cabendo ao educador a responsabilidade de gerir as oportunidades que vão espontaneamente brotando do solo tão fértil que é o quotidiano da sala de atividades, mas também de criar ele próprio, intencionalmente, um espaço de reflexão e de partilha em que todos, educador incluído, devem expressar as suas opiniões e manifestar-se face às situações observadas e vivenciadas no contexto educativo, ou fora dele, e também, naturalmente, a partir dos comportamentos adotados pelas personagens das histórias lidas ou contadas¹.

Para já, importa perceber de que modo o educador pode e deve promover genericamente os valores no contexto da sua prática educativa, atendendo ao perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, legalmente consagrado, e aos contributos teóricos de alguns autores de referência no domínio das pedagogias participativas.

¹ Voltaremos a esta questão no capítulo dois deste relatório.

3. A promoção de valores na Educação Pré-Escolar: o papel do Educador

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito ao perfil do educador de infância, este documento destaca um conjunto de deveres e responsabilidades a ter em conta pelo mesmo no desempenho das suas funções profissionais, entre os quais é possível identificar alguns que se prendem com a educação para os valores, ainda que não lhe seja feita uma menção clara.

No âmbito da observação, planificação e avaliação, é previsto que o educador planifique em função das necessidades de cada criança, em particular, mas também do grupo, em geral, o que reflete claramente uma perspetiva de *escola inclusiva*. O educador deverá observar atentamente cada criança nos variados contextos e situações do dia a dia da sala de atividades, assegurando uma avaliação e planificação eficazes e centradas na diversidade do seu grupo. Por outro lado, e ainda neste ponto, é destacada a importância de ter em conta os conhecimentos que as crianças já possuem e que poderão estar intimamente relacionados com o contexto social e cultural de onde provêm, o que remete para a valorização da diversidade étnica e sociocultural, mas também para o respeito pelas diferentes experiências de vida das crianças e atendendo ao seu nível de maturação cognitivo e psicoemotivo.

A este respeito destaca Gabriela Portugal (2009) a importância de o educador “ser centrado na criança”, ou seja, o educador deve possuir a “capacidade para reconhecer e compreender a diversidade” (Portugal, 2009: 12), quer cultural, quer do nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra, quer inclusivamente da experiência de vida que a marca e influencia, tanto positiva como negativamente. Trata-se de possuir também a “capacidade para aceder à perspetiva da criança” (Portugal, 2009: 12), tendo sempre em atenção que a sua forma de ver, de perceber e de viver o mundo e a realidade não é a mesma do adulto, e que ir ao encontro do mundo da criança exige uma sensibilidade especial. O educador deve ainda possuir “capacidade para articular e integrar num espaço de vida coletivo (...) a diversidade de interesses e necessidades” (Portugal, 2009: 12), o que exige uma atenção e entrega permanentes na busca do equilíbrio entre os interesses da criança e aquilo que o adulto, de acordo com o currículo e com a sua experiência e sensibilidade, considera essencial. Ainda na perspetiva de

Gabriela Portugal, o educador deve possuir a “(...) capacidade para (re)construir continuamente o seu conhecimento sobre as crianças e sobre como aprendem” (Portugal, 2009: 12), através de uma preocupação constante em adequar e melhorar o seu desempenho, que deve ser claramente apoiado na teoria, o que pressupõe um processo de aprendizagem incessante (Portugal, 2009: 12). Esta atitude educativa permitirá um envolvimento afetivo e de confiança com o grupo em geral, e com cada criança em particular, sendo que, como defende a autora, “Um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões.” (Portugal, 2009: 13).

Ora, justamente no âmbito da relação e da ação educativa, e de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, caberá ao educador nortear a sua relação com as crianças por um permanente incentivo ao desenvolvimento da autonomia, que necessariamente se relacionará com valores como a confiança, a responsabilidade e a autoestima, muito importantes na formação da identidade. No que diz respeito ao incentivo da autonomia, o educador deverá, desde logo, atribuir uma atenção especial no que toca à disposição e organização dos materiais na sala de aula, garantindo que as crianças conseguem autonomamente aceder aos materiais e realizar atividades por iniciativa própria. Por outro lado, dar às crianças a oportunidade de proporem e desenvolverem projetos da sua autoria (embora o educador esteja sempre disponível para ajudar), que poderão ter sido inspirados por um programa visto na TV, por um livro ou revista, por um irmão, ou simplesmente por uma atividade ou personagem admirada, assim como implicá-las diretamente e de forma responsável nas rotinas diárias (uma criança desempenha por um dia um conjunto de responsabilidades, como regar as plantas, fazer a chamada dos colegas, etc.), são formas de atribuir responsabilidades às crianças, tornando-as progressivamente mais autónomas.

Também o fomento da cooperação solidária entre as crianças e a integração plena de todas no grupo pressupõem a interiorização de valores como a colaboração, o respeito e valorização do outro, a igualdade e a solidariedade, que se constituem como a base da socialização e da vivência democrática. Tais valores deverão ser abordados numa perspetiva de educação para a cidadania, essencial para a formação da criança como membro integrante de uma sociedade, desejavelmente ativo e responsável. Os valores democráticos podem surgir naturalmente, através de hábitos e regras como

esperar pela sua vez de falar, saber escutar, expor e justificar as suas opiniões, respeitar as opiniões diferentes, entre outras, ou através de estratégias propostas pelo educador na sua prática pedagógica, como, por exemplo, a realização de reuniões para tomar decisões em grupo. Deste modo, segundo Portugal (2009: 14):

“(...) uma prática pedagógica adequada (...) inclui um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo.”

Um educador responsivo é um educador atento e empenhado. O empenhamento (ou ausência do mesmo) do educador pode condicionar ou fomentar o desenvolvimento da criança, pois, como assinala Carl Rogers (cit. por Bertram & Pascal, 2009: 136), “[as crianças] aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes se manifestam em baixos níveis”. Rogers identificou inclusivamente algumas das qualidades que devem transparecer na atitude do educador e que facilitam a aprendizagem, nomeadamente a sinceridade e autenticidade na relação com a criança; a aceitação e valorização da identidade do ser em crescimento e das suas opiniões; e a compreensão empática, que pressupõe a capacidade do educador para se colocar no lugar da criança, procurando olhar as situações do seu ponto de vista (cit. por Bertram & Pascal, 2009: 136).

Indiretamente, ao caracterizar a sua conduta por este conjunto de qualidades, o educador está a transmiti-las igualmente às crianças, pois como é sabido, é na relação com o outro que aprendemos muitas vezes a gerir as nossas próprias atitudes e a formar os nossos próprios valores. Um educador sincero, autêntico, que aceita e valoriza o outro, que confia nele e o compreende, vai influenciar muito positivamente o desenvolvimento das crianças, ao mostrar-lhes a importância de serem elas próprias autênticas e únicas; ao demonstrar-lhes que a vida em grupo ou em sociedade é enriquecida pela diversidade que proporciona, e que por isso há que valorizar aquele que é diferente de nós; ao incentivá-las, com a sua confiança, a avançarem, a fazerem conquistas, a crescerem, a serem autónomas; e a mostrar-lhes que ser compreendido exige que se compreenda também, para se poder viver socialmente num clima saudável, de partilha e harmonia.

Outro ponto fundamental é a afetividade. Numa sociedade em que as relações enfraquecem e se tornam cada vez mais virtuais, por um lado, e menos seguras e estáveis, por outro, os afetos são frequentes vezes negligenciados. Ora, os afetos são uma das bases da vida. Com efeito, como sabemos, os vínculos afetivos, o amor, a amizade, as relações familiares harmoniosas e tranquilas, são fatores determinantes da felicidade individual e do bem-estar comum. A criança necessita de se sentir amada e de ser incentivada a mostrar o seu amor. Só assim encontrará um ambiente seguro para crescer e desenvolver-se em plenitude e alegria, sem medo de arriscar, de ir mais além, pois compreende que qualquer eventual ‘erro’ seu não coloca em risco o amor e o apoio daqueles que a rodeiam. O educador deve, portanto, possuir a sensibilidade necessária para perceber e acudir às necessidades afetivas das suas crianças, mostrando-lhes a sua disponibilidade absoluta para responder às suas inquietações e inseguranças, e garantindo-lhes um espaço de paz, de respeito, de carinho, de segurança, de confiança, onde as emoções podem e devem ser vividas, e onde as crianças se poderão sentir à vontade para expressarem livremente as suas opiniões, as suas formas de pensar, sem receio de serem criticadas. Desta forma se potencia o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, tal como afirma Amélia Marchão (2011: 133):

“No mundo atual, em que a globalização é o cenário enquadrador dos movimentos culturais, históricos e políticos, potencia-se a necessidade da pessoa usar o pensamento independente, por oposição ao pensamento linear, dado que o primeiro permite a reflexão e o sentido crítico diante das diferentes fontes de informação e, mais facilmente, permite reconhecer a validade e a precisão dos dados com que a pessoa se confronta. É ainda neste contexto que emerge e se elícita a utilização do pensamento divergente”.

Cabe então ao educador criar oportunidades para mobilizar o pensamento crítico das crianças, por um lado no que diz respeito às competências a desenvolver ao nível das aprendizagens formais, mas por outro, e que é aquele que mais nos interessa neste ponto, numa perspetiva de fomentar o espírito crítico, interessado e curioso da criança, que não se satisfaz com respostas vazias, que quer descobrir sempre mais e perceber o funcionamento do mundo que a rodeia. O educador deve, pois, incentivar as suas crianças a pensar sempre mais além, a questionar, a procurar, e muito particularmente a refletir. Pensar criticamente, como afirma Marchão, relaciona-se muito diretamente com o conceito de pensamento divergente, por oposição ao pensamento convergente, que caracterizou durante muitos anos a educação em Portugal, orientando os alunos para o seguimento cego de ideias e formas de agir definidas ‘superiormente’ como as corretas,

sem oferecer ou sequer possibilitar qualquer espécie de fuga às mesmas. Atualmente, e muito particularmente tendo em conta a heterogeneidade que caracteriza o mundo contemporâneo, é essencial educar as nossas crianças para ‘pensarem por si’, para não seguirem pensamentos formatados, para fugirem ao estereótipo, para formarem a sua identidade essencialmente na valorização da diferença, na criatividade, na confiança, na autonomia, na busca da verdade e da justiça. Só aqueles que possuírem a capacidade de pensar por si conseguirão formar construtivamente a sua identidade, pois orientarão os seus modos de agir com base numa reflexão aprofundada e constante sobre aquilo que consideram correto e que valorizam efetivamente.

No seguimento desta ideia, não podemos deixar de referir novamente a importância da educação estética. Indo, no fundo, ao encontro do que é o espírito crítico, a educação estética fomenta, justamente, a sensibilidade ao que é belo, ao que é novo, diferente e criativo, por oposição ao que é banal e vazio, ao que não nos desafia, ao que não nos força a ultrapassar constantemente os nossos limites. O educador deve, então, ser ele próprio sensível esteticamente, e transmiti-lo às suas crianças através da seleção de materiais esteticamente atrativos, interessantes e que motivem as crianças a ver muito além das primeiras impressões, mas também ao propor atividades que fomentem a observação atenta, a formação e partilha de opiniões fundamentadas, com vista à discussão rica e produtiva. As crianças interessam-se naturalmente pelo que é novo, e saber aproveitar esse interesse canalizando-o para materiais e experiências de qualidade superior é uma competência que exige uma criatividade e sensibilidade muito particulares, que o educador, mais do que ninguém, deve possuir.

A literatura infantil, e em particular os álbuns para a primeira infância, podem revelar-se um recurso pedagógico precioso para o educador empenhado em contribuir para a formação do gosto e da sensibilidade artística das crianças que tem à sua responsabilidade e uma excelente oportunidade de abordar não só os valores estéticos, mas também os morais, sociais e democráticos. É o que tenciono demonstrar em seguida.

CAPÍTULO II – A LITERATURA INFANTIL COMO OPORTUNIDADE DE ABORDAGEM AOS VALORES

1. Especificidade da Literatura Infantil e seu contributo para o desenvolvimento da criança

A literatura infantil tem vindo, nas últimas décadas, a assumir-se como um subsistema literário perfeitamente autónomo e legitimado pela teoria e pela crítica literárias, sendo hoje consensual que se trata de um objeto de estudo de enorme potencial, sujeito a abordagens críticas e a estudos científicos e académicos que têm permitido o reconhecimento da sua especificidade e da sua qualidade estético-literária.

Os próprios educadores, professores, psicólogos e outros agentes educativos têm vindo a reconhecer a relevância da literatura especialmente dirigida aos mais novos para o desenvolvimento global infantil, nomeadamente pela capacidade de assim se permitir alargar a imaginação da criança (pré)leitora, de desenvolver o seu pensamento divergente e a sua sensibilidade artística e, naturalmente, a sua competência leitora, ou seja, a sua capacidade de extrair sentidos plurais dos textos que lê ou ouve ler e alargar o seu modo de ver o mundo e de nele se integrar, reconhecendo-se assim à criança o seu papel dinâmico, ativo e interpretativo no que respeita ao ato de ler (ou ouvir ler) desde tenra idade.

Longe vai, portanto, o tempo em que a criança era vista como uma mera miniatura do adulto, sem que as suas características particulares, em termos de desenvolvimento psicoemotivo e cognitivo, fossem minimamente reconhecidas ou consideradas. Atualmente é reconhecida à criança a sua singularidade, primeiramente expressa na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (Organização das Nações Unidas, 1948), que lhe atribui os mesmos direitos e liberdades do adulto, reconhecendo-lhe, no entanto, o direito extraordinário de receber proteção e assistência especiais que lhe garantam, nomeadamente através do direito à educação, um desenvolvimento harmonioso. Posteriormente, em 1959, este reconhecimento foi aprofundado pela *Declaração dos Direitos da Criança*, que visa, em primeiro lugar, o direito “a uma infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade” (Organização das Nações Unidas, 1959). Na verdade, como se pode no princípio 2.º da *Declaração dos Direitos da Criança*:

“A criança gozará de uma proteção especial e beneficiará de oportunidades e serviços dispensados pela lei e outros meios, para que possa desenvolver-se física, intelectual, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.” (ONU, 1959)

Sendo a criança um ser em crescimento, é natural, portanto, que possua algumas limitações – culturais, vivenciais e outras – decorrentes da fase de desenvolvimento em que se encontra, mas tais limitações são hoje em dia entendidas como naturais e como fazendo parte do processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo-se à criança os seus direitos e a sua singularidade. Aceite esta especificidade condicionante da criança (que resulta do estágio de desenvolvimento psicoemotivo e intelectual em que esta se encontra *a priori*, como nos demonstrou a Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente através dos estudos de Piaget, Vigotsky e seus seguidores), seria, pois, natural, que a literatura infantil se impusesse gradativamente como um território artístico que valorizasse o Ser criança e que atendesse às diferentes fases do seu desenvolvimento intelectual, da sua maturidade socioafetiva e, naturalmente, dos seus diferentes níveis de desempenho da leitura. E, na realidade, a produção literária para os mais novos acompanhou a tendência de valorização da criança e inundou nos últimos anos o mercado editorial de obras de grande qualidade que se direcionam para os pré-leitores, para os leitores iniciais, para os leitores medianos e para os leitores autónomos².

Aqui chegados, importa então clarificar o que os especialistas nesta área entendem por literatura infantil e perceber qual a sua especificidade.

Na sua *Teoria de la Literatura Infantil*, uma obra incontornável no quadro da teoria literária neste domínio específico, Juan Cervera (1992) apresentou uma definição que, volvidos mais de vinte anos, continua a ser uma das mais concisas do fenómeno literário denominado ‘literatura infantil’. De acordo, pois, com o autor, a literatura infantil é “toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário extratextual as crianças” (Cervera, 1992: 11), à semelhança do que já haviam assumido autores como Vítor Aguiar e Silva, em 1981, quando postulou que “a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças”

² Esta classificação tem na sua base uma proposta elaborada pela equipa de investigadores e de críticos literários que integraram o projeto *casadaleitura.org*, e que subdivide os leitores tendo em conta o seu grau de proficiência na leitura, proposta que vem substituir a classificação dos leitores (e dos livros supostamente que lhe seriam destinados) por faixas etárias, pois, como sabemos, duas crianças com a mesma idade têm diferentes níveis de desenvolvimento da leitura, diferentes interesses e vivências que não poderão ser descurados no momento da seleção dos livros.

(Silva, 1981: 11) ou Marisa Bortolussi, para quem a literatura para crianças “é a obra artística destinada a um público infantil” (Bortolussi, 1985: 2).

Nestas definições de literatura infantil (ou literatura para crianças) sobressaem dois critérios fundamentais: a dimensão artística do texto e o público-alvo infantil. Naturalmente que os interesses de leitura por parte das crianças deverão ser tidos em conta (é o próprio Cervera quem o defende (Cervera, 1984: 15)), mas não são os interesses ou os gostos da criança que atribuem aos textos a sua literariedade. O educador/professor deve estar por isso consciente que muitos dos livros apreciados pela criança não possuem qualidade estético-literária, apesar de tal não implicar, obviamente, que se desvalorize as preferências da criança. Pelo contrário, até porque ela encontra nos livros uma resposta às suas necessidades íntimas e afetivas (Cervera, 1992: 14), essa relação afetiva com o livro não pode ser menosprezada; mas é imprescindível dar à criança alternativas de qualidade para que desenvolva a sua sensibilidade estética e vá apurando o gosto.

Mesquita (1999), embora não se afaste desta noção, e destaque igualmente o papel da literatura infantil na resposta às necessidades da criança, considera que a sua finalidade primária é “promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção” (Mesquita, 1999: 3), e assim alargar o capital lexical da criança, promover a sua educação literária e estimular a sua entrada no mundo da imaginação. Na verdade, o autor defende que a literatura infantil, “como toda a obra de arte”, exerce influência sobre o indivíduo, neste caso a criança, contribuindo para a formação do pensamento e apresentando-lhe representações do real a partir de modelos alternativos que contribuem para a sua construção pessoal e do mundo:

“A literatura procura pôr perante os olhos da criança alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia.” (Mesquita, 1999: 3).

Na sua reivindicação pela “autenticidade artística” da literatura infantil, Mesquita considerava, já em 1999, que seria fundamental, em primeiro lugar, revalorizar o discurso literário, abandonando de uma vez por todas os “infantilismos” e adotando um discurso que permitisse identificar a literatura infantil como verdadeira literatura, sem restrições. Por outro lado, o autor destacava a necessidade de oferecer à criança o

contacto com *obras abertas*, assim designadas por Umberto Eco, que pela sua estrutura possibilitadora de leituras múltiplas, asseguram ao leitor maior liberdade, na medida em que lhe permitem “intervir, diretamente, na reconstrução da síntese linguística proposta pelo sujeito-emissor” (Mesquita, 1999: 5).

Também Juan Cervera destacava, em 1992, este aspeto, analisando-o do ponto de vista da linguagem, e distinguindo, assim, a linguagem artística da linguagem utilitária. De acordo com o autor, enquanto a linguagem utilitária se caracteriza pela clareza, procurando evitar ao máximo equívocos de forma a garantir uma compreensão unilateral por parte de todos os recetores, a linguagem artística é aquela que, pela sua ambivalência e plurissignificação, favorece a diversidade de interpretações, o que possibilita a inclusão do recetor no processo de (re)criação.

Esta é uma nova forma de ver o texto, que torna a criança (pré)leitora numa “instância constitutiva do texto artístico” (Mesquita, 1999: 6), reconhecendo-a como, mais do que destinatária passiva, uma recetora ativa, que não só recebe como interage e atua sobre a obra, produzindo novos significados com base na sua criatividade e na sua imaginação, preenchendo os vazios discursivos propositadamente deixados em aberto, como defendeu Umberto Eco (1962). Essa perspetiva de Mesquita (e de tantos outros seguidores da teoria de cooperação textual preconizada por Eco) é visível no seguinte excerto: “No texto literário, se é que é literário, sempre existe uma parte ‘não escrita’, isto é, espaços por resolver que estimulam a ação do leitor.” (Mesquita, 1999: 7).

Deste modo, para que a criança possa efetivamente participar e apropriar-se do texto, é fundamental, em primeiro lugar, a sua cumplicidade para com a leitura. O texto literário para crianças faz parte, portanto, de um circuito comunicativo que se inicia no emissor (o escritor) e que chega ao recetor infantil pela escrita literária, cabendo à criança a tarefa de lhe dar continuidade e de se apropriar do que leu (ou do que ouviu ler). Se é certo que a capacidade intelectual da criança e a sua visão do mundo ainda diferem das do adulto, por motivos óbvios, não se pode, contudo, pensar que a linguagem que lhe é dirigida deva ser simplista ou infantilizante, até porque, como defende Fraga de Azevedo, o discurso para crianças deve centrar-se na “riqueza da densidade semântica da linguagem literária” (Azevedo, 2004: 6), pois só o contacto com textos literários de qualidade permitirá o desenvolvimento da competência literária dos

mais novos. Mas é naturalmente importante que seja uma linguagem perceptível e apelativa para a criança, garantindo o seu envolvimento e cooperação.

Assim se compreende que o contacto precoce e sistemático da criança com o livro de qualidade é uma mais-valia no seu processo formativo a vários níveis. Para além de surpreender e de provocar deslumbramento, de alargar o capital lexical e estimular a sua compreensão leitora, a literatura infantil permite à criança, pela mediação da ficcionalidade e da construção de mundos possíveis, alternativos ao real, a compreensão da realidade que a rodeia e um posicionamento crítico e judicativo face a essa mesma realidade e face aos seus próprios modos de agir e de pensar. Através do livro, a criança vai realizando avanços e conquistas no processo de (auto) conhecimento, de conexão e de inserção no mundo e na sociedade, mas também no seu universo emocional e cognitivo (Veloso, 2005: 5). Aliás, defende o autor:

“(...) [a criança] é um ser para quem a ficção corresponde à natural necessidade de compreender o mundo. O que as histórias contam à criança permite um estilhaçar de paredes de vidro que a limitam, levando-a a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também lançam luz em zonas obscuras do seu íntimo, clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade.” (Veloso, 2005: 3)

Na realidade, pela sua (já referida) inexperiência de vida, a criança tem muitas vezes dificuldade em identificar e compreender os seus sentimentos, emoções e necessidades mais íntimos. Por isso, “procura no livro momentos lúdicos associados à descoberta do seu mundo interior e do mundo envolvente; ela quer crescer, mas pede-nos segurança e afeto.” (Veloso, 2005: 10). A literatura infantil tem a capacidade de ir ao encontro desse *mundo interior* e de colocar sobre ele uma luz que permita à criança a tranquilidade e segurança de que necessita para um desenvolvimento harmonioso, nomeadamente ao nível da formação da sua identidade, mas também no que diz respeito à sua relação com a alteridade e com o mundo que a rodeia.

Deste modo, as histórias, lidas ou contadas, permitem à criança a entrada no mundo ficcional mas também uma compreensão do mundo circundante, na medida em que é confrontada com situações vividas pelas personagens, assim como com os seus diversos modos de atuação e com a forma como estes se refletem tanto nas próprias personagens, como naqueles que as rodeiam. Ao projetar-se nessas personagens, que vivem por vezes dramas pessoais ou enfrentam situações de dúvida ou conflito, a criança aprende por si, ou através da mediação do adulto, que a vida nem sempre é

linear e que os problemas com que se deparam as personagens (e porventura ela própria) poderão ser resolvidos, o que apazigua medos e inseguranças próprios do estágio de desenvolvimento em que as crianças em idade pré-escolar se encontram.

Assim, as histórias têm um papel decisivo na construção da identidade e na relação com a alteridade, indo ao encontro dos receios e angústias das crianças. Se é certo que as histórias tradicionais maravilhosas vincavam sobremaneira a polarização das personagens (boas ou más, inocentes ou maléficas), facilitando o desejo de identificação das crianças com as personagens cuja conduta era a considerada mais correta (Bettelheim, 1998), a literatura infantil contemporânea (e em particular os álbuns) é mais subtil na abordagem aos valores. A criança terá de retirar ilações a partir de histórias que, à partida, não pretendem moralizar, mas sim ajudar o público infantil a desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, e, naturalmente, o seu pensamento divergente, pelas múltiplas possibilidades interpretativas que texto e imagem oferecem ao (pré)leitor. É o caso dos álbuns narrativos que fazem parte do projeto de investigação-ação que implementei em contexto de Prática e Intervenção Supervisionada, de que falarei mais adiante – livros de grande beleza plástica e literária mas que veiculam subtilmente valores, implicando a criança no ato da leitura na medida em que, intuitivamente ou pela mediação do adulto, poderá interpretar (e pronunciar-se sobre) as mensagens veiculadas pelos livros e os valores que lhes estão implícitos³.

Naturalmente que, para além da leitura, também a atividade de contar histórias é decisiva para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Ler e contar histórias são, portanto, duas atividades que devem ser constantemente incluídas no plano de atividades semanal de qualquer educador de infância, concedendo-se particular destaque à Hora do Conto⁴ (uma rotina existente na sala onde foi realizada a PIS, mas que, por explorar mais a leitura do que o conto, era designada como ‘Hora da Leitura’ ou ‘Hora do Livro’). Aliás, Rui Marques Veloso refere-se à influência que o ato de ler e contar histórias exerce sobre a criança, funcionando (também) como um “banho linguístico” (Veloso, 2005: 5), tal como defendia Aguiar e Silva, em 1981, quando, referindo-se ao

³ Mas para além deste contributo na compreensão do mundo e de si próprias, também é de realçar o papel do livro e das histórias no desenvolvimento da linguagem, nomeadamente por permitirem alargar o capital lexical da criança e a construção de frases progressivamente mais complexas, tal como é preconizado quer pelas *OCEPE* quer pelas *Metas de Aprendizagem*.

⁴ Fátima Albuquerque reflete na sua *Hora do Conto* (2000) sobre a ‘arte’ de contar histórias na escola e no jardim de infância, destacando a magia e o encanto com que as crianças são envolvidas nesses momentos, mas que igualmente contribuem para o fomento e desenvolvimento do diálogo permanente entre crianças e com o adulto, e ainda para o desenvolvimento articulado de variadíssimas atividades pedagógicas.

livro infantil, o perspectivava como “um complexo e subtil laboratório linguístico”, na medida em que ajuda a criança a “conhecer a língua materna, os seus mecanismos sintáticos, semânticos e pragmáticos”, e isso significa poder “modelizar de forma mais consciente e livre o mundo” (Aguiar e Silva, 1981: 14).

Desta forma, o livro pode e deve acompanhar a criança desde tenra idade, devendo estar “ao lado do biberão”, como afirma Rui Marques Veloso (2001: 3), por um lado através da leitura realizada pelos pais e educadores (mediadores), que devem promover um envolvimento significativo da criança com o universo linguístico, estético e literário “temperado por cargas afetivas permanentes” (Veloso, 2001. 3); e, por outro, ao colocarem ao inteiro dispor da criança o objeto-livro, fomentando a sua manipulação e espontânea exploração por parte da criança.

No fundo, há que deixar que o livro forneça à criança momentos de prazer, seja através do simples toque e manipulação, do seu folhear, seja através da observação mais ou menos atenta das ilustrações, o que lhe permitirá fazer previsões sobre a história e construir a sua própria narrativa (em grande medida através da narrativa visual), procedendo assim a criança a uma ‘leitura’ do livro mesmo antes de saber ler. Nessa medida, o diálogo intersemiótico entre texto e imagem, devido à complementaridade entre as duas linguagens artísticas, facilita esse processo de deslumbramento e de adesão ao livro, por parte da criança, ao mesmo tempo que promove a educação estético-literária e a compreensão da leitura, como procurarei demonstrar no subcapítulo seguinte.

1.1. Relação texto-imagem no livro para crianças: a educação estético-literária

A relação texto – imagem nos livros para crianças tem sido nos últimos anos alvo de interesse e estudo por parte de numerosos autores⁵ que parecem reconhecer à ilustração e à forma como se relaciona com o texto verbal uma complexidade e originalidade dignas de uma investigação mais aprofundada. Em simultâneo, vimos assistindo ao surgimento crescente no panorama editorial de obras que, justamente, se apresentam na forma de uma *simbiose* entre o discurso literário e o discurso pictórico, em que se estabelece um “dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em

⁵ Destacam-se, entre outros, os nomes de Perry Nodelman (1988), Lawrence Sipe (1998), Maria Nikolajeva & Carole Scott (2001) e Peter Hunt (2005).

consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular” (Silva, 2006: 2): os álbuns.

De uma forma muito genérica, poderia justificar-se a importância das ilustrações numa qualquer obra de literatura infantil com o simples facto de, como afirma Sara Reis da Silva, se assumirem como “Fator promotor de (des)gosto em face do objeto-livro” (Silva, 2006: 1). De facto, é inegável o impacto das ilustrações no leitor infantil, e tanto assim é que, não raras vezes, assistimos a momentos de ‘leitura’ dos mais pequenos que, com a maior atenção e interesse, mas sem conhecerem o código escrito, folheiam um livro ‘lendo’ o que transmitem as imagens que povoam as suas páginas, e conseguindo facilmente resumir o livro, dizer quais as suas personagens, quais as peripécias pelas quais vão passando, quais as emoções que vão experienciando, etc. Esta motivação inata da criança é confirmada por Teresa Mergulhão, que destaca que a criança “procede, de forma natural, espontânea e intuitiva, mesmo sem a intervenção de um adulto mediador, à exploração das imagens de um livro que lhe é especialmente destinado (ou não).” (Mergulhão, 2008b: 50).

Mas, quando aliadas ao discurso verbal, o papel das ilustrações assume uma importância maior, revelando-se estas determinantes ao nível da “percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (Silva, 2006: 1). Na verdade, a noção de álbum pressupõe efetivamente uma relação de complementaridade entre os dois discursos, verbal e pictórico, em que se estabelece um “diálogo intersemiótico entre dois modos de representação e de significação da realidade” (Mergulhão, 2008a: 1). A singularidade do álbum⁶ reside, aliás, nesta relação de interdependência, que resulta no facto de só ser possível compreender verdadeiramente a história através da ‘leitura’ dos dois discursos que a contam, e que Perry Nodelman clarifica da seguinte forma: “Uma vez que as palavras e as imagens se definem e amplificam mutuamente, nenhuma é tão limitada ou indefinida como seria por si só” (Nodelman, 1988: s.p.).

Teresa Colomer considera que, ao aliar texto e imagem, se obtêm mais-valias notáveis (Colomer, 1996: 28, 29), que podemos considerar assumirem uma relevância

⁶ O conceito de álbum obedece igualmente a um conjunto de características externas, como a preferência pela capa dura, pelo papel de qualidade superior e por formatos de dimensões diferentes do habitual, o número de páginas relativamente reduzido, os caracteres em tamanho superior ao habitual, a extensão de texto inferior à extensão da ilustração (que pode chegar a ocupar páginas inteiras ou mesmo duplas) e a impressão a cores (geralmente em cores vivas, atrativas e muito variadas).

superior no que diz respeito ao público infantil pré-leitor e leitor inicial, pela sua pouca experiência literária.

Segundo a autora, e além da já referida possibilidade de estabelecerem uma relação de complementaridade com o texto, as ilustrações ajudam a criança a recordar. Principalmente no caso das crianças mais pequenas, em que a capacidade de concentração e de memorização é mais reduzida, seria fácil que, ao longo do texto, fossem sendo esquecidos pormenores importantes, que condicionariam a compreensão da trama. As ilustrações permitem manter ou recuperar esses pormenores, sem que para tal seja necessário o texto os repetir.

Colomer destaca ainda a possibilidade de, através das ilustrações, se estabelecerem na história “jogos de ambiguidade entre a realidade e a ficção” (1996: 29). Torna-se, no fundo, possível que as ilustrações coloquem em dúvida o que diz o texto, numa ‘brincadeira’ que oferece à criança a oportunidade de imaginar e até de optar por uma interpretação alternativa ao que é narrado, na medida em que os dois caminhos são possíveis: o do texto e o da imagem.

Mas da mesma forma que, como foi anteriormente referido, o discurso narrativo para crianças deve caracterizar-se pela “riqueza da densidade semântica da linguagem literária” (Azevedo, 2004: 6), fomentando dessa forma o desenvolvimento da competência literária, as ilustrações devem constituir-se como “um universo imagético e pictórico que será tanto mais rico e significativo para a criança quanto mais se desligar do estereótipo e das leis da convencionalidade” (Mergulhão, 2008a: 2), obtendo, assim, junto da criança um efeito de deslumbramento e contribuindo para o desenvolvimento da sua competência interpretativa. As ilustrações devem, portanto, oferecer à criança algo novo, criativo, surpreendente, que, mais do que reproduzir o que dizem as palavras do texto, apresente uma alternativa que consista num incentivo ao sonho e à imaginação.

Felizmente, o mercado editorial português oferece já ao leitor infantil alguma diversidade de obras com qualidade estético-literária. Os álbuns, inicialmente introduzidos por algumas editoras sob a forma de traduções de autores de renome nesta área, como Leo Lionni, Anthony Browne e Maurice Sendak, entre muitos outros, conquistaram definitivamente o seu espaço e existem já alguns autores portugueses a apostar de forma muito bem-sucedida neste tipo de livro, destacando-se, entre outros, Manuela Bacelar, André Letria, Pedro Seromenho e Bernardo Carvalho & Isabel Minhós Martins.

Por outro lado, existem já muitos autores, tanto portugueses como no panorama internacional, que, além de garantirem a qualidade literária das suas obras, assumem ainda um papel ativo e responsável na veiculação subtil e não impositiva dos valores considerados universais, não só ao nível dos valores democráticos e para a vida em sociedade (respeito pelo outro e pela diversidade, solidariedade, etc.) mas também dos valores que devem gerir a formação da criança como indivíduo (autoestima, autoconfiança, valorização da individualidade, etc.).

Retomando, então, brevemente alguns dos benefícios apresentados pelos álbuns e direcionando-os particularmente para a desejada abordagem aos valores, tais obras, pela especificidade de contarem a história em duas linguagens que se complementam, permitem à criança compreender mais facilmente os valores subtilmente veiculados. As ilustrações ajudam a criança a perceber não só as atitudes das personagens, mas principalmente as emoções que daí resultam. Dessa forma, a criança tem também mais facilmente a possibilidade de se colocar na pele da personagem e de refletir sobre como agiria no seu lugar e sobre como as suas atitudes se refletiriam nos outros.

A partir daqui, cabe naturalmente ao educador orientar a discussão e ir colocando questões facilitadoras da ambicionada reflexão, tais como, por exemplo, “Como achas que se sente a personagem depois do que fez? Achas que está feliz?”, “Como achas que se sentem os seus amigos?”, “Achas que agiu corretamente?”. É fundamental, no entanto, permitir igualmente a participação espontânea das crianças, isto é, muitas vezes, e principalmente nos casos em que se sentem absolutamente cativadas pela história, as crianças acabam por expressar-se de forma espontânea sobre o sucedido e especialmente sobre a conduta das personagens, seja demonstrando revolta por não concordarem, ou festejando nos casos em que tudo decorre como desejavam.

Mas, por vezes, e seja por que motivo for, as crianças não se sentem preparadas, motivadas, ou simplesmente à vontade para comentar e dar a sua opinião. Nesses casos, e independentemente de ser essencial tentar compreender o porquê dessa sua recusa em participar ativamente no diálogo (talvez numa conversa mais íntima, noutra momento), há que respeitar incondicionalmente a sua opção. E, claro, nas situações em que a criança apresente uma opinião que de alguma forma não vá ao encontro do que é esperado, o fundamental é fomentar a reflexão e a discussão, colocando-a assim, naturalmente, perante a opinião oposta e deixando-a tirar as suas próprias ilações.

Os álbuns, pela sua riqueza estética e literária e por neles se reconhecerem enormes potencialidades pedagógicas, foram, então, claramente preferidos ao nível da seleção

das obras a explorar no projeto implementado durante a minha Prática e Intervenção Supervisionada, como explicarei de forma mais pormenorizada na II Parte deste Relatório. No fundo, foram selecionadas obras que revelassem uma preocupação ao nível da formação da identidade e da aceitação da alteridade, porque era meu propósito estimular a capacidade de as crianças refletirem, por exemplo, sobre a riqueza de sermos quem somos e de sermos diferentes uns dos outros, sobre a importância de acreditarmos em nós próprios, sobre o porquê da necessidade de respeitarmos os outros, sobre o efeito que determinadas atitudes têm sobre aqueles de quem gostamos, sobre a necessidade de sermos corajosos e pacientes em determinadas situações, etc.

Assim sendo, a literatura infantil, e em particular os álbuns narrativos detentores de qualidade artística, podem constituir um recurso pedagógico de grande relevância em contexto educativo (e fora dele), pela oportunidade de fomentarem uma abordagem reflexiva sobre os valores veiculados quer pelos textos quer pelas imagens, cabendo ao adulto-mediador um papel determinante nessa forma de os abordarem.

2. A Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores: o papel do educador como mediador da leitura

Além de reconhecer o contributo da literatura infantil em termos de fruição estética, o que assegurará a descoberta do prazer da leitura, Azevedo (2004) destaca ainda o potencial educativo da literatura infantil, passando pela apresentação de modelos e pela subtil veiculação de valores, e também pelo seu papel decisivo no ensino-aprendizagem da língua materna, no ensino básico.

À literatura infantil é, assim, reconhecido um papel decisivo na abordagem aos valores nas idades mais precoces, desde logo pela influência pedagógica que exerce sobre a criança, “quer seja pela contribuição para a formação do seu pensamento, pelos modelos que lhe apresenta ou pelos contributos do tipo intelectual que lhe coloca.” (Cervera, 1992: 339).

Como já foi referido, a literatura infantil permite à criança, pela via da ficcionalidade, reconfigurar a realidade, alargando as suas formas de ver o mundo e de nele se (re)posicionar. Na verdade, de acordo com Vargas (2002: s.p.), a obra apresenta à criança uma certa “visão do mundo”, colocando-lhe “problemas sobre a realidade

humana e social”, e a criança, ao invés de aceitar passivamente o que a obra lhe propõe, adota uma atitude crítica e reflexiva, aceitando ou recusando essa visão.

Também de acordo com Magalhães (2009: 81), “Para a criança tudo está no princípio, o que faz nascer nela um sem número de interrogações e perplexidades em relação à vida”. A literatura infantil coloca a criança perante situações de dúvida, de tensão e de conflito, semelhantes às que lhe são oferecidas pela própria vida, no dia a dia. Mas, ao contrário do que sucede na realidade, fornece-lhe os diversos pontos de vista dos envolvidos nos conflitos, permitindo-lhe colocar-se na pele das diversas personagens, imaginar possibilidades, e levando-a a refletir sobre modos de agir e sobre os efeitos dos mesmos em si própria e nos outros. Através destes conflitos, que são, no fundo, os seus, a criança vai descobrindo soluções e clarificando a sua visão do mundo, tantas vezes confusa pela miscelânea que caracteriza a própria realidade.

A literatura infantil contribui, portanto, para a formação da consciência da criança, mas também da sua identidade, e necessariamente dos seus valores. Ao refletir sobre a realidade e ao formar a sua visão sobre a mesma, a criança está a definir-se a si própria, a distinguir o que, para ela, é correto ou errado, a consciencializar-se do que gosta e do que não gosta, o que quer e o que não quer, e, conseqüentemente, o que valoriza e o que não valoriza. Com efeito, diz-nos Vargas que “(...) um dos principais objetivos da literatura infantil é apresentar à criança a sua realidade, para que de acordo com a sua capacidade a valorize e adote uma determinada atitude perante ela.” (Vargas, 2002: s.p.).

No entanto, há que assegurar que esta abordagem aos valores seja efetivamente subtil, apresentada de uma forma que permita o ‘diálogo’ produtivo e significativo entre o leitor e a obra (um diálogo que será tanto mais rico se a criança tiver, de facto, a oportunidade de refletir e de reagir consoante a sua própria perspetiva). Não cabe à literatura infantil fazer imposições, nem de valores, nem de opiniões, nem de qualquer outra natureza, mas sim, e pelo contrário, incentivar a imaginação, o sonho, a atitude crítica, inquieta e subjetiva. E tal só é possível num ambiente de liberdade que cabe ao educador responsivo criar na sua sala de atividades.

No fundo, o educador, ao selecionar livros de qualidade para ler e abordar em contexto educativo, escolherá, naturalmente livros que enriqueçam a criança quer do ponto de vista da sua sensibilidade artística quer do ponto de vista do seu

desenvolvimento psicoemotivo, social e cultural, sendo que a abordagem aos valores deverá ser feita através de diálogos com intencionalidade pedagógica, que permitam às crianças expressarem livremente a sua opinião, o que significa que todas as crianças deverão ser ouvidas e todas as opiniões deverão ser valorizadas, no respeito pelas diferentes formas de pensar. Ao educador não cabe impor os seus valores, a sua visão do mundo, nem tampouco moralizar ou criticar quem pensa de forma diferente da sua. Dar à criança tempo para se expressar é fundamental para que ela organize as suas ideias e as exponha sem qualquer tipo de constrangimento. Assim se fomenta o espírito crítico e reflexivo e, conseqüentemente, o pensamento divergente, devendo o educador demonstrar que todas as opiniões são válidas e não permitir atitudes de discriminação por parte das crianças relativamente às opiniões diferentes, por mais incompreensíveis que essas opiniões lhes pareçam.

Falar portanto do papel do educador enquanto mediador da leitura deve confundir-se necessariamente com os requisitos que devem defini-lo como um educador empenhado na formação estética e literária das suas crianças (Gomes, 2012: 1), mas também um educador empenhado no desenvolvimento pessoal e social do ser em crescimento.

Entre os requisitos identificados por José António Gomes, no seu texto *Perfil de uma educadora*⁷ (Gomes, 2012: 1–4), destacamos, em primeiro lugar, a necessidade de o próprio educador ser um leitor atento e interessado pelo livro, pela literatura e pela Arte em geral. Este interesse exigirá uma proatividade na busca constante do alargamento do conhecimento sobre a literatura infantil, de forma a manter-se atualizado sobre o que há de novo no universo editorial, mas também ao nível da investigação teórica.

Por outro lado, o educador não pode satisfazer-se com qualquer tipo de obra literária: empenhado em promover a educação estética e literária das crianças, “procura o que é belo, ousado e diferente” (Gomes, 2012: 2) tanto ao nível do texto verbal como das ilustrações, fugindo ao que é estereotipado e banal, uma vez que nem tudo o que há de novo na cena editorial apresenta a necessária qualidade estético-literária. O educador deve possuir sensibilidade estética e fomentá-la nas suas crianças, muito especialmente

⁷ A utilização, pelo autor, do termo «educadora» em detrimento do mais abrangente «educador» é justificada pelo mesmo com a tradicional ‘hegemonia’ do sexo feminino nesta profissão, podendo entender-se quase como uma homenagem às Educadoras de Infância.

através dos livros que lhes disponibiliza, dos livros que lê para elas (e com elas) e que as ajuda a explorar.

Enquanto mediador da leitura ou contador de histórias, o educador deve implementar e organizar na sala um espaço dedicado à leitura, que deve manter atualizado e onde deve garantir a já referida qualidade no que diz respeito à seleção das obras disponibilizadas. Deve promover ainda visitas a outros espaços, como Bibliotecas, onde as crianças possam usufruir de um contacto privilegiado com o livro, e da mesma forma organizar eventos de promoção do livro junto das famílias (consciente de que a promoção da leitura deve ser um processo desenvolvido em parceria pelos vários agentes envolvidos na educação da criança).

Gomes refere ainda a necessidade de o educador ler (ou contar) histórias às crianças, tendo preparado antecipadamente essa leitura. No entanto, e embora defenda que tal atividade deve acontecer no mínimo uma vez por semana, julgo que é preferível apontar para uma frequência mínima de uma vez por dia, tornando-se uma rotina diária da sala, e podendo, e devendo, inclusivamente surgir integrada noutras atividades propostas. Caberá ainda ao educador criar uma atmosfera de deslumbramento em torno do momento tão especial que é o da leitura para as crianças, favorecendo a associação da mesma a momentos agradáveis, de paz, de magia.

Por último, será fundamental referir que o autor defende naturalmente a perspetiva da criança como ser competente e crítico, cabendo ao educador assumir-se como responsável, juntamente com as famílias, no desenvolvimento pleno e harmonioso das suas crianças, tendo sempre também em vista a sua formação enquanto cidadãs, motivo pelo qual faz parte das suas responsabilidades uma abordagem aos valores e à cidadania, especialmente através do livro.

Debruçando-me agora, mais especificamente sobre o papel do educador como mediador da leitura, será pertinente clarificar a importância de tal ‘tarefa’. Pedro Cerrillo (2009) descreve-a muito sucintamente como a *ponte* que se ergue entre os livros e os primeiros leitores (infantis e juvenis), e que “propicia e facilita o diálogo entre os dois” (Cerrillo, 2009: 98). Mas para que esta ponte efetivamente se erga, defende o autor que o mediador se deve assumir como destinatário primeiro das obras de literatura infantil, não só porque lhe caberá descobrir os caminhos ou estratégias que irão facilitar a leitura junto do seu público, mas também porque será dele a

responsabilidade de selecionar essas próprias obras, uma vez que a criança, neste caso em idade pré-escolar, possui, por um lado, uma experiência muito limitada de contacto com o texto literário, e por outro, uma competência enciclopédica ainda muito pouco desenvolvida (Cerrillo, 2009: 98).

Há no entanto que ressaltar que esta responsabilidade do mediador ao nível da seleção das obras a propor ao seu grupo não significa, de forma nenhuma, que não sejam ouvidas e respeitadas as preferências da criança, e que podem muito facilmente ir contra as opções do mediador. Uma das prioridades absolutas no que toca à leitura é respeitar os *direitos do leitor*, como defende Daniel Pennac (1993), sendo que o prazer e a fruição são imprescindíveis nessa relação afetiva com o ato de ler. Por isso, se a criança se sente atraída por determinada obra, de maior ou menor qualidade estético-literária, isso deverá sempre ser valorizado pelo educador.

Cerrillo defende que o mediador se vai formando ao longo do tempo e em função da experiência. Assim, e de acordo com o autor, as bases para esta formação, constante e nunca concluída, passam necessariamente pelas competências profissionais, mas muito particularmente pelo “espírito crítico, capacidade para a intervenção comunicativa, criatividade, critérios socializadores, humanismo e, hoje também, capacidade para entender e atender à diversidade cultural.” (Cerrillo, 2009: 99). Este processo deverá culminar, por fim, na aquisição de um conjunto de “aptidões, atitudes e requisitos” que tornam possível o eficaz e frutífero desenvolvimento da mediação, e entre os quais se destacam, por um lado, a confiança e dedicação ao seu trabalho como mediador e a crença efetiva nos benefícios da leitura, e, por outro lado, o conhecimento do grupo com quem trabalha e a capacidade para, através da imaginação e da criatividade, promover a sua participação, envolvendo-o verdadeiramente na leitura e com o livro.

No fundo, o autor defende que o mediador é aquele que “fomentará as primeiras tendências leitoras, consolidando-as com as estratégias mais adequadas em cada momento” (Cerrillo, 2009: 100), havendo que destacar que o seu trabalho se complexifica, em primeiro lugar, por ter à sua responsabilidade um público diversificado de (pré)leitores, que, por não se encontrar num nível único e comum de desenvolvimento, lhe exige um conjunto de estratégias que possibilite ir ao encontro do grupo em geral e de cada criança em particular; e, em segundo lugar, pelo facto de a

leitura possuir, no nosso tempo, um conjunto de adversários diretos, como a televisão, os jogos eletrônicos e as novas tecnologias, que, pela passividade que requerem (em oposição ao envolvimento interior e silencioso e à verdadeira dedicação necessárias para a leitura), parecem tornar-se facilmente preferidos (Cerrillo, 2009: 100).

Cabe ao mediador contrariar essa tendência, abrindo ao seu público a porta para a infinita e mágica descoberta do prazer de ler (ouvir ler), através de leituras expressivas e/ou encenadas (recorrendo aos fantoches ou às sombras chinesas, por exemplo), de projetos de animação e de promoção de leitura que poderá e deverá implementar na sua sala de atividades, mas também na própria instituição.

No âmbito do projeto implementado durante a PIS, e tendo em conta o papel central desempenhado pelo livro dentro do mesmo, foi minha preocupação constante garantir uma mediação da leitura de qualidade. Isto verificar-se-ia desde logo ao nível da seleção das obras (todas elas de grande beleza estético-literária, na sua maioria recomendadas pelo *Plano Nacional de Leitura*, e naturalmente favorecedoras de uma abordagem aos valores), assim como na orientação para a discussão e reflexão sobre os valores abordados em cada obra, mas também, e muito particularmente, diversificando as estratégias de leitura, tornando-a expressiva e cativante. Procurei fazer dos momentos de leitura momentos de descoberta e envolvimento em ambientes mágicos, que eram criados através de uma articulação estreita com as expressões artísticas (por exemplo, enriquecendo o momento da leitura com um fundo sonoro, decorando o espaço onde decorria a leitura de acordo com o ambiente em que decorria a história, dramatizando a história com fantoches, etc).

E, claro, a magia criada em torno da leitura não tem de começar e terminar com o início e fim da ‘leitura efetiva’. Como será mostrado a seguir, especialmente das atividades propostas no âmbito do mesmo, estes momentos de magia e encantamento começam com o livro mas prolongam-se muito para lá do mesmo. A larga maioria dos momentos de leitura dinamizados durante a prática ‘evoluíram’ para atividades igualmente mágicas, em que o objetivo principal era incentivar as crianças a expressarem-se nos diversos domínios da expressão artística, reforçando e potenciando inclusivamente através dessas formas de expressão os valores abordados pelo livro.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

CAPÍTULO I – PERCURSO E CONTEXTO

1. Percurso

No ano letivo de 2011/2012, e mais particularmente entre os meses de março e junho, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizei, em conjunto com o par pedagógico, a Prática e Intervenção Supervisionada no Jardim de Infância de Praceta, em Portalegre. Fomos integradas da Sala 2, sob orientação da Educadora Responsável.

A Prática viria a decorrer de segunda a quarta-feira, no horário entre as 9h e as 15h 30. As intervenções foram semanais e intercaladas entre os dois elementos do par.

Na altura do início das intervenções, já nos encontrávamos perfeitamente integradas no grupo, uma vez que havíamos trabalhado com o mesmo no primeiro semestre, no âmbito da componente curricular de Observação e Cooperação Supervisionada.

A componente de Observação e Cooperação Supervisionada tinha como um dos seus principais objetivos um conhecimento aprofundado das Instituições de Educação de Infância em que seríamos inseridas, tanto a um nível estrutural, como de toda a dinâmica que envolve o dia a dia das mesmas, e tudo isto, naturalmente, num âmbito de integração plena no quotidiano do grupo, em particular, e da instituição, em geral. Mas mais do que isso, é entendido que “o percurso pessoal/profissional só se pode desenvolver numa perspetiva de investigação em que se privilegiam situações ativas e de prática situada e refletida, só conseguida a partir de um questionamento sistemático do quotidiano profissional” (Marchão e Correia, 2011: 1). Desta forma, a Observação constituir-se-ia como base de um processo de investigação-ação, que orientaria a Prática numa perspetiva de reflexão permanente, permitindo um crescente melhoramento das competências profissionais.

1.1. A opção por uma metodologia de permanente reflexão: a Investigação-Ação

Procurando apresentar numa definição o mais ampla e abrangente possível o conceito de investigação-ação, e tentando resumir, para tal, as propostas apresentadas por variados autores e citadas por Máximo-Esteves (2008: 18-22), podemos referir-nos à investigação-ação como um processo reflexivo, levado a cabo por profissionais

envolvidos em determinada situação social problemática, e que investigam a referida situação com o intuito de a compreender mais ampla e aprofundadamente e de a melhorar, através do aperfeiçoamento das suas práticas, e conseqüentemente das suas competências profissionais e pessoais. Para tal, apoiam a sua prática num processo permanente de planificação, ação, observação e reflexão, que permitam avaliar não só processo em si mas também os resultados do mesmo na situação abordada. A investigação-ação deve decorrer necessariamente numa perspetiva de investigação científica, ou seja, caracterizando-se pelo rigor e sistematicidade, e garantindo, assim, a sua validade e legitimidade.

Direcionando, agora, o conceito de investigação-ação para a área em questão, a Educação, e mais particularmente ainda para o contexto em que me encontrava inserida, podemos considerar a investigação-ação como uma metodologia de excelência para orientar as práticas do profissional em educação. Pelo facto de me encontrar numa fase verdadeiramente inicial do meu percurso profissional, a inexperiência era um dos traços caracterizadores mais vinculados da minha prática. Por este motivo, compreender o contexto em que me inseria, para sobre ele poder atuar de uma forma refletida e responsável, era absolutamente essencial, e a investigação assumia-se, portanto, como determinante neste contexto, não só para assegurar o sucesso de todo o processo da prática, mas também para me garantir a aquisição e desenvolvimento das competências que me definiriam como profissional daí em diante. De acordo com Estrela (1994),

“O principal objetivo da investigação num projeto de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma “atitude experimental”, uma vez que o Professor só poderá intervir de uma forma fundamentada se souber “observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994: 26)

1.1.1. Ponto de partida

Segundo Máximo-Esteves (2008: 79), para realizar um projeto de investigação-ação é fundamental ter bem claros os objetivos que se pretende atingir com o mesmo, e o primeiro passo para que tal possa suceder é encontrar um ponto de partida, formulando questões de investigação. Estas questões devem ser dirigidas para a ação (Fisher, 2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 80), abertas e “orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa” (Hubbard e Power, cit. por Máximo-Esteves, 2008: 80). Assim, foram definidas para o presente projeto de investigação-ação as seguintes questões de partida:

- ✓ Como são vividos os valores relacionados com a formação da identidade e para a alteridade pelo grupo da sala 2?
- ✓ Como posso contribuir, enquanto Educadora, para o desenvolvimento desses valores?
- ✓ Como pode a Literatura Infantil constituir-se como oportunidade de abordagem aos mesmos?

Clarificado o âmbito da investigação, será importante referir as operações que devem definir e guiar o projeto de investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008: 82), citando Fisher (2001), são as seguintes: *planear com flexibilidade*, num processo reflexivo que fundamente a avaliação permanente das suas práticas; *agir*, partindo da pesquisa em torno dos resultados das próprias práticas, e que se fará com base na “observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados, das estratégias didáticas utilizadas.”; *refletir*, analisando criticamente as observações realizadas; *avaliar/validar* as decisões e opções tomadas e os seus efeitos; e *dialogar* com colegas ou outros possíveis críticos, uma vez que a colaboração é determinante para a garantia de qualidade de um projeto.

1.1.2. Coligir

A este respeito, será pertinente começar por atentar na condição específica do professor-investigador, por oposição ao investigador académico. De acordo com Máximo-Esteves (2008: 86, 87), esta condição difere essencialmente ao nível das condições da própria investigação, uma vez que o professor-investigador “estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efetuar uma investigação”, enquanto o investigador académico é um elemento externo ao contexto.

A autora identifica, a este nível, um conjunto de vantagens e desvantagens para o professor-investigador como participante do contexto que pretende investigar. Por um lado, pode considerar-se que a rotina diária, que se traduz num elevado nível de envolvimento e familiaridade do professor com o contexto, pode agir como *bloqueadora do discernimento*, e dificultar, portanto, a atenção e focagem em determinados traços importantes e que mais facilmente poderão passar despercebidos. Mas por outro lado, o professor participante tem claramente a seu favor o facto de, ao

contrário de um observador externo, compreender muito mais amplamente a realidade que deseja investigar, além de que contará com uma abertura muito maior por parte do grupo, que naturalmente ofereceria alguma resistência perante um elemento exterior à sua rotina.

No que diz respeito aos instrumentos ou técnicas de recolha e registo dos dados, foram selecionados para o presente projeto de investigação-ação a observação, os documentos produzidos pelas crianças e a imagem (fotografia e vídeo), sobre os quais nos debruçaremos com maior atenção mais adiante.

De acordo com Máximo-Esteves (2008: 87), “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.”. A autora defende que se aprende a observar praticando, sendo essencial uma focagem permanente nas questões formuladas para evitar a dispersão e garantir o sucesso da observação.

Mas para bem observar, é essencial definir claramente o que se pretende desse processo. Assim, apresentam-se, em primeiro lugar os objetivos definidos pelo par para a observação realizada no primeiro semestre.

- ✓ Conhecer o contexto educativo (sala de atividades e restante instituição) e verificar o estado de conservação e qualidade dos materiais existentes;
- ✓ Caracterizar as interações criança/adulto, adulto/criança e criança/criança e suas relações;
- ✓ Averiguar quais os recursos humanos disponíveis na instituição;
- ✓ Apurar que tipo de relacionamento existe entre o Jardim-de-Infância e os encarregados de educação;
- ✓ Conhecer o quotidiano da sala de atividades, bem como a sua rotina diária;
- ✓ Conhecer as dinâmicas ao longo do dia;
- ✓ Perceber a utilização de todo o espaço de sala e espaço envolvente;
- ✓ Participar sempre que solicitadas, mas também por iniciativa própria, sempre que se justifique;
- ✓ Avaliar o ambiente educativo (estrutura do programa);
- ✓ Elaborar o relatório de observação.

Mais particularmente no âmbito do projeto estabelecido para a PIS, foram definidos os seguintes objetivos para a observação:

- ✓ Constatar como (e se) se revelam os valores pessoais e sociais universais nas interações criança-criança e criança-adulto, e que valores são esses
- ✓ Perceber de que forma são abordados pela educadora os valores pessoais e sociais, mais particularmente no que diz respeito à formação da identidade e para a alteridade;
- ✓ Compreender qual a relação das crianças com a literatura infantil, e qual o papel da educadora no desenvolvimento dessa relação;
- ✓ Constatar quais os recursos e rotinas facilitadores da relação com o livro (nomeadamente ao nível dos materiais);
- ✓ Refletir sobre estratégias e metodologias pedagógicas promotoras da abordagem e reflexão sobre os valores.

A estratégia de observação adotada foi participante, uma vez que participámos ativamente na vida do grupo, plenamente integradas no seu quotidiano. Quanto aos instrumentos de recolha de dados seleccionados, recorreremos frequentemente, ao nível da observação direta, a notas de campo. Segundo Máximo-Esteves (2008: 88), as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), das suas ações e interações (...)” mas também “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras”. Neste caso específico, as notas de campo foram fruto de diálogos entre as crianças ou entre os adultos e as crianças, maioritariamente registadas no final do dia para posteriormente serem analisadas e permitirem uma reflexão mais aprofundada sobre as informações recolhidas.

Foram também fontes de informação os documentos produzidos pelas crianças, principalmente no âmbito de atividades integradas no projeto. Máximo-Esteves (2008: 92) defende que a análise às produções das crianças “é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”, permitindo igualmente a um professor responsável e empenhado acompanhar mais atenta e sistematicamente o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Recorreu-se, ainda, ao registo fotográfico e videográfico, sendo estes fundamentais para posteriormente analisar e refletir sobre momentos específicos ou sobre excertos de

atividades. Tanto a fotografia com o vídeo foram utilizados sem colocar minimamente em questão o decorrer natural da rotina, em primeiro lugar, porque eram recursos já habituais na sala, e em segundo porque foram utilizados com naturalidade, ou seja, sem chamar a atenção e sem exigir quaisquer interrupções ou transições bruscas.

As notas de campo e os registos fotográficos e videográficos tiveram, portanto, como principal objetivo possibilitar um processo de reflexão permanente, em que, ao fim de cada dia, mas também ao longo de todo o processo de investigação-ação, fosse possível analisar de forma ponderada situações específicas de interações entre as crianças ou entre criança e adulto, mas também de momentos reveladores do desempenho, participação e envolvimento das crianças nas atividades. Desta forma, tornava-se possível a identificação das estratégias que resultavam ou que não resultavam, de pormenores que no auge do momento não é possível identificar mas que, tantas vezes, podem assumir-se como determinantes. Por outro lado, através desta reflexão foi possível ir acompanhando de uma forma mais consistente o desenvolvimento de cada criança, muito particularmente no âmbito da Formação Pessoal e Social, que enquadrava todas as atividades propostas no âmbito do projeto.

Grande parte da recolha de dados teve ainda como suporte um conjunto de instrumentos criados com base no *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertram & Pascal, 2009).

O projeto *DQP*, adaptado do projeto inglês *EEL – Effective Early Learning*, surge em Portugal devido ao reconhecimento das potencialidades que oferece ao nível da avaliação e melhoramento nos contextos de educação pré-escolar⁸. O projeto ganhou força e reconhecimento no nosso país, vindo a ser amplamente adotado, e destacando-se a sua utilização pela DGIDC como referencial numa série de estudos de caso que levou a cabo em 2007 para a avaliação e desenvolvimento da qualidade em diferentes contextos de educação de infância por todo o país.

São apresentadas duas finalidades fundamentais do projeto *DQP*:

“1. Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.

⁸ O projeto nasceu e foi inicialmente aplicado no Reino Unido, tendo chegado ao conhecimento português através da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância.

2. Implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de autoavaliação que é apoiado e validado externamente.” (Bertram & Pascal, 2009: 35)

O projeto prevê a avaliação da qualidade em dez dimensões inter-relacionadas, cada uma das quais fundamental e indispensável num processo de construção de qualidade. São elas finalidades e objetivos; currículo/experiências de aprendizagem; estratégias de ensino e aprendizagem; planeamento, avaliação e registo; pessoal; espaço educativo; relações e interações; igualdade de oportunidades; participação da família e da comunidade e monitorização e avaliação.

No âmbito do processo de observação, e enquanto par, recorreremos às seguintes fichas do *Manual DQP*:

- Ficha do Estabelecimento Educativo;
- Ficha do Nível Socioeconómico das Famílias;
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades;
- Ficha da Educadora de Infância;
- Ficha da Auxiliar de Ação Educativa;
- Adaptação para inquérito do modelo de entrevista à Educadora de Infância.

Além do *Manual DQP*, também a *ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (Harms, Clifford e Cryer, 2008) foi uma importante ferramenta de observação, mas neste caso da qualidade do ambiente. A Escala divide-se em 7 subescalas, entre as quais optei por aplicar, no âmbito do projeto, a subescala Linguagem – Raciocínio (Anexo 1).

Por fim, foi assumida a opção por uma forma de recolha de dados muito particular, e que se baseou na já referida pedagogia participativa da infância, ou seja, na conceção da criança como ser competente, inteligente, sensível, “(...) possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, (...) num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008: 16), e que participa de forma ativa da construção das suas aprendizagens.

Assim, no final da aplicação das atividades propostas no âmbito do projeto, foi dinamizada uma reunião com todas as crianças, em que foram ‘revisitados’ todos os livros lidos e explorados durante a minha prática, de forma a perceber o que tinha sido retido pelas crianças a respeito de cada um, ou seja, foi dinamizada uma conversa aberta

em que, sem que as obras fossem relidas, as crianças puderam relembrá-las e referir o que mais as marcou em cada uma, e mais particularmente naquelas que se enquadravam no projeto (isto de forma a perceber se os valores que se pretendeu abordar haviam ou não sido realmente compreendidos).

Essa sessão foi muito enriquecedora para o grupo e para mim, na medida em que pude confirmar, pelas intervenções das crianças, que as obras escolhidas tinham sido do seu agrado, tendo as crianças delas extraído o essencial.

2.1.1. Interpretar

Como afirma Máximo-Esteves (2008:103), a informação recolhida encontra significado por meio da interpretação. De acordo com a autora, o ideal será ir fazendo a interpretação à medida que são recolhidos os dados, realizando-se posteriormente, no final do trabalho, uma análise mais abrangente. A autora afirma que:

“As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos.”
(Máximo-Esteves, 2008: 103)

Foi exatamente esta a estratégia utilizada no que diz respeito à interpretação dos dados recolhidos no âmbito do presente projeto. As informações foram tratadas e interpretadas mediante uma análise inicial que acompanhou, de uma forma concomitante, a própria recolha. Mais tarde, e ao longo de todo o trabalho que se seguiu, a análise dos dados foi sendo progressivamente aprofundada e alargada, permitindo uma interligação cada vez mais equilibrada e fundamentada entre a vastidão de informação recolhida.

Tal como sucede ao nível da observação, a interpretação é uma tarefa que se aprende à medida que se vai fazendo, e que, portanto, se vai refinando mediante a aquisição de experiência pelo investigador. Naturalmente, a interpretação deve ser estreitamente relacionada com o contexto, ou seja, tendo sempre em conta o conjunto de características, influências e condicionantes que atuam diretamente sobre a realidade observada e analisada.

Assim, apresenta-se em seguida o contexto em que se desenrolou o processo de investigação-ação, de forma a permitir uma leitura mais abrangente e fundamentada do mesmo.

3. Contexto

3.1. Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

O Jardim de Infância de Praceta (anexo 2, figura 1) localiza-se na freguesia de S. Lourenço, Portalegre, funcionando atualmente no edifício do Centro Social de S. Lourenço (com o qual são partilhadas as instalações). O estabelecimento é público e pertence ao Ministério da Educação.

O Jardim de Infância de Praceta insere-se no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Portalegre - Cristóvão Falcão, sendo a sua gestão da responsabilidade do Agrupamento.

O jardim era frequentado no ano letivo de 2011/2012 por um total de 65 crianças, entre os 3 e os 6 anos, divididas por três salas de atividades, com grupos heterogéneos. Cada sala contava com uma educadora e uma assistente operacional. O jardim de infância contava ainda com um animador socioeducativo, responsável pela totalidade das crianças no início da manhã, antes do início das atividades letivas, e após o término das mesmas, a partir do meio da tarde.

Além das educadoras, das assistentes operacionais e do animador socioeducativo, eram funcionários da instituição uma professora de língua gestual portuguesa, uma professora de expressão musical, uma professora de inglês, uma professora de expressão dramática e um professor de expressão físico-motora. Estes professores asseguravam a componente de enriquecimento curricular, que era organizada e financiada pela Associação de Pais e decorria após o término da componente letiva. Por outro lado, um conjunto de outros intervenientes prestava serviço no jardim, ao nível do apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Era o caso da Equipa Local de Intervenção Precoce, através de uma terapeuta da fala e de uma técnica de apoio educativo, e da Unidade de Surdos, através de uma técnica de apoio educativo, de uma terapeuta da fala e de uma intérprete de Língua Gestual Portuguesa.

Há que referir que todos os profissionais que prestavam serviços na Instituição mantinham uma relação estreita com todas as crianças. Naturalmente, o grupo de cada sala relacionava-se de uma forma mais afetiva com os profissionais que se envolviam diretamente com as rotinas da sua sala, mas reconheciam claramente os restantes profissionais como possíveis fontes de ajuda e segurança, assim como de autoridade.

A lotação máxima autorizada era de 25 crianças, numa das salas, e de 20 nos casos em que se encontravam inseridas no grupo crianças com Necessidades Educativas Especiais, o que sucedia nas restantes duas salas. Todas as salas possuíam a lotação máxima.

Ao nível das instalações, como já foi referido, eram partilhadas com a creche do Centro Social de S. Lourenço. O edifício era adaptado e, não sendo novo, apresentava condições razoáveis ao nível das instalações e mobiliário, embora o segundo fosse relativamente antigo. Dentro do edifício, o único equipamento do qual as crianças da sala podiam usufruir (mediante pedido prévio à Direção do Centro Social de S. Lourenço), fora das salas de atividades, era a sala de movimento, que era utilizada semanalmente para as aulas de expressão motora, no âmbito das atividades de enriquecimento curricular. Naturalmente, as crianças faziam também uso do refeitório (anexo 2, figura 2) para almoçar e para lanchar a meio da tarde, e do espaço exterior (anexo 2, figura 3), que se dividia numa área reservada às crianças da creche do Centro e noutra reservada às crianças do jardim de infância.

Tanto o refeitório como o espaço exterior eram partilhados pelas crianças das três salas do jardim de infância, em plena integração e sem que nunca tivessem sido por nós observados quaisquer problemas resultantes desta interação. O refeitório era bastante espaçoso e agradavelmente decorado, e as mesas e cadeiras encontravam-se organizadas pelo espaço de uma forma que possibilitava que cada grupo (de cada uma das salas) se encontrasse unido mas com algum ‘isolamento’ relativamente aos restantes grupos, de forma a permitir uma supervisão plena pelos profissionais responsáveis por cada sala. Quanto ao recinto exterior, há que reconhecer as suas enormes potencialidades. O espaço possuía grandes dimensões e estava devidamente vedado com muros intransponíveis e um portão com fecho especial que só um adulto conseguia abrir (além de que se encontrava permanentemente um profissional de segurança à entrada do estabelecimento), o que impedia a saída desacompanhada das crianças para fora do

espaço do estabelecimento. O pavimento era sintético e relativamente seguro, pelo que as crianças tinham alguma liberdade nas suas brincadeiras, não havendo risco de acidentes graves. Por outro lado, existiam algumas árvores e arbustos espalhados pelo espaço, fornecendo sombra mas garantindo também um ambiente mais agradável, em contacto com a natureza.

As potencialidades do recinto exterior foram aproveitadas para a realização de algumas atividades ao ar livre durante a primavera, nomeadamente de expressão motora. As crianças revelavam um enorme bem-estar e alegria sempre que surgia a possibilidade de realizar atividades no exterior, o que se compreendia facilmente, não só porque as condições meteorológicas a isso convidavam, mas também porque a simples mudança de espaço físico constituía um reforço da vontade e da participação.

3.1.1. Caracterização da sala de atividades

O espaço da sala de atividades não oferecia as condições ideais, quer pelo mobiliário relativamente antigo e desadequado às necessidades (por um lado, por não ser suficiente, e por outro por na sua maioria não ser facilitador da autonomia) quer pelo facto de existir um pilar no centro da sala, que além de dificultar a organização do ambiente educativo, impedia a visibilidade de todo o espaço por parte dos adultos (anexo 2, figuras 4 e 5).

A sala estava organizada em diversas áreas de interesse, claramente definidas e identificadas, que as crianças podiam explorar espontaneamente (geralmente durante a manhã), mas que por vezes acolhiam também atividades propostas pela educadora. Em cada área as crianças podiam encontrar um quadro com a informação de quantas crianças a poderiam frequentar em simultâneo, tanto através do numeral cardinal (de 2 a 5), como através da apresentação dessa quantidade em pontos. Abaixo destes quadros, as crianças encontravam um conjunto de círculos de velcro (na quantidade em questão), onde deveriam colocar os seus símbolos identificativos. Cada criança possuía um boneco de papel plastificado que a representava (tinha sido criado e decorado no início do ano letivo) e que a acompanhava na exploração das várias áreas de interesse, servindo para indicar em que área cada criança estava a trabalhar no momento. Quando as crianças não estavam nas áreas de interesse (por exemplo durante as atividades em

grande grupo), deveriam colocar estes símbolos identificativos no quadro geral. Esta era uma rotina já perfeitamente adquirida quando iniciámos o trabalho na sala.

Passando à apresentação das áreas de interesse, à entrada da sala encontrava-se a área da biblioteca (anexo 2, figura 6), equipada com dois pequenos bancos construídos a partir de caixotes de plástico, assim como uma estante com livros infantis e algumas enciclopédias. Durante a fase de Observação e Cooperação Supervisionada, pude perceber que esta era uma área muito pouco explorada pelas crianças. Isto poderia justificar-se, desde logo, pelo facto de existirem poucos livros, alguns deles muito antigos e pouco atrativos, e acima de tudo livros banais e bastante estereotipados ao nível da ilustração. Por outro lado, a biblioteca encontrava-se mesmo à entrada da sala, junto à porta, o que não fomentava a concentração, e possuía um espaço muito reduzido, além de que os bancos improvisados não eram confortáveis. Ainda assim, durante a OCS, iniciei o hábito de convidar uma ou outra criança para passar algum tempo comigo na biblioteca durante a manhã, para lhe ler um livro por ela escolhido, ou para a incentivar a ‘ler-me’, ela própria, uma qualquer obra. Este hábito foi tão bem recebido que a frequência da biblioteca viria a aumentar exponencialmente daí em diante, com as crianças a assumirem a iniciativa de me convidarem para as acompanhar até lá. Valerá ainda a pena referir que existia na sala uma boa coleção de livros de qualidade estético-literária superior, mas que não estavam à disposição das crianças. Estes livros estavam arrumados numa estante alta e as crianças apenas tinham contacto com os mesmos quando a educadora seleccionava algum destes para ler ao grupo. No seguimento das observações realizadas no que diz respeito à presença do livro na sala, foi aplicada a subescala Linguagem e Raciocínio da ECERS-R, cujos resultados são apresentados em anexo⁹ (anexo 1).

A seguir, pelo lado direito da sala, encontrava-se a área dos computadores (anexo 2, figura 7), onde estavam dispostos dois computadores em cima de uma secretária, com duas cadeiras. Esta área era alvo da preferência de um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos, e pouco explorada pelas crianças mais velhas. Os dois computadores de mesa não funcionavam, mas estava disponível um computador portátil onde as crianças podiam realizar jogos didáticos interativos. Geralmente, as crianças realizavam esta

⁹ O resultado ponderado da aplicação da subescala foi relativamente satisfatório (5, 5). No entanto, e indo ao encontro das observações realizadas, o item *Livros e Imagens* registou uma pontuação de 4, nomeadamente devido à pouco vasta seleção de livros disponíveis para exploração por parte das crianças, à sua desadequação face às necessidades do grupo e à ausência de leituras informais.

atividade duas a duas, e verificava-se uma enorme facilidade de cooperação e entreadajuda, com as crianças mais velhas a auxiliarem as mais novas na descoberta dos vários jogos.

Seguia-se a área dos jogos de matemática (anexo 2, figura 8), constituída por uma mesa grande e redonda (formada por duas meias luas) rodeada por cadeiras, além de uma estante onde estavam arrumados os jogos de matemática. Esta área era frequentada principalmente pelas crianças de 4 anos, que realizavam acima de tudo atividades de exploração do tangram, e pelas crianças de 5 anos, que preferiam atividades de construção, mas ao longo do tempo foram assumindo uma clara preferência pela realização de atividades nos cadernos, que a educadora propunha numa perspetiva de articulação com o 1.º ciclo, uma vez que estas crianças para lá transitariam no ano letivo seguinte. As atividades realizadas nesta área eram maioritariamente dinamizadas pela educadora, pois as crianças não se revelavam espontaneamente atraídas para a mesma, possivelmente por serem atividades que exigiam algum empenho e abstração.

Mais à frente encontrava-se uma mesa igual, também rodeada por cadeiras, que juntamente com uma estante de arrumação dos materiais constituía a área dos trabalhos manuais, frequentemente designada por área do recorte (anexo 2, figura 9). Esta área era igualmente dinamizada pela educadora, que convidava frequentemente as crianças mais pequenas a recortarem imagens de revistas para posteriormente as organizarem e colarem, desenvolvendo dessa forma a motricidade fina. Por outro lado, era nesta área que se realizavam outros trabalhos manuais que, por envolverem manipulação de materiais como tintas e cola requeriam proximidade da torneira e do lava-louça, como foi o caso das decorações de Natal.

Ao fundo da parede direita encontrava-se a área da pintura (anexo 2, figura 10), com um cavalete, tintas e pincéis. Neste espaço as crianças realizavam justamente atividades de pintura a guache, geralmente após um ligeiro incentivo da educadora. Principalmente as crianças mais velhas, revelavam alguma reticência em realizar esta atividade, afirmando muitas vezes que não sabiam pintar. Era notório que algumas destas crianças haviam já desenvolvido alguns preconceitos e mostravam-se excessivamente exigentes consigo próprias, recusando realizar atividades que consideravam não ter capacidade para fazer tão bem quanto desejavam. A educadora procurava contrariar esta atitude defensiva e de recusa, incentivando as crianças a

tentarem realizar as tarefas propostas e valorizando os seus resultados. Procurei dar continuidade a este esforço, tendo inclusivamente explorado no âmbito do projeto o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima¹⁰.

Virando à esquerda ao entrar na sala, encontrava-se a área do desenho (anexo 2, figura 11), equipada com uma estante com materiais de desenho, mesa grande quadrada (formada por duas mesas retangulares) rodeada por cadeiras e quadro para afixar os trabalhos realizados nesta área. Esta era uma das áreas de interesse mais frequentadas, principalmente pelas crianças mais novas. A semana iniciava-se, inclusivamente, com a rotina do registo e desenho das novidades do fim de semana nesta área, onde ficavam depois expostos os trabalhos realizados. Esta área foi fortemente dinamizada no âmbito do projeto, uma vez que, muitas vezes, a exploração das obras lidas passava pelas expressões artísticas, e muito particularmente pelo desenho.

Seguia-se a área da plasticina (anexo 2, figura 12), composta por uma mesa pequena com duas cadeiras, além da plasticina e material de modelação. Esta área contava com um espaço muito reduzido, além de que ficava junto à porta que dava acesso à casa de banho, o que não garantia as condições ideais de trabalho. No entanto, era uma área que atraía algumas das crianças mais pequenas, que gostavam de trabalhar a plasticina a pares, construindo pequenos projetos.

Surgia depois a área dos jogos de mesa, equipada por uma estante onde estavam arrumados estes jogos, assim como uma mesa grande retangular e cadeiras. Esta área era espontaneamente apreciada pelas crianças de todas as idades, que aqui construía puzzles, jogavam dominó, realizavam atividades de encadeamento de peças, entre tantos outros. Esta área fomentava o trabalho em grupo, por um lado, e a vivência democrática, por outro, na medida em que treinava competências como esperar pela sua vez para jogar, aprender a ganhar e a perder, trabalhar em equipas com um objetivo comum, etc.

Ao fundo da parede esquerda da sala encontrava-se a área da casinha (anexo 2, figura 13), uma recriação de uma casa com sofás, camas, cozinha mobilada, com armários equipados com talheres, pratos, alimentos, etc. Inicialmente nesta área verificava-se uma hegemonia feminina, na medida em que nenhum rapaz se interessava por a explorar, mas todas as raparigas disputavam a oportunidade de brincar por alguns

¹⁰ Destaca-se neste âmbito a exploração da obra “O Ponto”, de Peter H. Reynolds, que viria a influenciar muito positivamente as crianças em questão, e que se será apresentada adiante.

minutos na casinha, o que revelava, por um lado, o estereótipo muito vincado de que as lides da casa são tarefa exclusiva das mulheres, e por outro o receio de alguns dos meninos em serem ‘gozados’ pelos colegas se se atrevessem a explorar esta área. A educadora incentivava frequentemente os rapazes a experimentarem a casinha, e eventualmente um ou dois atreveram-se a fazê-lo, passando a ser presença frequente nesta área. A partir daí, os restantes ganharam coragem e começaram a passar algum tempo na casinha, mesmo que fosse apenas uma vez por semana. Durante a Prática foi minha grande preocupação manter e incentivar este hábito, e para tal optei por ‘visitar’ de vez em quando a casinha para ajudar as crianças a dinamizá-la, incentivando-as a criar projetos, como criar uma peça para apresentar aos colegas. A minha participação prendia-se com o apoio na estruturação das peças e com a preparação de cenários de maior dimensão (criar tendas com lençóis, mover estantes, etc.), mas as propostas partiam sempre exclusivamente das crianças. Isto viria a tornar-se uma rotina, e mesmo as crianças mais reticentes viriam a oferecer-se para participar.

Ao centro da parede do fundo, e por último, encontrava-se a área da garagem (anexo 2, figura 14), composta por um tapete, blocos de construção, carros e brinquedos de recriação de uma quinta, entre outros. Nesta área verificava-se exatamente o oposto do que acontecia na casinha, sendo quase exclusivamente frequentada pelos rapazes. Tal como sucedeu na casinha, isto viria a alterar-se significativamente, até porque enquanto os rapazes passavam a explorá-la, as raparigas aproveitavam para experimentar as atividades da garagem. Também neste caso, esforcei-me por passar algum tempo com as crianças menos familiarizadas com esta área, acompanhando-as e incentivando-as na descoberta das suas potencialidades.

De acordo com a educadora, a escolha da disposição da sala havia tido em consideração um conjunto de necessidades, interesses e condicionantes, sempre procurando dar a melhor resposta educativa possível. A disposição fora, então, estabelecida em função do número de crianças e das suas idades, das áreas de interesse, da arquitetura da sala, das necessidades do grupo, e tendo sempre em vista o favorecimento da autonomia das crianças, garantindo o seu acesso aos recursos e materiais. As opiniões das crianças não foram diretamente solicitadas ou tidas em conta, tendo a educadora procurado ir ao encontro do que considerou satisfazer da melhor forma as suas necessidades e interesses, como já foi referido.

No corredor de acesso à sala de atividades, as crianças dispunham de cabides para guardar os seus pertences, como casacos, bibes e sacos do lanche. Não existiam vestiários. A sala não possuía igualmente acessos para cadeiras de rodas. Tanto dentro da sala como no corredor de acesso, existiam placares onde era possível expor trabalhos realizados pelas crianças, assim como disponibilizar informações aos Encarregados de Educação. Durante a Prática estes placares foram bastante utilizados, encontrando-se sempre expostos trabalhos realizados pelas crianças. Com a exposição das produções das crianças pretendia que os pais pudessem ir acompanhando, por um lado, as atividades realizadas na sala, e por outro, a evolução das suas crianças. Naturalmente, isto funcionaria também como um incentivo à comunicação entre pais e filhos, na medida em que as crianças gostam de mostrar o resultado do seu trabalho e do seu esforço, assim como de o ver reconhecido e valorizado por aqueles de quem gostam.

3.2. Constituição e caracterização do grupo de crianças

A Sala 2, onde foi realizada a PIS, era frequentada por 20 crianças, três delas com Necessidades Educativas Especiais. O rácio adulto-criança era, portanto, de 10. À data do início do ano letivo setembro de 2011, a distribuição por idades e géneros era a que se apresenta no Quadro 1.

Idades	Raparigas	Rapazes	Total
3 anos	4	1	5
4 anos	3	5	8
5 anos	3	4	7
6 anos	0	0	0
Total	10	10	20

Quadro 1

No que diz respeito às Necessidades Educativas Especiais, duas das crianças sofriam de deficiência auditiva, sendo acompanhadas pela Unidade de Surdos. Estas crianças tinham acompanhamento em terapia da fala, apoio educativo e intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Uma outra criança, que apresentava glaucoma congénito e défice visual bilateral, tinha acompanhamento da Equipa Local de Intervenção Precoce em apoio educativo e terapia da fala.

As três crianças tiveram um processo de adaptação diferente das outras crianças, uma vez que a sua rotina era um pouco diferente da dos colegas. No entanto, esta diferenciação ao nível das rotinas manifestava-se principalmente com as crianças surdas, desde logo pelo facto de serem permanentemente acompanhadas por uma intérprete. No ano letivo em questão, uma das crianças surdas frequentava a sala há já alguns anos, pelo que se encontrava bem integrada com os pares, nas rotinas, e revelava já alguma fluência ao nível da LGP. O facto de esta criança ter criado uma relação muito próxima e solidária com a outra criança surda, muito mais inexperiente, condicionou muito determinante e positivamente a sua integração.

Naturalmente, uma das principais condicionantes da integração plena destas crianças no restante grupo, e até na sua relação com os adultos intervenientes na sala, relacionava-se com dificuldades de comunicação. Felizmente, o restante grupo usufruía também de aulas de LGP no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, o que foi contribuindo, ao longo do tempo, por um lado, para um maior à vontade do grupo em comunicar com estes colegas, e por outro, para uma visão mais positiva da diferença por todas as crianças.

Neste grupo inseria-se ainda uma menina cujos progenitores eram oriundos da China. Teve um processo de integração bem-sucedido, encontrando-se perfeitamente incluída no grupo de crianças. Contudo, apresentava algumas dificuldades ao nível da linguagem, como em conjugação de verbos e concordância com o sujeito. Em termos de pronúncia, a criança também apresentava algumas dificuldades. Nenhuma destas dificuldades se manifestava ao nível do à vontade e disponibilidade da criança para comunicar. Não foi considerado necessário acompanhamento especializado neste caso, por não ter sido considerado que estas dificuldades pudessem colocar de forma alguma em risco o seu processo de desenvolvimento natural.

Existia um grande entrosamento entre as crianças mais novas e as mais velhas. Por um lado, eram criados pelas próprias crianças grupos com diversidade ao nível das idades, mas por outro, também ao nível da organização do grupo pela educadora, as crianças mais velhas trabalhavam com as mais novas e vice-versa. As crianças que transitavam do ano anterior contribuía vincadamente para a confiança e autoestima das crianças presentes pela primeira vez no grupo, conduzindo assim à potencialização dos seus progressos e aprendizagens.

No geral, era um grupo com uma razoável capacidade de atenção e realização, que se organizava facilmente no momento da escolha das atividades. O grupo era unido, saudavelmente ativo e bem-disposto, totalmente disponível e aberto a novas propostas, a atividades diferentes e desafiantes. A entreajuda era geralmente uma constante, embora de vez em quando sobressaíssem atitudes repreensíveis em situações de vida em grupo. Como foi exposto na Introdução do presente relatório, algumas crianças apresentavam claras dificuldades ao nível do desenvolvimento e da expressão da identidade, revelando-se inseguras e algo perdidas. Por outro lado, verificava-se a necessidade de reforçar as vivências democráticas, pois algumas crianças revelavam ainda dificuldades em aceitar opiniões diferentes das suas, de respeitar decisões tomadas por maioria, de cumprir regras de participação, etc. Há ainda que destacar que se verificavam, de vez em quando, situações reveladoras de preconceito, fosse perante outras culturas (nomeadamente com a criança de origem chinesa), fosse relativamente a dificuldades específicas reveladas por algumas crianças (por exemplo ao nível da fala ou numa determinada área de conteúdo, como a matemática), entre outras. Claramente o grupo não compreendia ainda a riqueza da diferença, algumas crianças receavam revelar-se na sua essência, preferindo a ‘segurança’ de seguir as preferências e opiniões de outros, ao invés de aceitarem que todo e qualquer ser humano possui dificuldades e potencialidades, e que é no que o diferencia do outro que reside a sua maior riqueza.

Neste seguimento, e acima de tudo, há que referir que o que definia este grupo de crianças era a diversidade ao nível dos traços que definiam as suas personalidades: cada criança diferente e especial pela sua singularidade, cada uma rica em potencialidades infinitas a explorar, e em experiências próprias para partilhar.

Por fim, vale a pena destacar que todas as crianças contavam com um apoio muito próximo e envolvido dos pais, e nalguns casos da família alargada (especialmente avós, tios e primos). Pais e avós deslocavam-se, em quase todos os casos, pelo menos uma vez por dia à sala de atividades para ir levar e buscar as crianças, o que possibilitava um contacto muito frequente com a educadora e um acompanhamento ativo do dia a dia da sala. Deste modo, as trocas de impressões e as partilhas de informações sobre as crianças, que se encontravam integradas em duas realidades interligadas e interdependentes (família e jardim de infância), possibilitavam um conhecimento mais amplo da criança pelos vários adultos responsáveis na sua educação.

CAPÍTULO II – AÇÃO EM CONTEXTO

1. Descrição, fundamentação e reflexão da Prática e Intervenção Supervisionada

Naturalmente, ao iniciar o trabalho que pretendo evidenciar no presente Relatório, e que se iniciou no 1.º semestre de 2011-2012, no âmbito da unidade curricular de OCS, muitas dúvidas, receios e alguma ansiedade me impediam de compreender a amplitude das oportunidades e aprendizagens de que viria a usufruir. Mas, ao longo do tempo, foi com surpresa que me fui sentindo cada vez mais parte integrante daquele grupo de crianças (e alguns adultos), com tanto para me ensinar, e sem dúvida que a maior felicidade e orgulho que experienciei foi o afeto e a alegria com que as crianças me foram progressivamente acolhendo, como se me conhecessem desde sempre e me pudessem confiar os seus maiores tesouros (tenho naturalmente consciência de que não é o facto de as crianças terem estabelecido comigo esse tipo de relação que assegura o sucesso da minha prática – embora considere que constitui um importante indicador).

A observação foi indiscutivelmente um período riquíssimo, em que pude absorver com toda a dedicação cada momento no desejo de conseguir tornar-me a cada dia mais competente. O facto de ter sido tão plenamente incluída no dia a dia da instituição, em geral, e do grupo, em particular, permitiu-me observar todo o tipo de situações e aprender a reagir perante elas, por vezes a antevê-las e a evitá-las, noutros casos a potenciá-las e, no fundo, perceber que num jardim de infância cada dia é uma surpresa, sendo que o fundamental é ter sempre como principal preocupação o interesse das crianças: o seu desenvolvimento, o seu bem-estar, a sua felicidade e, acima de tudo, a sua maravilhosa condição de crianças.

Considero que a observação me deu os instrumentos necessários para uma intervenção responsável, competente, reflexiva e com uma intencionalidade claramente definida, que desejavelmente pudesse vir a beneficiar e a fomentar o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças.

Foi justamente o período de observação que me permitiu compreender de uma forma o mais ampla e fundamentada possível a ação da educadora, muito particularmente através da observação direta, mas também com base no Inquérito que lhe foi realizado (adaptado do modelo de entrevista à Educadora de Infância proposto

pelo *Manual DQP*). Conhecer e refletir sobre as práticas da educadora era essencial para uma bem-sucedida articulação entre a sua ação e a ação que seria desenvolvida por mim, e que teria de ser necessariamente apoiada e inclusivamente concordante com o tipo de trabalho por esta previamente desenvolvido (o que significa que teria de manter os mesmos princípios orientadores, as mesmas regras, mas, claro, apresentando novas propostas, procurando ir mais além, pois de outra forma não traria ao grupo nada de novo, nem teria a oportunidade de melhorar e de crescer enquanto profissional).

Passando, então, a uma análise específica mas sintética ao Inquérito realizado à educadora (anexo 3), esta considerava como principais finalidades da educação pré-escolar proporcionar às crianças um espaço de socialização, favorecer o desenvolvimento de competências essenciais a uma escolaridade futura bem-sucedida, despistar eventuais problemas ou dificuldades de aprendizagem, assim como contribuir para o desenvolvimento cultural e intelectual.

Ao nível das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, a educadora afirmava seguir as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e intervindo ao nível da promoção da literacia, da matemática, das expressões e do conhecimento do mundo. A educadora afirmava adaptar o currículo às crianças com NEE em função do desenvolvimento e dificuldades de cada uma, embora não clarificasse como o fazia.

Ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, a educadora organizava momentos de grande grupo no início e no fim da manhã e da tarde, assim como trabalho em pequenos grupos e a pares. Apoiava as sugestões das crianças e possibilitava, por um lado, atividades de livre escolha das mesmas, e por outro, atividades propostas por si própria. Neste caso, as atividades tinham em conta as idades, interesses e níveis de desenvolvimento de cada criança. De forma a adaptar e organizar a sua prática de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças, incluindo as com NEE, a educadora assegurava a distribuição do tempo de atenção pelas diferentes crianças.

De acordo com a educadora, o papel das crianças no âmbito do planeamento e avaliação das atividades e projetos era ativo, pois eram encorajadas nas suas escolhas e propostas, que a educadora ia tentando incorporar nas atividades do dia a dia ou em projetos específicos. Quanto aos pais, tinham igualmente a oportunidade de dar sugestões em reuniões ou conversas informais. A planificação e desenvolvimento das

atividades ao longo do dia tinham em conta os gostos das crianças, o clima do grupo, assim como a resposta que este ia dando, nomeadamente ao nível do empenho que colocava nas atividades.

No que diz respeito ao apoio da autoestima, do bem-estar emocional e das disposições para aprender de cada uma das crianças, a educadora afirmava valorizar os seus resultados e realizações, criando espaço para que o restante grupo também o fizesse, bem como outros adultos. Por outro lado, a educadora criava desafios para que as crianças se fossem superando e procurava garantir um clima de relacionamento amistoso e positivo, assegurando ainda segurança e estímulos positivos. Mais particularmente ao nível do apoio às crianças com NEE, a educadora afirmava fomentar a amizade das outras crianças para com aquelas, assim como apontar junto dos colegas os seus sucessos, garantir momentos em que estivessem em ‘igualdade’¹¹ junto dos outros e prestar apoio individualizado sempre que necessário.

Ao nível das relações e interações com a criança individual, esta era, segundo a educadora, cuidada com afeto, brincadeira, tempo e atenção. A educadora afirmava que as crianças compreendiam o que estava certo e o que estava errado através do diálogo, dos exemplos dos outros, do reforço positivo aos comportamentos adequados e do reforço negativo aos comportamentos inadequados.

Toda a informação dada pela educadora através do Inquérito, assim como a recolhida através da observação das suas práticas, foi por mim considerada indispensável na orientação da minha prática (e particularmente da aplicação do projeto), e foi minha preocupação constante não desrespeitar em momento algum as regras, rotinas e tipo de organização previamente criadas entre o grupo e a educadora. Numa perspetiva de colaboração estreita, procurei sempre dar continuidade ao trabalho realizado a esses níveis, assim como partilhar e incluir a educadora nas minhas propostas (até porque esta mantinha a orientação do grupo às quintas e sextas-feiras, e dessa forma havia que garantir que as transições entre as várias práticas – minha, do meu par pedagógico e da educadora – se faziam de forma articulada e cooperada).

A este nível, será fundamental falar sobre as opções realizadas no que diz respeito aos modelos curriculares para a infância. A educadora afirmava procurar refletir na sua

¹¹ Esta ‘igualdade’ refere-se ao trabalho colaborativo destas crianças com o restante grupo, em grupo e em plena integração, uma vez que tal não sucedia durante grande parte do dia pelo facto de estas crianças possuírem uma rotina diferenciada.

prática algumas orientações do *Movimento Escola Moderna*, embora se identificasse também com o modelo *High/Scope*, não seguindo, portanto, com rigidez, nenhum modelo. Pessoalmente, e dada a minha inexperiência, não me é possível ainda identificar com segurança um modelo curricular que pretenda seguir, e muito menos o era ainda à altura do início da prática. Ainda assim, e partindo da preferência indicada pela educadora, procurei aprofundar o meu conhecimento a respeito do *Movimento Escola Moderna*, e foi muito interessante constatar que as orientações preconizadas por este modelo iam em grande parte ao encontro dos objetivos estabelecidos para o projeto a desenvolver durante a prática.

O *MEM* concebe a escola (incluindo-se neste conceito, naturalmente, o jardim de infância) como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” onde educadores e educandos trabalham em conjunto na criação de um ambiente “capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Niza, 2007: 126). Nesta perspectiva, são definidas três finalidades formativas essenciais: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2007: 126).

Estas finalidades coadunam-se, claramente, com o que foram as minhas pretensões para a prática, ao nível da abordagem e reflexão sobre os valores, e entre os quais se destacam os valores democráticos. Inclusivamente, o *MEM* defende que o ambiente escolar (neste caso pré-escolar) deve garantir “o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, e de autonomização e de solidariedade” (Niza, 2007: 126), que são claramente abordados e potenciados no âmbito do projeto que desenvolvi, e assumindo-se os educadores seguidores deste modelo como “dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.” (Niza, 2007: 126). Assim, e ao nível do que foi exposto, relaciono claramente a minha prática com o *MEM*.

No entanto, e por outro lado, identifico-me igualmente com algumas orientações definidas pelo modelo *High/Scope*, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de ‘aprendizagem pela ação’ (é através das experiências diretas e imediatas, que através da reflexão tornam realmente significativas, que as crianças constroem o seu conhecimento do mundo que as rodeia), mas muito particularmente ao nível das interações adulto-

criança, na medida em que este modelo defende que é através de interações positivas entre adultos e crianças que se desenrola a já referida aprendizagem pela ação, cabendo ao educador colocar em prática estratégias de interação positivas, em que partilhem o controlo com as crianças, valorizando os seus sucessos e estabelecendo relações honestas e verdadeiras. Procurei sempre caracterizar a minha relação com as crianças pela honestidade, na medida em que as considerava seres inteligentes, sensíveis, e merecedores da minha mais autêntica dedicação. Da mesma forma, a valorização constante dos seus progressos, das suas conquistas, e desde logo das suas características individuais e diferenciadoras, foram uma preocupação vincada, até porque o fomento da autoestima e da autoconfiança eram ‘bandeiras’ do meu projeto de PIS.

Procurando, enfim, caracterizar de uma forma resumida mas abrangente a minha prática, posso afirmar que a minha prioridade absoluta foram as crianças. Naturalmente, dada a minha já referida inexperiência, não posso deixar de admitir que centrar a minha ação claramente nas crianças foi um processo que implicou alguma aprendizagem, e não se construiu da noite para o dia. Especialmente nas primeiras intervenções era fácil cair no erro de centrar a minha preocupação e atenção sobre as minhas práticas, sobre os meus erros, sobre os objetivos por mim estabelecidos (concebendo a planificação como algo rígido, fechado), desviando o meu foco das crianças. E naturalmente, ao fazê-lo, deixava de lhes ser responsiva, de conseguir ‘ouvir’ e atender às suas necessidades.

Ao longo do tempo, e à medida que fui aprendendo a alicerçar verdadeiramente a minha ação num processo permanente de reflexão, o foco desviou-se com naturalidade de mim e dos meus objetivos, e centrou-se nas crianças (o que não significa que deixei de me preocupar com os meus erros, mas significa, isso sim, que passei a concebê-los ao nível das suas implicações junto das crianças, refletindo sobre os mesmos a esse nível, e não como fatores determinantes do meu insucesso pessoal). Desta forma, passei igualmente a conceber as planificações como orientações, que se devem flexibilizar em função das condições e disposições específicas do grupo.

E, claro, devo referir que centrar a minha ação nas crianças significou, ao invés de trabalhar para elas, trabalhar **com** elas, considerando-as como agentes ativos da sua própria aprendizagem, construtores do conhecimento, competentes, sensíveis e inteligentes, e que por isso mesmo foram incluídas de forma participada e cooperada em todo o processo de planificação-ação-reflexão-avaliação-comunicação.

2. Descrição, fundamentação e reflexão do projeto de Investigação-Ação

Passando, por fim, a uma apresentação mais clara e específica do projeto desenvolvido **com** o grupo de crianças no âmbito da PIS, foram definidos para o mesmo os seguintes objetivos:

- ✓ Promover valores positivos na sala de atividades, no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, e particularmente no que diz respeito à formação harmoniosa da identidade e para a alteridade;
- ✓ Organizar e propor atividades de abordagem e reflexão sobre os valores, especialmente através da literatura infantil;
- ✓ Alertar para a importância do jardim de infância, em particular, e da escola, em geral, assumirem um papel ativo na abordagem aos valores, numa perspectiva de formação de cidadãos plenos, responsáveis, equilibrados e solidários.

No que diz respeito aos valores abordados, e como não poderia deixar de ser, fundamentei a sua seleção nas orientações oficiais para a educação pré-escolar, e mais particularmente nas *Metas de Aprendizagem - Educação Pré-Escolar*, essencialmente pelo facto de tornarem mais claras e diretas as orientações preconizadas pelas *OCEPE*. Assim, os valores abordados são aqueles que as *MAEPE* identificam como fundamentais a desenvolver no jardim de infância: Identidade/Autoestima; Independência/Autonomia; Cooperação; Convivência Democrática/Cidadania; Solidariedade/Respeito pela Diferença.

Cada um destes valores (ou dupla de valores) corresponde nas *MAEPE* a um domínio da área de Formação Pessoal e Social, o que significa que foram abordados outros valores decorrentes dos indicados, tais como a perseverança, a coragem, a autoconfiança, entre outros,

Vale a pena reforçar que todas as atividades, que passarei a apresentar, surgiram plenamente integradas no quotidiano do grupo e articuladas com as várias áreas de conteúdo definidas para a educação pré-escolar.

Como já foi referido, e para terminar, todas as obras selecionadas possuem reconhecida qualidade estético-literária e são adequadas ao público pré-escolar,

encontrando-se inclusivamente na sua maioria recomendadas pelo *Plano Nacional de Leitura*.

2.1. Atividades propostas no âmbito do Projeto de Investigação-Ação

O projeto de investigação-ação ora apresentado desenvolveu-se através de um conjunto de 11 atividades, dinamizadas ao longo de todo o período de PIS, como se pode observar no Quadro 2. Tal só foi possível pelo facto de as duas áreas de conteúdo ‘orientadoras’ do projeto – Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação – se caracterizarem por uma notável transversalidade, o que permitiu a articulação com todas as restantes áreas de conteúdo, e a exploração dos diversos temas previstos pelo Projeto Curricular do Estabelecimento. Apresenta-se no Quadro 2 a sequência de atividades realizadas no âmbito do projeto, e a partir de obras de literatura infantil, clarificando-se os valores que se pretendeu abordar em cada uma.

ATIVIDADE	DATA	VALORES
1. <i>A Lagarta que Rugia</i>	06/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da identidade e da diferença; • Autoestima.
2. <i>O Ponto</i>	19/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança; • Autoestima.
3. <i>Pequeno Azul e Pequeno Amarelo</i>	20/03/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e obediência aos pais (e outros adultos).
4. <i>Coração de Mãe</i>	03/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização de que as nossas atitudes e ações têm impacto sobre aqueles que nos rodeiam (relação mãe-filho).
5. <i>Ainda Nada?</i>	14/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Paciência; • Perseverança.
6. <i>Grisela</i>	15/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da identidade e da diferença; • Autoestima.
7. <i>Coragem, Pequena Semente!</i>	16/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Coragem; • Solidariedade.
8. <i>Nadadorzinho</i>	28/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação; • União.
9. <i>Onde Vivem os Monstros</i>	29/05/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Coragem.
10. <i>Reunião para decidir qual o livro preferido do grupo</i>	11/06/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania; • Convivência democrática; • Todos os outros anteriormente abordados.
11. <i>Avós</i>	20/06/2012	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e valorização da diferença (neste caso relacionada com a idade); • Riqueza do contacto intergeracional (avós-netos).

Quadro 2

Há ainda que referir que em cada livro foi seguido um ‘modelo’ de leitura que se dividiu em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, as crianças eram incentivadas a realizar algumas previsões a partir da exploração dos elementos paratextuais, especialmente capa e contracapa, mas também do título, ou seja, a refletir sobre os indícios que estes elementos forneciam sobre a história e mais particularmente sobre as personagens, e a partilhar as suas opiniões a esse respeito. Na fase de leitura, momentos houve em que se privilegiou a leitura sequenciada, sem interrupções, para não desviar as crianças do fio condutor da história, mas noutros revelava-se fundamental explorar as duas linguagens que contavam as histórias: pictórica e textual, deixando as crianças ‘olharem’ e refletirem com tempo, ao seu ritmo, fazendo comentários, partilhando pontos de vista, numa perspetiva de leitura partilhada, que por contar com a participação de todos se tornava mais rica. Por último, na fase de pós-leitura, era fomentada uma reflexão mais abrangente, em que cada criança tinha a oportunidade de analisar de uma forma crítica e ponderada o que tinha visto e/ou ouvido, avaliando e relacionando-se (ou não) com as personagens, com os seus dilemas, com os seus modos de agir, e construindo dessa forma opiniões fundamentadas que era chamada a partilhar com o grupo, num diálogo frutuoso e em que todas as participações eram valiosas e todas as opiniões válidas, desde que justificadas. Era justamente este diálogo que permitia o ‘confronto’ entre os diversos pontos de vista, que potenciavam ainda mais a reflexão e a partilha.

Passo, por fim, a apresentar, de uma forma reflexiva, as atividades propostas.

2.1.1. Atividade 1 – *A Lagarta que Rugia*, de Michael Lawrence

Sinopse:

Hugo é uma lagarta que não quer ser uma lagarta, quer ser um leão. A cada dia tenta parecer-se mais e mais com um leão, imitando o seu aspeto, os seus gestos e os seus rugidos, mas os amigos teimam em não reconhecer a sua vocação. Certo dia, triste por concluir que por mais que tente nunca será um leão, ao olhar o seu reflexo no rio, causa um susto valente ao seu amigo Óscar, o peixe, que foge o mais rápido que pode. É que visto lá de baixo da água, Hugo parecia um terrível e assustador leão. Ao perceber que se fosse um leão todos os amigos que tem hoje teriam medo de si, Hugo sente-se finalmente feliz na sua pele.

1.º Momento:

A atividade surgiu na sequência do nascimento dos bichos da seda e da exploração de algumas enciclopédias sobre lagartas e borboletas.

A exploração do livro iniciou-se com a pré-leitura, tendo as crianças sido incentivadas a realizar algumas previsões a partir da capa da obra, que se tornaram mais claras quando foi lido o título “A lagarta que rugia”, pois a capa ilustrava justamente uma lagarta com juba de leão.

Seguiu-se a leitura da obra, em que as ilustrações foram acompanhando e complementando de uma forma plena o texto lido. A história cativou desde o início o grupo, mas ainda assim, como forma de envolver todas as crianças, mesmo as mais distraídas, foram propostos alguns momentos de jogo dramático, em que pedi às crianças que imaginassem e reproduzissem os rugidos da pequena lagarta. Esta estratégia funcionou plenamente e todos se mantiveram entusiasmados e participativos.

Na fase de pós-leitura as crianças foram incentivadas a refletir sobre o facto de a personagem principal desejar ser alguém que não era, através de algumas questões como «Porque acham que o Hugo queria ser um leão em vez de uma lagarta?»; «Porque será que os amigos não apoiavam esse desejo?»; «Será que os amigos do Hugo gostariam mais ou menos dele se ele fosse um leão?»; «A que conclusão terá chegado o Hugo quando o seu amigo Óscar teve medo dele por pensar ser um leão?»; «O que terá levado o Hugo a aceitar finalmente aquilo que era: uma lagarta?». A discussão foi rica e as crianças revelaram, felizmente, partilhar entre todas a opinião de que a personagem devia ser quem era, pois se fosse realmente um leão não teria os amigos que tinha (eles teriam medo e fugiriam), e só quando aceitou a sua identidade conseguiu sentir-se feliz.

2.º Momento:

No seguimento da leitura, foi proposto às crianças desenvolver um pouco mais o momento de jogo dramático realizado. Assim, foi proposto que imaginassem que sons emitiriam vários animais se, tal como o Hugo, quisessem ser ou parecer-se com outros. Desta forma, ‘passaram pela sala’ lagartas que queriam ser vacas, pássaros que queriam ser cobras, elefantes que queriam ser gatos, entre tantos outros. Foi um momento divertidíssimo, e também muito criativo.

3.º Momento:

Para terminar, e dando continuidade a este processo criativo, mas numa outra forma de expressão, as crianças foram incentivadas a desenhar os vários animais que imaginaram e que queriam ser outros, e que, tal como o Hugo, revelavam

inclusivamente semelhanças com eles. Apesar de alguma resistência inicial por parte de uma ou outra criança que, pelo facto de se tratar de desenhar algo quase exclusivamente a partir da imaginação, receava ‘não saber desenhá-lo’, todos participaram com entusiasmo, e estas crianças acabaram por também o fazer. Os resultados foram efetivamente muito criativos e bem-sucedidos, inclusivamente por parte das crianças mais pequenas que poderiam ter revelado alguma dificuldade de atingir a abstração necessária. Tal não se verificou, na minha opinião porque a atividade as cativou e motivou verdadeiramente.

2.1.2. Atividade 2 – *O Ponto*, de Peter Reynolds

Sinopse:

A Vera pensava que não sabia desenhar. Até que um dia a Professora a desafiou a criar qualquer coisa, uma marca simples. A Vera fez um ponto, e na semana seguinte, ao ver o seu simples e pequeno ponto numa linda moldura na sala de aula, achou que era capaz de fazer muito melhor que aquilo. E assim começou uma experiência criativa maravilhosa a partir de um simples ponto, que a levou a ultrapassar todos os limites que pensava que tinha. Algum tempo depois, na exposição de arte da escola, os pontos da Vera foram um sucesso. E foi aí que conheceu um menino que achava que não sabia desenhar e o desafiou a tentar, tal como a Professora a desafiara.

1.º Momento:

O principal objetivo da leitura e exploração desta obra era contribuir para a autoconfiança, autoestima e criatividade das crianças, desconstruindo a noção de ‘ter jeito’ para pintar e desenhar, e mostrando-lhes que até as criações mais simples podem ser consideradas arte se forem criativas. Isto justificava-se, aliás, impunha-se, após vários comentários das crianças do tipo ‘não ter jeito’, ‘não saber desenhar’, e recusar fazer por ‘ficar mal feito’.

A exploração da obra iniciou-se com a pré-leitura, que foi bastante breve pelo facto de algumas crianças já conhecerem a obra, o que, no entanto, não foi de todo um fator negativo no restante processo de leitura, até porque estas crianças se entusiasmaram por ouvir de novo ler a história e dessa forma cativaram as restantes.

Durante a leitura, o interesse das crianças focou-se nas criações artísticas da personagem principal: pontos de todas as cores, tamanhos e feitios, todos eles muito criativos. O grupo explorou de forma espontânea as ilustrações, comentando-as de forma muito entusiasmada e atenta. Mas sem dúvida que o ponto alto da leitura foi a

exposição de pontos da ‘Vera’, que surpreendeu verdadeiramente as crianças, que tal como a própria personagem, não tinham conhecimento de que algo tão simples poderia ser considerado arte.

Após o término da leitura, não houve quase espaço para a pós-leitura, o que não significa que não foi realizada pelas crianças uma reflexão produtiva – muito pelo contrário. Mal a leitura chegou ao fim, todas crianças (inclusivamente as que revelavam preconceitos quanto ao seu ‘jeito’) deram-me a prova mais autêntica de que tinham refletido sobre os valores explorados na obra, ao pedirem imediatamente para produzir pontos, através do desenho, da pintura, do recorte e colagem.

2.º Momento:

De facto, era esta a atividade planificada, mas a sua relevância ficou assim mais efetivamente justificada, pois as crianças revelaram espontaneamente ser esse o seu desejo. Todos se envolveram muito ativamente e criaram todo o tipo de pontos, alguns inspirados nas ilustrações da obra, outros muito simples, outros ainda muitíssimo elaborados. O interesse e motivação foram tais, que as crianças se mantiveram nesta atividade até à hora do lanche, sendo que algumas afirmavam inclusivamente não querer ir lanchar para poderem terminar os seus trabalhos. Por esse motivo, e tendo em conta a impressionante minúcia e criatividade que algumas crianças empenharam, esta atividade prolongar-se-ia para o dia seguinte. Todos os pontos foram depois expostos no corredor.

2.1.3. Atividade 3 – *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni

Sinopse:

O pequeno azul e o pequeno amarelo são os melhores amigos e vivem perto um do outro. Um dia, a mãe do pequeno azul tem de sair e diz-lhe que espere em casa, mas ele vai procurar o pequeno amarelo na sua casa. Como ele não está, sai à sua procura, e quando o encontra, ficam ambos tão contentes que se abraçam com força, com tanta força que se tornam verdes. Mas quando regressam às suas casas, os pais não os reconhecem. Então, sentem-se tão tristes que se desfazem em lágrimas azuis e amarelas, retomando assim as suas cores originais. Voltam então à casa do pequeno azul, e os pais ficam tão felizes que abraçam não só o filho, mas também o pequeno amarelo. Nesse momento percebem finalmente o que aconteceu, e todos juntos vão dar a notícia aos pais do pequeno amarelo.

1.º Momento:

Esta obra inseria-se muito claramente na temática das cores. Mas por outro lado, pretendia-se através da mesma fomentar uma reflexão sobre a importância de respeitar e

obedecer aos pais (ou outros adultos) e sobre o que pode acontecer quanto não o fazemos.

Tendo em conta a riqueza da obra, e porque se pretendia fazer uma exploração aprofundada de cada momento da história, reproduzi inteiramente o livro em folhas A4 de papel cavalinho, recorrendo a cartolinas, a papel de acetato colorido e a papel celofane para reproduzir as ilustrações (de forma que estas fossem mostradas uma a uma).

O momento de leitura iniciou-se com a pré-leitura, em que as crianças puderam observar (e comentar) na capa um ponto azul e um ponto amarelo, sem imaginarem que estes pudessem ser as personagens principais da história.

Durante a leitura, as ilustrações cativaram absolutamente o grupo, que as admirava de forma deslumbrada, o que prova a sua qualidade (muito particularmente pela sua originalidade e total fuga ao estereótipo). Neste caso particular, o espanto era tal que as crianças quase não fizeram comentários durante a leitura, à exceção de um momento específico da história: o abraço entre o pequeno azul e o pequeno amarelo, em que fundiam e se tornavam verdes. Esta ‘fusão’ era representada ‘ao vivo’ nas ilustrações, uma vez que reproduzi as personagens em papel de acetato azul e amarelo (anexo 5). Assim, no momento em que se abraçavam, eu sobrepunha as duas bolinhas que as representavam, transformando-se numa bolinha verde. Este ‘fenómeno’ impressionou o grupo, apesar de algumas crianças mais velhas já conhecerem o resultado da mistura dessas cores.

Durante a pós-leitura, fomentei a reflexão e o diálogo entre as crianças em torno da obra, colocando questões como «Como acham que se sentiram o pequeno azul e o pequeno amarelo quando perceberam que os pais já não os reconheciam?»; «Como acham que se sentiram os pais quando perceberam que os filhos não estavam em casa?»; «Acham que o Pequeno Azul devia ter saído de casa quando a mãe lhe disse para esperar lá por ela? Porquê?»; «Já vos aconteceu alguma coisa assim?».

As crianças revelaram ter consciência da importância de obedecer aos adultos, por estes saberem como tratar delas e porque podem acontecer coisas perigosas quando não obedecem (especialmente se uma criança sair de casa sozinha sem o conhecimento dos pais). Naturalmente, terminada a conversa, as crianças pediram imediatamente para

manipular o ‘livro’ por mim reproduzido, em especial para poderem ‘fundir’ elas próprias o pequeno azul e o pequeno amarelo.

2.º Momento:

No seguimento da leitura e reflexão sobre a obra, foram realizadas atividades de ‘mistura de cores’, em que as crianças foram descobrindo por si próprias, através de simples experiências, o resultado de várias misturas. O processo era o seguinte: era pintada uma das mãos da criança de uma cor, por exemplo amarelo, e a outra era pintada de outra cor, por exemplo magenta. A criança carimbava cada uma das mãos numa ponta de uma folha A3, e de seguida esfregava as mãos pintadas uma na outra. Por fim, carimbava as mãos no centro da folha, observando o resultado da mistura.

A atividade foi muito divertida e cativante para todo o grupo, que se mostrava entusiasmado, por um lado, face à possibilidade de experimentar e descobrir algo novo, e por outro pelo facto de a experiência se fazer pintando as mãos, pois como se sabe as crianças apreciam tocar, sentir, e não têm receio de se ‘sujar’.

2.1.4. Atividade 4 – *Coração de Mãe*, de Bernardo Carvalho e Isabel Minhós

Martins

Sinopse:

“O coração de mãe está ligado a cada coração de filho por um fio fininho, quase invisível. É por causa deste fio que tudo o que acontece aos filhos faz acontecer alguma coisa dentro do coração de mãe.”. E é sobre isto que fala este álbum, que mostra aos pais pequenos como se sente o coração de mãe nas várias situações pelas quais os filhos vão passando, desde as mais felizes às menos boas.

1.º Momento:

Esta atividade inseria-se na celebração do dia da mãe, e pretendia, justamente, levar as crianças a refletir sobre a forma como as suas atitudes se refletiam nos outros, nomeadamente nas mães.

Foram criadas por mim ilustrações específicas para a leitura da história (anexo 6), em folhas de papel cavallinho A3, com cartolinas coloridas (desenho, recorte e colagem). O motivo pelo qual optei por criar este novo recurso foi o facto de as ilustrações originais exigirem uma capacidade de abstração possivelmente difícil de alcançar em crianças de idade pré-escolar. Assim, inspirei-me na versão original mas criei uma versão que considerei ser mais atrativa e acessível para o meu grupo, mas que

ainda assim era original e criativa, até porque em alguns momentos as ilustrações se apresentavam sob a forma de fantoches, numa articulação plena entre a expressão plástica e a dramática.

A pré-leitura focou-se especialmente nas ilustrações da capa (a versão original), onde surgiam uma mulher e um menino, deitados de forma tranquila e relaxada, olhando um para o outro, com um sorriso nos lábios. Uma vez que vínhamos falando muito por esses dias nas mães, algumas crianças sugeriram imediatamente que pudessem ser uma mãe e um filho. Mas para confirmar essa ideia, as crianças mais velhas decidiram tentar descobrir quais eram as palavras que surgiam na capa. A palavra ‘coração’ foi facilmente descoberta, pois as crianças da sala vinham registrando numa folha todas as palavras que conheciam terminadas em ‘-ão’, pelo que lhes bastou juntar ‘c’ com ‘o’ para arriscarem a hipótese ‘coração’. A palavra ‘mãe’ acabou por surgir com naturalidade tendo em conta as ideias iniciais do grupo.

A leitura estendeu-se por mais tempo do que o previsto, pois o interesse das crianças era grande, mas a história envolvia conceitos abstratos que exigiam alguma discussão em torno do seu significado. Por outro lado, a história favorecia verdadeiramente a identificação das crianças com as várias situações apresentadas, pelo que se desenvolveu um momento de muito diálogo e partilha, em que todos puderam contar algumas experiências que já tinham vivido e que se relacionavam o que iam ouvindo ao longo da leitura. As ilustrações e fantoches cativaram as crianças, pelo que considero que a exploração da história foi plena.

Foi também através deste diálogo tão rico que se potenciou uma compreensão e reflexão mais ampla por parte das crianças sobre a forma como as suas atitudes e as várias situações que já haviam vivenciado se refletiam nos ‘corações de mãe’.

Uma vez que o diálogo foi tão fluído durante a leitura, não foi necessário voltar a insistir na reflexão durante a pós-leitura, pelo que este passo acabaria por ser ‘ignorado’.

2.º Momento:

Terminada a leitura, as crianças foram convidadas a desenhar o ‘coração de mãe’ que mais tinham gostado. Naturalmente pretendia-se desenvolver a expressão plástica, mas através dessa expressão e da própria escolha realizada por cada criança, pretendia-se compreender se a noção de que as nossas ações, ou simplesmente o que se passa

conosco, têm efeitos naqueles que gostam de nós, havia sido, de facto, adquirida. Para tal, à medida que as crianças iam terminando os desenhos, procurei que me explicassem, de forma informal, porque tinham escolhido esse ‘coração’. Enquanto algumas crianças basearam as suas escolhas nas ilustrações apresentadas, inspirando-se na ilustração preferida, outras mostraram ter adquirido verdadeiramente os conceitos subjacentes. A título de exemplo, uma menina de 3 anos desenhou um coração com pintinhas (como surgia na ilustração que acompanhava a noção de que quando um filho está doente o coração de mãe também o fica), explicando que o bebé dessa mãe estava doente, o que acontecia realmente, pois a criança tinha um irmão bebé que estava na altura internado, ou seja, a criança compreendeu que o facto de o irmão estar doente fazia a mãe sentir-se mal.

Os trabalhos realizados foram depois expostos no corredor (anexo 7).

2.1.5. Atividade 5 – *Ainda Nada?*, de Christian Voltz

Sinopse:

Um dia, o senhor Luís cava um buraco na terra, onde deixa cair uma semente. Cuidadosamente enterra-a, rega-a e espera. A cada dia, e sob o olhar expectante de um pássaro, vai até aquele local, num desejo crescente de ver nascer do chão a flor que semeou. Mas ela tarda em nascer, e o senhor Luís vai perdendo a paciência. Até que, por fim, a flor se ergue... Mas nesse dia, apenas o pássaro aparece, colhendo-a para oferecer à sua amada. No dia seguinte, o senhor Luís volta...

1.º Momento:

A opção por esta obra justificava-se por dois motivos, que acabaram por se interligar na perfeição, tornando a leitura e as atividades que se seguiram realmente significativas e articuladas.

Em primeiro lugar, a obra inseria-se na temática da germinação, que vinha sendo abordada nos últimos tempos, tendo inclusivamente as crianças já realizado uma experiência nesse âmbito, fazendo vários tipos de semente germinar em algodão. Neste dia, e após a leitura, as crianças seriam convidadas a transplantar as suas sementes do algodão para vasos com terra. Esta obra fazia todo o sentido nesse âmbito, uma vez que apresentava os vários passos para semear uma planta e fazê-la desenvolver-se com sucesso.

Por outro lado, mas que não deixa de se relacionar com o anteriormente exposto (antes pelo contrário), esta obra mostra-nos a importância da perseverança, aplicando-a numa situação em que se torna tão clara e significativa, inserida no conhecimento do mundo.

A fase de pré-leitura desta obra mostrou-se crucial, uma vez que as crianças tiveram dificuldade em realizar previsões, e por esse motivo a sua curiosidade tornou-se maior. Esta dificuldade relacionou-se tanto com a ilustração da capa, absolutamente original, que ao invés de ser representada em desenho ou pintura, se tratava de uma ‘montagem’ de materiais da maior diversidade (sendo que esta característica única se manteria ao longo de toda a obra), e apresentava simplesmente um homem segurando alguma espécie de ferramenta; tanto com o título: “Ainda nada?”, que se revelava muito pouco específico.

A leitura decorreu de forma ‘deslumbrada’, por um lado pela já referida qualidade das ilustrações, por outro pela própria história, que tratava um tema do maior interesse do grupo (a germinação), e por último por se constituir como imprevisível, pois o desenlace era inesperado e revelou-se muito divertido. As ilustrações foram a maior motivação dos comentários que envolveram a leitura, pois forneciam a cada página elementos novos, criativos, cativantes.

A fase de pós-leitura girou em torno da perseverança, com comentários como «Foi bem-feito ele ficar sem a flor, pois o pássaro teve mais paciência e por isso mereceu-a!» ou «Eu já sabia que as plantas demoravam a nascer, porque já semeei uma macieira na horta do meu avô e ela só apareceu muito tempo depois.».

2.º Momento:

Terminada a leitura, as crianças foram convidadas a realizar a transplantação das suas sementes já germinadas para vasos com terra. O entusiasmo foi enorme, principalmente quando as crianças compreenderam que teriam a oportunidade de mexer elas próprias na terra e nas sementes. Mas antes de mais, e porque nos vasos já não seria possível observar as sementes germinadas (algumas já com raízes), cada criança desenhou a sua semente tal como se encontrava no momento, isto para facilitar a perceção do desenvolvimento da planta daí em diante.

Chegados à fase da realização da transplantação, pode considerar-se que esta se constituiu quase como uma extensão da pós-leitura, provando a articulação entre o livro e a atividade. Isto porque, para realizar devidamente a transplantação, as crianças tiveram de relembrar, um a um, os vários passos seguidos pela personagem do livro, organizando e clarificando, desta forma, toda a informação retirada da obra.

As atividades de contacto e exploração da natureza, mesmo que a natureza tenha de ser levada para a sala de atividades, são fundamentais, não só pela curiosidade natural das crianças, que anseiam sempre por saber mais e descobrir mais coisas, mas também pelo gosto de tocar, de sentir, de olhar mais de perto, que tantas vezes lhes é vedado.

Deste dia em diante, as crianças foram incumbidas da tarefa de regar, à chegada à sala, as suas plantas, numa perspetiva de desenvolvimento da responsabilidade. Nesse momento, deviam observar com a máxima atenção as suas plantas, comentando as alterações que se iam verificando, e que eram registadas por mim num quadro criado para o efeito.

Posteriormente, um mês mais tarde, as plantas viriam a ser novamente transplantadas pelas crianças para uma pequena horta criada especialmente para o efeito no exterior, junto a um dos muros, onde viriam a ser diariamente regadas e tratadas até ao final do ano letivo.

2.1.6. Atividade 6 – *Coragem, Pequena Semente!*

Sinopse:

Uma pequena semente aguarda, ansiosa mas paciente, debaixo da terra, a sua hora de nascer, ao longo dos dias que correm iguais. Até que, num dia diferente dos outros, a chuva chega para a despertar do seu sono. É hora de nascer. Mas a pequena semente sente-se assustada perante esta nova etapa - é que ela nem sabe por onde nascer! Com a ajuda da Dona Chuva, ganha coragem e ultrapassa os seus receios, iniciando a sua jornada de crescimento, que a levará a uma nova vida, fora do seu berço de terra.

1.º Momento:

Esta leitura revestia-se de características muito especiais, desde logo porque o texto se inspirou numa obra de literatura ‘para adultos’, “Rosinha, Minha Canoa”, de José Mauro de Vasconcelos, ou seja, não se dirigia a um público desta faixa etária. A obra foi-me apresentada pela educadora responsável, e a partir da mesma, fiz uma pequena adaptação que fosse ao encontro do meu grupo de crianças. Para assegurar a adequação

do meu texto, a adaptação foi revista e aprovada pela Professora Supervisora Didática do Português (anexo 8).

A escolha justificava-se, por um lado, pelo facto de se inserir na temática da germinação, até porque, agora, as crianças iniciavam o seu processo de espera, com muita paciência e perseverança, pelo brotar da terra das suas pequenas plantas. Por outro lado, e procurando levar as crianças a olhar a germinação da perspectiva da semente, desejava-se incentivar uma reflexão sobre a forma como a coragem se constitui como determinante no processo de crescimento de cada um de nós.

Pelo facto de o texto ser de minha autoria, e de nunca ter sido partilhado com o grupo de crianças, confesso que me sentia algo receosa perante o possível desinteresse ou incompreensão das mesmas. Por outro lado, ao contrário do que era habitual, esta leitura não seria acompanhada por ilustrações.

De forma a contornar estes possíveis fatores de risco, apostei na criação de um ambiente favorecedor do envolvimento e deslumbramento das crianças. Assim, foi estendido no chão da sala um lençol branco onde as crianças foram convidadas a sentar-se, nas posições que considerassem mais confortáveis, o que favoreceu um agradável ambiente de calma. A leitura foi acompanhada de um conjunto de fundos sonoros (chuva, pássaros a cantar) que favoreciam o envolvimento das crianças nos ambientes em que se inseria a personagem - a pequena semente, mas também o despertar e o experienciar de um conjunto de sensações. Durante esta leitura, ao contrário do que sempre acontecia, as crianças não fizeram quaisquer comentários. Das mais novas às mais velhas, era visível a atenção e o encanto impressionantes com que escutavam a história, quase sem piscar os olhos, e em muitos casos boquiabertas.

Terminada a leitura, o ambiente manteve-se, os rostos iluminaram-se em sorrisos encantados, e poucas crianças quiseram comentar. Muitas espreguiçaram-se, deitaram-se pelo chão, e eu optei por respeitar o momento de paz, alegria e conforto, não fazendo mais questões senão esta: «Gostaram?», ao que recebi um efusivo «SIM!».

Este acabaria por ser um dos momentos mais bonitos que vivi durante a prática¹².

¹² O texto criado para esta atividade, inspirado na obra de José Mauro de Vasconcelos, viria a receber uma proposta de publicação em formato livro por parte de uma editora. Nesse seguimento, foi realizado na ESEP um concurso para a ilustração do livro. O projeto de edição encontra-se, neste momento, ainda em desenvolvimento.

2.1.7. Atividade 7 – *Grisela*, de Anke de Vries e Willemien Min

Sinopse:

Grisela sentia-se triste, “tão triste como a sua pele cinzenta”. Então tem uma ideia: pintar-se de outras cores, na esperança de que estas a alegrem. Mas à medida que vai experimentando as várias alternativas, os únicos que se divertem são os outros animais, que riem das suas experiências. Grisela sente-se cada vez mais triste e só quando, por acidente, a água do rio lhe devolve a sua cor original, ela descobre a felicidade, quando um novo amigo lhe mostra que é a sua autenticidade que a torna especial.

1.º Momento:

Esta obra pretendia ir ao encontro das dificuldades que algumas crianças revelavam no âmbito da formação e desenvolvimento da sua identidade, articulando-se claramente com a primeira obra lida, “A lagarta que rugia”, de Michael Lawrence. Estas crianças preferiam a segurança de concordar, apoiar e seguir cegamente as opções e opiniões de alguns colegas, ao invés de assumirem com segurança e coragem aquilo que as tornava diferentes, especiais. Isto traduzia claramente falta de autoconfiança, o que impedia um desenvolvimento pleno.

Durante a pré-leitura, as crianças previram que a história giraria em torno de uma ratinha especial, com base na ilustração da capa, em que uma ratinha se olhava ao espelho, pintada de várias cores e com diversos padrões. Face ao título “Grisela” reagiram com estranheza, pois nunca tinham ouvido tal nome.

A leitura decorreu com muita participação por parte das crianças, que exploravam ao pormenor cada ilustração, e apontavam imediatamente qualquer fuga ou alternativa ao que dizia o texto. Foi minha preocupação tornar a leitura interativa, o que aconteceu incentivado por mim, mas que rapidamente se tornou natural e até espontâneo. Sempre que o texto referia que as personagens riem das experiências da Grisela com as várias cores, as crianças riem alto, em uníssono, assumindo esse papel.

No final da leitura, quando foi conhecido o desenlace (a Grisela voltou ao cinzento natural e imediatamente surgiu um ratinho que elogiou a sua linda cor e quis fazer amizade com ela), todas as crianças festejaram e inclusivamente imaginaram que a Grisela poderia tornar-se namorada do ratinho e poderiam ter filhos juntos, constituindo uma família e vivendo felizes e cinzentos para sempre. Isto revelou que as crianças se identificaram de tal forma com a história, que desejavam ardentemente um final feliz, e até um futuro feliz para lá desse final.

Especialmente as crianças mais sensíveis ficaram encantadas com a história, que na sua aparente simplicidade escondia conceitos muito valiosos. As crianças fizeram comentários muito pertinentes na fase de pós-leitura, incentivadas por algumas perguntas simples, revelando a compreensão da ideia de que a ratinha se pintou de todas as cores mas nunca ficou feliz senão quando revelou a sua cor verdadeira, e por esse motivo fez um amigo.

2.º Momento:

Terminada a leitura, propus uma atividade algo ambiciosa, mas que, sendo bem aceite, se poderia revelar riquíssima.

Cada criança foi convidada a tirar de um saco um papelinho com um nome de um colega. Depois, cada um devia observar com atenção esse colega, reparando com especial atenção nos aspetos da sua aparência que o tornavam especial (olhos bonitos, cabelo comprido, roupas bonitas, etc.), tal como a Grisela era especial pelo cinzento da sua pele. Por fim, cada criança devia desenhar o colega, com especial ênfase nas suas características mais especiais.

Todos se entusiasmaram e a atividade decorreu com tranquilidade, sem quaisquer recusas em participar ou demonstrações de vergonha ou medo de não fazer bem. Os resultados foram interessantíssimos (anexo 9), apesar de, como seria de esperar, algumas crianças mais pequenas não terem conseguido atingir um nível de abstração que lhes permitisse concentrar a sua atenção naquela criança em específico e desenhá-la. No entanto, mesmo nesses casos, as crianças desenharam elementos que tinham a ver com essa criança em particular, fossem flores porque a criança gostava de flores, fosse a praia porque a criança tinha ido à praia no fim de semana, etc. No final, cada desenhador teve de escrever na folha o nome do colega que desenhou. Verificou-se uma grande entreaajuda entre o grupo, pois as crianças desenhadas ensinavam os seus desenhadores a escreverem o seu nome (cada criança só sabia escrever o seu).

No dia seguinte, cada desenhador mostrou o seu trabalho ao desenhado, e todos foram depois expostos no corredor.

Em suma, foi uma atividade nova, diferente, e talvez um pouco arriscada, mas que se revelou muito bem-sucedida.

2.1.8. Atividade 8 – *Nadadorzinho*, de Leo Lionni

Sinopse:

Nadadorzinho vive com os seus irmãos e irmãs num cantinho do mar. Todos são vermelhos, menos ele – é tão preto como a casca de um mexilhão. Um dia, um atum gigante aparece por ali e devora todos os peixinhos, todos menos Nadadorzinho. Então, triste e sozinho, inicia uma viagem à descoberta das maravilhas que esconde o oceano. Finalmente, encontra um cardume de peixinhos iguais aos seus irmãos, que desafia a acompanhá-lo na sua jornada de descoberta. Mas eles não podem, porque o atum gigante acabará por os comer a todos. É então que Nadadorzinho tem uma ideia... E todos juntos, unidos e organizados por um objetivo comum, conseguem afugentar o peixe grande e viver em paz, desempenhando Nadadorzinho um papel muito especial nessa tarefa...

1.º Momento:

Com a leitura e exploração desta obra pretendia-se levar o grupo a refletir sobre as vantagens de trabalhar em grupo, de colaborar, de se ser unido enquanto grupo, e também, de uma forma menos direta, para a importância de não se deixar abater pelos problemas, de ser corajoso e ‘empreendedor’, criativo. Mas como será demonstrado a seguir, a leitura desta obra daria origem a um conjunto de atividades através das quais se pretendia desenvolver efetivamente, através de experiências novas, divertidas e significativas, os valores da união e cooperação.

A leitura, assim como as atividades seguintes, foram realizadas num espaço diferente do habitual: a sala de movimento. As janelas foram tapadas, foi afastado todo o mobiliário do espaço, e na parede foi pendurado um lençol que serviu de tela à projeção das ilustrações da história. As crianças foram convidadas a sentar-se pelo chão, como se sentissem confortáveis, e a leitura foi acompanhada de um fundo sonoro (fundo do mar, sons de baleias, etc.). Com tudo isto, pretendia-se criar um ambiente calmo, agradável, que fomentasse a envolvimento das crianças no ambiente em que se desenvolvia a história, tanto através do som como da imagem, que ao ser projetada possibilitava uma envolvimento visual.

Neste caso particular, não foi desenvolvida a pré-leitura, uma vez que, ao entrarem no espaço, as crianças eram imediatamente envolvidas em todo o agradável ambiente criado, sendo esse bem-estar imediatamente direcionado para a leitura.

A leitura decorreu com muita calma e poucos comentários, o que prova que o ambiente criado envolveu, de facto, as crianças.

Durante a pós-leitura, foram colocadas algumas questões com o objetivo de potenciar o processo de reflexão, tais como «O que acham do facto de o Nadadorzinho ter decidido ir explorar o mar, mesmo sem ninguém que lhe fizesse companhia?», «Acham que os peixinhos vermelhos eram felizes vivendo escondidos do atum gigante? Porquê?», «Acham que o Nadadorzinho teria sido capaz de afugentar o atum sozinho? E os peixinhos vermelhos teriam sido capazes sem a ajuda do Nadadorzinho? Porquê?». As respostas foram reveladoras de uma efetiva compreensão do conceito de que ‘juntos somos mais fortes’, mas importava torná-la realmente significativa, provando a sua importância através de um conjunto de experiências.

2.º Momento:

Terminada a leitura e exploração da obra, as crianças foram convidadas a realizar um conjunto de atividades em que se articulavam a expressão motora, dramática e musical, e através das quais se pretendia revelar efetivamente a importância de trabalhar em grupo, em plena cooperação.

Após um breve aquecimento, foi pedido às crianças que se movimentassem pelo espaço. Foram disponibilizados alguns balões, e o objetivo inicial era que, durante alguns minutos, as crianças se mantivessem em movimento mantendo sempre os balões pelo ar, ou seja, passando-os sempre entre si, e nunca os deixando cair. Posteriormente, foram formados pares em função das alturas das crianças, e a cada par foi dado um balão. Cada par devia dançar ao som da música segurando o balão com as várias partes do corpo (os dois tinham de estar sempre em contacto com o balão, segurando-o primeiro com as mãos, depois com as costas, a barriga, a testa, sempre segundo a minha orientação). As crianças tiveram, então, de coordenar os seus movimentos com um objetivo comum: não deixar cair o balão. Desta forma pretendia-se que compreendessem a importância da coordenação quando trabalhamos em grupo.

Este exercício deu origem a momentos muito divertidos. Inicialmente as crianças mostravam algumas dificuldades em coordenar os movimentos entre si e dançar em simultâneo, principalmente quando se tratou de segurar o balão com as costas. No entanto, sempre que o balão caía as crianças riam e começavam imediatamente de novo, o que revela que não se desmotivavam, mantinham a perseverança e, de facto, ao longo do exercício foram melhorando bastante as suas competências de coordenação, tanto de

movimentos, como de estratégias que foram criando entre o par, o que necessariamente conduziu também ao fomento da união entre os elementos dos vários pares.

3.º Momento:

No seguimento deste exercício, as crianças foram desafiadas e realizar um outro do mesmo género, mas mais exigente, porque envolvia um trabalho de cooperação entre um maior número de elementos. Assim, os pares juntaram-se dois a dois (ou seja, grupos de 4 crianças), e a cada grupo foi atribuído um balão. O objetivo era que, com os braços esticados (cada criança com um braço apenas), as crianças juntassem as mãos ao centro e fossem subindo e descendo o balão enquanto se movimentam pelo espaço (sempre ao som da música), isto sempre segundo as minhas orientações, e sem nunca o deixar cair.

Tal como o exercício anterior, este exigia coordenação de movimentos e estratégias, com a dificuldade acrescida de o sucesso da atividade depender da cooperação entre um grupo mais alargado. A atividade foi igualmente bem aceite e divertida, mas pude verificar que as crianças sentiram uma dificuldade maior, pois se mostraram mais silenciosas e concentradas, o que foi, no fundo, um bom indício da compreensão de que trabalhar em grupo exige uma verdadeira entrega e dedicação de todos.

4.º Momento:

Terminado este exercício, iniciou-se o processo de relaxamento, que finalizaria a atividade. Foi pedido às crianças que abandonassem os balões e dançassem, pelo espaço, ao som do vento (fundo sonoro), como se fossem elas próprias balões a voar ao sabor do vento. Deviam ficar em silêncio e ir-se movimentando sempre, não só pelo espaço, mas também movendo as várias partes do corpo. Para potenciar a entrada das crianças na realidade que lhes apresentava, fui dando indicações para que as crianças fossem imaginando o que poderiam observar lá no alto, à medida que iam subindo no céu («Olhem a nossa escola lá em baixo, tão pequenina...»). Finalmente dei indicação de para que os balões começassem a descer e chegassem a uma praia, onde pousariam suavemente na areia. Para tal, comecei a deslocar-me pelo espaço tocando nas crianças, uma a uma, e pedindo-lhes baixinho que ‘poucassem’ na areia da praia e se deitassem numa posição confortável, fechando os olhos.

Quando todas as crianças estavam, por fim, deitadas, foi colocado um fundo sonoro com as ondas do mar. Foi pedido que sentissem as costas a tocar no chão, o fresco do lençol, que sentissem as pernas e os braços. Por fim, foi pedido que imaginassem que iam entrar no mar e transformar-se em peixinhos. A partir daqui, iniciou-se uma ‘viagem pelo fundo do mar’, orientada por um conjunto de indicações que fui dando, numa voz calma e suave, que pretendia fomentar o relaxamento (anexo 10).

Este era talvez o exercício de toda a atividade que mais receio me causava, pois era algo completamente novo para o grupo, mas no fundo toda a atividade o foi, pelo que se justificava este risco como forma de fazer culminar todo o processo num ambiente de paz, de calma, de prazer, de absoluto relaxamento. Felizmente, foi isso mesmo que aconteceu. As crianças não mostraram qualquer sentimento de estranheza perante a situação, e deitaram-se confortavelmente esperando com calma, paciência e abertura o momento imprevisto (para as crianças) que viria a seguir. Ao longo da caracterização que fui fazendo do fundo do mar, foi com grande surpresa que assisti à participação das próprias crianças nesse processo. Conseguiram envolver-se com tal profundidade na ‘realidade’ que lhes propunha, que foram inclusivamente fazendo comentários como «Estou a ver uma baleia lá ao fundo, também veem?» ou «É tão bom estar no fundo do mar e nadar à vontade...», o que prova a incrível capacidade imaginativa que empenharam no exercício.

Aquando do ‘regresso’ à realidade, terminada a viagem pelo fundo do mar, pude verificar que algumas crianças tinham atingido um estado de relaxamento tal que acabaram por adormecer.

Foi uma atividade longa, diferente, algo exigente ao nível do controlo do grupo, mas que se revelou absolutamente mágica. Do início ao fim, pude perceber que as crianças se encontravam num estado de plena alegria e prazer, que considero ser, no fundo, o mais fundamental. Mas além disso, tiveram oportunidade de explorar diversos tipos de expressão artística, sempre numa perspetiva lúdica, mas igualmente com vista ao desenvolvimento dos valores de união e cooperação, o que considero ter sido indiscutivelmente conseguido, tendo em conta a dedicação, a facilidade, e o sucesso com que realizaram todos os exercícios.

2.1.9. Atividade 9 – *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak

Sinopse:

Na noite em que Max vestiu o seu fato de lobo, a mãe chamou-lhe «Monstro!», e ele respondeu «Vou-te comer!». Então, a mãe mandou-o para a cama sem jantar. Nessa noite, uma floresta cresceu no seu quarto, brotando um oceano com um barco que o levaria ao lugar onde vivem os monstros. Mas Max não teve medo deles, pelo contrário – amansou-os com o seu truque e tornou-se o seu Rei. Todos se divertiram pela noite dentro, até que Max os mandou para a cama sem jantar. Então, sentiu-se tão sozinho que deixou de querer ser o rei de todos os monstros, e decidiu voltar à noite do seu quarto, onde o aguardava o seu jantar, ainda quentinho.

1.º Momento:

Com a leitura e exploração desta obra pretendia-se ‘desconstruir’ um medo muito comum entre as crianças desta faixa etária: os monstros. Por oposição, pretendia-se fomentar a coragem (e também a criatividade) perante situações que despoletassem o medo ou insegurança.

A pré-leitura focou-se muito particularmente no monstro representado na capa, que, segundo as crianças, poderia estar a dormir, mas simultaneamente parecia triste. Curiosamente, foram as próprias crianças a partir do princípio de que a personagem ilustrada seria um monstro, e não algum tipo de animal que não conhecessem. Isto revelou, desde logo, que a personagem ‘monstro’ era conhecida do grupo.

A leitura deu origem a momentos muito interessantes. As crianças participaram e entrevistaram de forma muito ativa, fazendo comentários frequentes sobre as ilustrações, que captaram verdadeiramente o seu interesse. As ilustrações desta obra são de uma riqueza notável, fornecendo informação que, não contrariando o texto, vai muito para lá do mesmo. Por esse motivo, e embora nunca se afastassem da história em si, as crianças exploravam com o maior pormenor cada ilustração, descobrindo algo novo a cada página. Mas por outro lado, também o facto de a história ser muito intensa e possuir algum mistério, contribuiu para um envolvimento enorme do grupo, que durante toda a leitura foi analisando de forma muito curiosa e crítica tudo o que ia acontecendo, e também o que poderia acontecer a seguir.

Na fase de pós-leitura, foram colocadas algumas questões que levaram as crianças a refletir sobre a forma como a personagem principal reagiu aos monstros, sem revelar medo, com segurança e confiança, ao ponto de se tornar o seu rei.

2.º Momento:

De seguida, foi pedido às crianças que falassem um pouco sobre o que entendiam por ‘monstros’ (Como são? O que fazem? São bons ou maus?). As respostas foram muito diversificadas, mas convergiam nalguns pontos, nomeadamente no facto de os monstros serem feios e assustarem as pessoas. Mas quando questionadas se eram bons ou maus, as crianças hesitaram, afirmando que os monstros da história eram simpáticos e engraçados, pelo que provavelmente os monstros tanto poderiam ser bons como maus. Naturalmente, algumas das crianças mais velhas fizeram questão de frisar que sabiam que os monstros não existiam. Perguntei, então, quem os tinha inventado, e após alguma discussão, todos acordaram que os monstros apareciam da nossa cabeça.

3.º Momento:

Partindo da noção de que os monstros eram produto da nossa imaginação, o momento seguinte da atividade partiria, exatamente, da imaginação de cada um. Foi pedido ao grupo que formasse uma roda. Então, à vez, cada um devia fazer um ruído e movimentos de ‘monstro’, que todos deveriam, depois, imitar. Tendo em conta a expectável dificuldade e vergonha iniciais, tanto eu como o meu par pedagógico participámos da atividade, procurando fornecer um incentivo, dar um ‘empurrão’.

Uma vez que era uma atividade que exigia alguma ‘exposição’, algumas crianças preferiram participar apenas ao nível da imitação, não apresentando elas próprias um ruído, movimento ou expressão. O que se pretendia era fomentar a expressão, a criatividade e a imaginação, pelo que respeitei a opção de cada um, o seu ritmo específico, pois de outra forma não surgiria qualquer benefício para as crianças.

4.º Momento:

Posteriormente, as crianças foram convidadas a deslocar-se livremente pelo espaço, expressando-se facial e corporalmente como monstros, mas sem produzir qualquer ruído. Foi colocado um fundo musical de mistério, algo assustador, que pretendia facilitar a ‘entrada na personagem’. As crianças deviam manter-se, no entanto, muito concentradas, uma vez que, quando a música parava, deviam ficar em ‘estátua’ na posição em que se encontrarem nesse momento. Então, deveriam olhar umas para as outras, sem sair da posição, observando as várias estátuas de monstros e captando a beleza estética e dramática do momento.

Este exercício foi particularmente rico e bem-sucedido. As crianças foram-se ‘soltando’ ao longo do tempo e expressando-se de forma plena, revelando claramente as emoções que associavam aos monstros, mas sempre num ambiente de incrível boa disposição e prazer (anexo 11).

5.º Momento:

Terminadas as atividades de expressão dramática, as crianças foram incentivadas a criar os seus próprios monstros, desta vez através da expressão plástica. Assim, umas através do desenho, outras do recorte e colagem, as crianças inspiraram-se em todo o trabalho realizado nesta atividade, assim como nos seus conceitos próprios de ‘monstro’, para desenvolverem um trabalho criativo de representação de um monstro.

Ao contrário do que era esperado, pelo nível de abstração que exigia, este exercício decorreu da melhor forma possível. As crianças não revelaram qualquer dificuldade, muito por compreenderem que ‘monstro’, por existir apenas na imaginação de cada um, pode ser tudo o que nós quisermos.

À medida que os trabalhos foram sendo terminados, fui-me sentando junto de cada criança para que me falasse um pouco sobre o seu monstro, para que eu registasse essas informações junto do trabalho: Como se chamava? O que gostava de fazer? O que gostava de comer? Onde vivia?

Foi com enorme surpresa e alegria que verifiquei que todo o trabalho realizado desde o início da leitura havia, de facto, sido frutífero. Por um lado, o ambiente de criatividade e plena expressão tinha predisposto as crianças para a criação, para a imaginação, o que fez com que em poucos segundos todas criassem a ‘história’ do seu monstro. Por outro lado, a ideia de ‘monstro’ como criatura má e assustadora ficou completamente desconstruída, pois nenhum dos monstros criados era mau, muito pelo contrário, as suas preferências identificavam-se claramente com as das próprias crianças: gostavam de comer fruta, doces, de brincar com os irmãos, etc. (anexo 12).

2.1.10. Atividade 10 – Reunião

1.º Momento:

Esta atividade tinha como objetivo geral avaliar o impacto das várias obras de literatura infantil lidas na sala (no âmbito da minha prática, ou seja, tanto as que se

inseririam no projeto como as restantes). Os objetivos específicos eram, por um lado, perceber se a leitura e exploração das obras havia sido significativa para as crianças (e de que forma, nomeadamente no âmbito dos valores); por outro, fomentar uma nova reflexão sobre os valores abordados em cada obra (unicamente com base naquilo que as crianças recordavam a respeito da cada uma); e por último, perceber quais as obras que maior interesse despertaram no grupo, ou seja, as preferidas, para dessa forma compreender quais os fatores ou características que mais atraíam o grupo, em geral, e cada criança, em particular, no âmbito da leitura e do livro. Ao mesmo tempo, a atividade em si constituía-se como uma excelente oportunidade para a convivência democrática.

A atividade foi apresentada como uma ‘reunião’, em que relembraríamos, em conjunto, os vários livros lidos e explorados no âmbito da minha prática, para podermos, depois, selecionar um (o preferido do grupo) para ser lido no meu último dia de intervenção.

As crianças juntaram imediatamente as mesas e sentaram-se à sua volta, tal como numa ‘reunião de adultos’. Ao observarem o ‘monte’ de livros no centro da mesa, começaram desde logo a relembrar algumas obras, perguntando se as tinha trazido e se as podia ler, o que revelou que tinham sido significativas para si, e que gostariam de as ouvir ler de novo. Então, um a um, os vários livros foram mostrados ao grupo. Em seguida, são apresentados excertos do diálogo estabelecido a respeito de cada um dos livros inseridos no projeto de investigação-ação¹³.

Atividade 1 – A lagarta que rugia	Atividade 2 – O Ponto
Ed. E. – <i>Vamos falar um bocadinho sobre este livro.</i> (mostrando o livro)	Ed. E. – <i>E lembram-se como se chama este?</i>
Miguel – <i>A lagarta queria ser um leão e rugia. Aaargh!</i>	Afonso – <i>A Vera não sabe desenhar?</i>
Todos – <i>Aaargh!</i>	Guilherme 1 – <i>O ponto?</i>
Ed. E. – <i>Era mesmo assim que ela fazia! E lembram-se do que aconteceu no final da história?</i>	Ed. E. – <i>O ponto! Isso mesmo!</i>
Maria – <i>O peixe... O peixe estava lá debaixo de água e pensou que ela era um leão e fugiu!</i>	Carolina – <i>Podes ler esse? Por favor!</i>
Ed. E. – <i>Boa, Maria! Foi isso mesmo! Vejam aqui...</i> (mostrando a ilustração)	Ed. E. – <i>A Ana agora não pode ler todos. Mas vamos ver todos e escolher os preferidos, e depois logo se vê... Então e quem se lembra do que acontecia nesta história?</i>
Afonso – <i>E parecia mesmo!</i>	Maria – <i>Era a Vera que não sabia desenhar...</i>
Ed. E. – <i>E lembram-se como se sentiu a</i>	Guilherme 1 – <i>Mas sabia fazer pontos!</i>
	Ed. E. – <i>Ela não sabia desenhar? De certeza?</i>
	Afonso – <i>Afinal até sabia... Ela fez um ponto... numa moldura... Mas depois</i>

¹³ A atividade 6 não foi contemplada na reunião pois não possuía um suporte pictórico que baseasse a reflexão.

<p><i>lagarta por o amigo fugir com medo dela?</i> Gonçalo – <i>Triste.</i> Ed. E. – <i>Ficou triste porquê? E ainda queria ser um leão?</i> Gonçalo – <i>Não, quis ser uma lagarta!</i> Guilherme 1 – <i>Porque assustava os amigos!</i> (...)</p>	<p><i>começou a fazer bué pontos...</i> (...) Ed. E. – <i>E lembram-se do que é que fizemos depois de ler este livro?</i> Afonso – <i>Fizemos pontos! O meu era esse grande!</i> (apontando para a ilustração) Guilherme 1 – <i>Eu fiz no recorte com a Mariana!</i> Ed. E. – <i>E os vossos pontos eram tão bons que também fizemos uma exposição, não foi?</i> Miguel – <i>Pois foi. Eu gostei!</i> (...)</p>
<p>Atividade 3 – Pequeno Azul e Pequeno Amarelo Ed. E. – <i>Alguém se lembra de como se chamava este?</i> Pedro – <i>É o das bolinhas!</i> Todos – <i>Eeeh!</i> (festejando) Gonçalo e Afonso – <i>É o Pequeno Amarelo e o Pequeno Azul!</i> Ed. E. – <i>É isso mesmo, só que ao contrário, até porque na capa aparece primeiro o azul. Não é?</i> (mostrando a capa) Guilherme 1 – <i>Aparece o azul, depois o verde e depois o amarelo.</i> Ed. E. – <i>E porque é que aparece o verde?</i> Carolina – <i>Porque eles estão juntos...</i> Guilherme 1 – <i>E amarelo e azul dá verde!</i> Carolina – <i>Eles abraçaram-se muito e ficaram todos verdes!</i> Ed. E. – <i>Só que depois...</i> Gonçalo – <i>Depois os pais não sabiam que eram eles.</i> Ed. E. – <i>E como é que eles se sentiram?</i> Mariana – <i>Tristes... e choraram.</i> (...)</p>	<p>Atividade 4 – Coração de Mãe Guilherme 1 – <i>Esse é o do dia da mãe!</i> Ed. E. – <i>Mas como se chama?</i> Constança 2 – <i>É o amor...</i> Vários – <i>O amor!</i> Maria – <i>Não, é o coração da mãe!</i> Ed. E. – <i>Boa, Maria! E é mesmo sobre como se sentia o coração da mãe... quando acontecia o quê?</i> Carolina – <i>Quando o filho se perdia!</i> Maria – <i>Quando caía!</i> Gonçalo – <i>Quando o filho se portava mal!</i> Ed. E. – <i>Exatamente! Mas como é que o coração da mãe se sentia quando aconteciam essas coisas?</i> Vários – <i>Ficava triste!</i> Ed. E. – <i>Mas às vezes não ficava feliz?</i> Bernardo 2 – <i>Nas férias!</i> Gonçalo – <i>Quando o filho aprendia coisas!</i> Carolina – <i>Quando tinha outro bebê!</i> (...)</p>
<p>Atividade 5 – Ainda Nada? Ed. E. – <i>E este?</i> Guilherme 1 – <i>Eh, que fixe!</i> Pedro – <i>É o «Ainda Nada»!</i> Ed. E. – <i>Boa, Pedro!</i> Maria – <i>Lê, lê, lê!</i> Ed. E. – <i>Agora não pode ser, ainda temos outros para ver...</i> Afonso – <i>Eu sei o que acontecia! A semente não crescia, mas estava a crescer!</i> Ed. E. – <i>E o que é que o homem pensou?</i> Pedro – <i>«Ainda nada?»!</i> Afonso – <i>Dizia sempre «Ainda nada?»!</i> Ed. E. – <i>Até que um dia...</i> Maria – <i>O homem não foi e o pássaro levou a flor para a namorada!</i> Ed. E. – <i>E o que disse o homem no dia</i></p>	<p>Atividade 7 – Grisela Ed. E. – <i>Então e deste, quem se lembra?</i> Carolina – <i>Oooh! É a Grisela!</i> Pedro – <i>Pois é!</i> Carolina – <i>Gostava que lesses esse...</i> Ed. E. – <i>Então, se este for o que tu mais gostas, deves votar nele. E quem sabe ele não é o vencedor... Mas afinal quem era a Grisela?</i> Guilherme 1 – <i>Era uma ratinha que se pintou de muitas cores.</i> Ed. E. – <i>E porquê?</i> Afonso – <i>Ela não gostava de ser cinzenta...</i> Ed. E. – <i>Mas ela ficou mais contente pintada de outras cores?</i> Pedro – <i>Não!</i> Carolina – <i>Cada vez ficou mais triste...</i></p>

<p><i>seguinte, quando lá voltou?</i> Todos – «<i>Ainda Nada?</i>»! (...)</p>	<p>Ed. E. – <i>Ficou triste para sempre?</i> Afonso – <i>Não! No final ficou feliz, quando conheceu o outro rato...</i> Ed. E. – <i>Lembram-se de como eles se conheceram?</i> Carolina – <i>Ela ficou cinzenta outra vez e o ratinho gostou da cor dela! Ficaram amigos ou namorados...</i> Ed. E. – <i>Então ela ficou feliz quando voltou a mostrar-se como ela realmente era, porque afinal a cor dela era muito bonita.</i> Vários – <i>Sim!</i> Ed. E. – <i>O que acham disso? Não acham que todos temos coisas que nos tornam bonitos e especiais?</i> Vários – <i>Sim!</i> Bernardo 2 – <i>E por isso não devemos querer ser como os outros, devemos ser como nós somos.</i> Ed. E. – <i>Boa, Bernardo! É isso mesmo!</i> (...)</p>
<p>Atividade 9 – Nadadorzinho</p> <p>Afonso – <i>Esse é o Nadadorzinho!</i> (assim que foi mostrado o livro) Ed. E. – <i>Muito bem, Afonso!</i> Gonçalo – <i>Eu não estava cá nesse dia...</i> Ed. E. – <i>Pois não. Quem é que quer contar ao Gonçalo o que se passava nesta história?</i> Afonso – <i>Havia um atum gigante! Ele comeu...</i> (Risos) Pedro – <i>Ele comeu os amigos do Nadadorzinho!</i> Ed. E. – <i>Boa, Pedro! Estavas com muita atenção nessa história...</i> Pedro – <i>Sim, o peixe grande comeu os peixes vermelhos todos!</i> Miguel – <i>Mas no fim os peixinhos conseguiram assustar o peixe grande!</i> Ed. E. – <i>Como é que eles fizeram isso?</i> Carolina – <i>Porque o Nadadorzinho teve a ideia...</i> Afonso – <i>E ele ficou de olho!</i> Ed. E. – <i>Olhem só a ilustração...</i> (mostrando) Afonso – <i>Todos juntos pareciam um atum verdadeiro!</i> Bernardo 2 – <i>Juntaram-se todos todinhos, cada um no seu sítio!</i> Ed. E. – <i>Pois foi, isso é muito importante, cada um no seu sítio, todos arrumadinhos.</i> (...)</p>	<p>Atividade 10 – Onde Vivem os Monstros</p> <p>Guilherme 1 – <i>Os Monstros! Yeaah!</i> (festejando, assim que foi mostrado o livro) Vários – <i>Siiim! Monstros!</i> (várias crianças festejam) Ed. E. – <i>Alguém se lembra de como se chamava o menino desta história?</i> Miguel – <i>Max!</i> Ed. E. – <i>Boa, Miguel! E o que é que aconteceu? Onde é que entravam os monstros nesta história?</i> Carolina – <i>Apareceu uma floresta no quarto dele!</i> Guilherme 1 – <i>E depois ele foi de barco à ilha dos monstros!</i> Vários – <i>Ao lugar onde vivem os monstros!</i> Ed. E. – <i>E o que é que encontrou lá?</i> Guilherme 1 – <i>Um monstro marinho!</i> Pedro – <i>Muitos monstros!</i> Ed. E. – <i>E ele teve medo? O que é que fez?</i> Guilherme 1 – <i>Fez um truque mágico!</i> (fazendo os movimentos do truque – várias crianças imitam) Ed. E. – <i>E os monstros ficaram...</i> Carolina – <i>Mansinhos!</i> Gonçalo – <i>E depois ele até se tornou o rei!</i> (...)</p>

Analisando as interações citadas, claramente se pode concluir que as obras lidas foram de facto significativas, fazendo sentido para o grupo, que as compreendeu, se sentiu cativado e se deixou envolver nos vários mundos de ficção em que foi convidado a entrar através de todas estas atividades.

Considero que em todos os casos os conceitos ou valores subtilmente abordados foram efetivamente compreendidos, e a clareza com que as crianças o demonstraram prova que não se verificaram dificuldades, pois tudo decorreu de forma fluída e natural, e sempre com a participação ativa, crítica e criativa de todo o grupo.

Ao nível da participação na reunião, as crianças de 4 e 5 anos foram muito interventivas e mantiveram-se interessadas do início ao fim, apesar de a atividade ser nova e por esse motivo pudesse ter sido encarada como ‘estranha’. O facto de as crianças se interessarem tanto por relembrar todos estes livros, prova, na minha opinião, a qualidade dos mesmos, assim como o entusiasmo que promoveram em cada dia, e que levaram o grupo a encarar a leitura como um momento de descoberta, de alegria e bem-estar. Como seria de esperar, as crianças de 3 anos intervieram muito pouco na reunião, até porque a sua capacidade de memorização e de concentração é muito menor do que a dos colegas. Ainda assim, penso que encararam o momento com o interesse e o deslumbre de quem ouve contar numa só tarde uma série de histórias, pois o facto é que, embora não participassem no diálogo, se mantinham focadas nos livros que iam surgindo, nas ilustrações que iam sendo mostradas, nos comentários dos colegas (embora, claro, com algumas distrações pelo meio).

2.º Momento:

Terminada a reunião, as crianças puderam, uma a uma, votar secretamente na sua obra preferida (revelavam-me ao ouvido, a sua escolha, que eu registava e colocava num saco). As crianças adoraram este procedimento típico dos adultos, mas penso que o que realmente as impressionou foi perceber que a sua opinião contava efetivamente, e sentiram-se valorizadas por ter uma palavra a dizer num assunto que para elas era tão importante.

A votação foi clara, e não me surpreendeu. O livro favorito, com 8 votos, foi “A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça”, de Werner Hozwarth, uma obra que explorava ao máximo o humor, o disparate e até o *nonsense*, e que arrancou ao

grupo risadas memoráveis. Esta obra não se inseria no projeto, mas surgiu com o objetivo de fomentar o prazer da leitura através do humor. Penso que este resultado justificou a minha aposta na exploração desse prazer, da fruição, pois esta é uma história que fez as crianças rirem do início ao fim, que fomentou a boa disposição e a alegria. E poderá haver melhor forma de fazer as crianças desenvolverem sentimentos e emoções positivas relativamente à leitura do que a apresentar como fonte de prazer? Penso que não.

O segundo lugar foi para “Onde vivem os monstros”, com 4 votos. Neste caso, e embora a obra convidasse também claramente à boa disposição, foram outros fatores que cativaram o grupo, como o mistério, a riqueza fantástica das ilustrações, e também, creio, a bravura da personagem, que teve a capacidade de transmitir ao próprio grupo a coragem de enfrentar os medos com criatividade e segurança. Este foi um caso claro em que o livro forneceu, através das atitudes da sua personagem e das situações perante as quais se encontrava, uma ‘orientação’ às crianças leitoras para saberem como reagir perante situações do género, fomentando a segurança e a coragem para enfrentarem os seus próprios medos.

Também as obras “Grisela” e “Nadadorzinho” foram votadas (com 1 voto cada). Penso que, também neste caso, para além do valor das obras em questão, a personalidade e o contexto familiar das duas crianças que as escolheram foram igualmente determinantes, uma vez que eram duas crianças particularmente sensíveis.¹⁴. No fundo, estas obras foram especialmente significativas para estas crianças, indo verdadeiramente ao encontro das suas necessidades mais íntimas, necessidades essas que nem as próprias conseguiam ainda reconhecer.

Penso que esta foi uma experiência encantadora, especialmente para as crianças, que se revelaram verdadeiramente ‘tocadas’ por todas estas obras, que através delas se desenvolveram pessoal e socialmente, e que passaram a associar o momento da leitura, em geral, e o livro, em particular, à alegria, ao prazer, ao diálogo mas também ao

¹⁴ A criança que escolheu a obra “Grisela” enfrentava claras dificuldades de formação e afirmação da sua identidade, tal como a personagem da história. Por vezes era tímida, mas abria-se com alegria quando se sentia bem consigo e perante os outros, ‘aceite’ e valorizada.

A criança que escolheu a obra “Nadadorzinho” era a mais nova de 5 irmãos, algo reservada no jardim de infância mas muito intimamente ligada aos irmãos, quase dependente. Parece ter relacionado a cooperação e ajuda entre as personagens da história com a sua relação com os irmãos.

silêncio, mas sempre ao deslumbre e ao encantamento, reconhecendo no livro um amigo sábio, com tanto para dar e para ensinar.

2.1.11. Atividade 11 – Avós, de Chema Heras e Rosa Osuna

Sinopse:

Certa tarde, o avô escuta anunciar que nessa noite haverá festa na aldeia. Entusiasmado, vai avisar a avó, mas ela acha que já não tem idade para festas. Mas o avô não desiste tão facilmente, e vai mostrando à avó que os defeitos que ela vê no espelho são, na verdade, as qualidades que a tornam bonita, “tão bonita como o sol”.

Esta atividade constitui-se como um ‘presente de despedida’ do par pedagógico para o grupo, cuja participação na atividade foi unicamente ao nível da assistência. Embora nesta obra não se assumisse tão claramente a abordagem aos valores como nas restantes obras, considero que a beleza com que a obra retrata os ‘avós’ contribui sem dúvida para um maior respeito e valorização dos mais velhos, especialmente os avós.

Os avós das crianças da sala foram convidados a vir até ao jardim de infância para assistir a algumas atividades preparadas pelos seus netos, e posteriormente lanche na sua companhia. Pretendia-se celebrar antecipadamente o ‘Dia dos Avós’, através de um contacto intergeracional que se pretendia enriquecedor. Assim, da mesma forma que os netos mostraram aos avós, através das atividades realizadas, as suas capacidades, progressos e potencialidades, o par pedagógico pretendeu apresentar aos mais pequenos uma perspetiva diferente sobre os avós: divertidos, apaixonados, vaidosos, ativos.

A atividade consistiu numa dramatização muito divertida da obra “Avós”, realizada no espaço exterior, antes do lanche, para avós e netos. Guarda-roupa e adereços foram assegurados, com o intuito de garantir à experiência a qualidade exigida, cativando o grupo para esta nova forma de ‘ler’.

Os únicos elementos que possuo para avaliar o sucesso da atividade derivam da reação do público. Tendo em conta que todos se mantiveram atentos, que os risos foram uma constante e que os aplausos se fizeram ouvir, considero que a atividade foi muito bem-sucedida, abrindo caminho para um lanche recheado de alegria e carinho, e fechando com chave de outro tanto a prática, no geral, como o projeto de investigação-ação, em particular.

2.2. Reflexão Final do Projeto de Investigação-Ação

Uma vez que ao descrever as atividades propostas procurei deixar transparecer o processo de reflexão, por considerar que este se revelaria mais significativo se especificado, o que me resta é procurar realizar uma avaliação geral, ampla e ponderada de todo o processo de desenvolvimento do projeto.

Foi um projeto exigente porque ambicioso, como se poderá depreender pelo número de atividades realizadas e pela frequência com que surgiram no quotidiano da sala. No entanto, essencialmente pela claríssima necessidade de reflexão que o grupo revelava, no âmbito da formação da identidade e para a alteridade (o que deu verdadeiro significado ao projeto, porque se impunha de facto), não receei em momento algum a dificuldade, receei, isso sim, que a minha inexperiência me impedisse de estar à altura do desafio.

Felizmente, o magnífico grupo com quem tive o prazer e a honra de trabalhar tornou todo o receio numa certeza de sucesso. As crianças mostraram-se desde o primeiro momento recetivas a novas experiências, a novas estratégias, a novos desafios, e muito particularmente a novos livros... Quantos mais melhor!

Foi esta abertura, esta vontade inabalável de crescer e de descobrir, que permitiram uma exploração tão dedicada, envolvida e reflexiva da literatura infantil, ao ponto de as crianças a deixarem entrar no seu mundo mais íntimo, acendendo algumas luzes aqui e ali, e facilitando a compreensão de si próprias, a aceitação do outro, um maior conhecimento do funcionamento do mundo e das relações.

Todos os objetivos definidos foram atingidos ao longo deste processo de parceria e confiança tão valioso que se estabeleceu entre mim e o grupo. Mas é o facto de tal ter acontecido num ambiente de plena paz, alegria e prazer que me leva a considerar este desafio tão exigente bem-sucedido.

CONCLUSÃO

Tal como foi defendido e devidamente fundamentado no enquadramento teórico do presente Relatório, a complexa sociedade em que vivemos, com todas as condicionantes (boas e más) que daí derivam, coloca sobre à escola a exigente responsabilidade de se assumir como agente ativo, e cada vez mais primário, da educação para os valores e para a vida em sociedade.

Ciente desta necessidade, e conhecedora das condições potenciadoras da abordagem e reflexão sobre os valores que se verificam na sala de atividades de um jardim de infância, procurei assumir desde o início do contacto com o grupo de crianças uma postura curiosa e crítica a este respeito, observando com especial atenção a forma como o grupo vivenciava e manifestava os valores (ou a sua ausência).

Foi neste contexto que se evidenciou a carência do grupo no que diz respeito à abordagem e reflexão sobre os valores particularmente relacionados com a formação da identidade e a relação com a alteridade, como se clarificou na Introdução. Por outro lado, a literatura infantil assumia-se manifestamente como um ponto de interesse, embora pouco explorado, do grupo, que se mostrava sedento de novas experiências, de novos recursos e de novas oportunidades nesse âmbito.

O projeto de investigação-ação desenvolvido teve, portanto, como principal objetivo investigar a realidade em que me inseria enquanto profissional (a sala de atividades e o próprio grupo, em particular, e a sociedade alargada, em geral) para sobre ela poder atuar numa perspetiva de melhoramento da sua qualidade no âmbito da educação para os valores, assumindo-se a literatura infantil como veículo principal dessa abordagem.

Nem sempre foi fácil levar a cabo um projeto que desde o início se assumiu como ambicioso, porque refletir sobre valores, sobre condutas e modos de agir, de uma forma que os torne efetivamente compreensíveis e significativos para crianças tão jovens, não é uma tarefa que se cumpra com ligeireza, até porque se encontram numa fase determinante da formação da sua identidade. Por este motivo, procurei assumir uma prática absolutamente reflexiva ao longo de todo o percurso, numa busca permanente

pela melhoria e pelo aperfeiçoamento das minhas práticas, mas também do próprio processo de reflexão. Por outro lado, foi considerado essencial que as atividades do projeto fossem desenvolvidas tão frequentemente quanto possível, integrando-se indistintamente na rotina diária, e colocando a formação da identidade e para a relação com a alteridade no centro do processo educativo, até porque, como afirmam as *OCEPE*, “(...) todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (ME, 1997: 51).

Mas apesar da exigência e da dificuldade, é certo que todos os objetivos estabelecidos foram claramente atingidos. O facto de o grupo se ter revelado absolutamente receptivo e desejoso de novas propostas e desafios, assim como de mostrar um interesse inabalável pelo livro e pela leitura em geral, acompanhados de um espírito crítico e curioso que facilitavam a reflexão, possibilitou que os valores abordados a partir das várias obras de literatura infantil se constituíssem efetivamente, e comprovadamente, como significativos.

Considero, assim, que o projeto foi muito bem-sucedido, essencialmente pelo facto de se terem revelado claramente nas interações das crianças, na forma como agiam e se viam, as vantagens da abordagem e reflexão sobre diversos valores, destacando-se provavelmente a autoestima e a autoconfiança, que, após algumas atividades, se revelaram nitidamente aumentadas (nomeadamente no que diz respeito à capacidade para desenhar e pintar).

Há que referir, e aliás, que destacar, no entanto, que tal não se trata com certeza de mérito meu. Sem dúvida dei o melhor de mim, em cada dia (dentro e fora da sala, pois o processo de reflexão era permanente), em cada atividade (que se iniciava muito antes de ser proposta ao grupo, desde a pesquisa à planificação), e a minha intenção, o meu objetivo primordial, foi sempre satisfazer as crianças, ir ao encontro das suas necessidades, entendê-las, assegurar o seu bem-estar, a sua segurança, a alegria e o desejo de descobrir, de saber mais, de crescer. Mas o mérito é todo delas, por terem aceitado participar ativa e produtivamente em todo o processo, assim como por me terem acolhido, ensinado, acarinhado, e comigo partilhado a sua singular forma de ver o mundo, tão inteligente e tão sensível; assim como de olhar o que de mais simples e mais belo nos rodeia, e de através desse olhar conseguir rir e ser feliz.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Científica

Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas Para a Sua História*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.

Arco, A. R. (coord.) (2010). *Normas de Elaboração e Apresentação de Trabalhos Escritos*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Azevedo, F. (2011). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. Acedido em 2 de novembro de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação: Júlia Oliveira-Formosinho).

Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Bortolussi, M. (1985). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.

Cerrillo, P. (2009). Sociedad e Lectura. La Importancia de los Mediadores en Lectura. In *Formar Leitores para Ler o Mundo - Congresso Internacional de Promoção da Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cervera, J. (1984). *La Literatura Infantil em la Educación Básica*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1992). *Teoria de La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.

Colomer, T. (1996). El Álbum y el texto. *Peonza*, nº39, pp. 27 – 31. Acedido em 15 de fevereiro de 2013, em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/3979.pdf>.

Eco, H. (1962). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. & Brinquete, J. (2012). *Relatório Final de Observação e Cooperação Supervisionada*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

Gomes, José António (2007). *Perfil de uma Educadora de Infância*. Acedido em 12 de setembro de 2012, em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf.

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Lipsvic/Legis Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*. Bodmin: Routledge.

Magalhães, P. (2009). *Educar para os valores e para a cidadania: análise informática-lexical para uma bibliografia temática integrada no PNL*. Vila Real: UTAD. Acedido em 7 de agosto de 2012, em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/371/1/msc_pcfmagalhaes.pdf.

Marchand, H. (s.d.). *A educação dos valores nas escolas – ou “Devem as escolas ensinar valores? Que valores devem as escolas desenvolver nos seus alunos? De que modo fazê-lo?”* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Acedido em 7 de agosto de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>.

Marchão, A. & Correia, R. (2011). *Observação e Cooperação Supervisionada – Ficha de Unidade Curricular*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Mergulhão, T. (2008a). *Relação texto-imagem no livro para crianças: uma leitura de Bernardo Faz Birra e de Quando a Mãe Grita...* In 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 16 de outubro de 2012, em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/texto_imagem_livro_crian_cas_1.pdf.

Mergulhão, T. (2008b). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens*. Lisboa: FLUL. Acedido em 16 de outubro de 2012, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_versao_CD.pdf.

Mesquita, A. (1999): *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Metas de Aprendizagem – Pré-Escolar*. Acedido em 13 de julho de 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar>.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. London: Garland.

Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures: The narrative art of children's Picturebooks*. Georgia: University of Georgia Press.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações

metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido em 7 de setembro de 2012, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>.

Organização das Nações Unidas (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acedido em 7 de setembro de 2012, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

Pires, M. I. V. (2007). *Os valores na família e na escola - educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24. Acedido em 9 de julho de 2012, em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. In *Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI*. Havana: Comité Cubano del IBBY. Acedido em 5 de dezembro de 2012, em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf.

Savater, F. (1997). *O valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Silva, S. R. (2003). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância*. Acedido em 10 de outubro de 2012, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf.

Simões, E. et al – *Os valores e a escola*, in *O Professor*, nº. 90, Lisboa, 1986, pp. 40 – 48.

Torraine, A. (1997). *Iguais e Diferentes – Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Vargas, M. V. (2002). *Fundamentos Teóricos para una Interpretación Crítica de la Literatura Infantil*. Comunicación, Julio-Diciembre, año/vol. 12, número 002. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica. Acedido em 12 de setembro de 2012, em <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/694/Fundamentos%20te%C3%B3ricos.pdf?sequence=1>.

Veloso, R. M. (2005). *Não-receita para escolher um bom livro*, in *Palavras Andarilhas*, Beja. Acedido em 2 de dezembro de 2012, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portal.pl?pag=abz_ot_detalle&id=24.

Bibliografia Literária

Carvalho, b. & Martins, I. M. (2008). *Coração de Mãe*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Heras, c. & Osuna, R. (2002). *Avós*. Matosinhos: Kalandraka.

Lawrence, M. (2000). *A Lagarta que Rugia*. Porto: Civilização Editora.

Lionni, L. (2005). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.

Lionni, L. (2007). *Nadadorzinho*. Matosinhos: Kalandraka.

Reynolds, P. H.. (2009). *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruaá

Sendak, M. (2009). *Onde Vivem os Monstros*. Matosinhos: Kalandraka.

Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?* Matosinhos: Kalandraka.

Vries, A. & Min, W. (2011). *Grisela*. Matosinhos: Kalandraka.

Legislação Consultada

- Circular nº 17 DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar;
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Despacho 5220/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

ANEXO 1 – Resultado da Aplicação da Subescala Linguagem-Raciocínio da ECERS-R

LINGUAGEM - RACIOCINIO																	
15. Livros e imagens					<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	Notas:
1	2	3	4	5	6	7											
S	N	S	N	S	N	S	N										
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
				5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
				5.4	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>												
				5.5	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>												
16. Encorajar crianças comunicar					<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px;">6</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">7</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7											
S	N	S	N	S	N	S	N										
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
		3.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>														
17. Uso da linguagem para competências raciocínio					<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7											
S	N	S	N	S	N	S	N										
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>										
18. Uso informal da linguagem					<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">1</td> <td style="padding: 2px 5px;">2</td> <td style="padding: 2px 5px;">3</td> <td style="padding: 2px 5px;">4</td> <td style="padding: 2px 5px;">5</td> <td style="padding: 2px 5px; border: 2px solid black;">6</td> <td style="padding: 2px 5px;">7</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	
1	2	3	4	5	6	7											
S	N	S	N	S	N	S	N										
1.1	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.1	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>										
1.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5.2	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>										
1.3	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>			5.3	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
				5.4	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>												
<p>A. Subescala (Itens 15 – 18) Pontuação <u>22</u></p> <p>B. Número de itens cotados <u>04</u></p> <p>LINGUAGEM E RACIOCINIO Pontuação média (A ÷ B) <u>5.5</u></p>																	

ANEXO 2 – Fotografias do estabelecimento educativo e da sala de atividades



Figura 1 – Entrada do Jardim de Infância de Praceta



Figura 2 – Parte do refeitório



Figura 3 – Parte do recinto exterior



Figura 4 – Perspetiva da sala de atividades



Figura 5 – Sala vista de outra perspetiva



Figura 6 – Área da Biblioteca



Figura 7 – Área dos Computadores



Figura 8 – Área dos Jogos de Matemática



Figura 9 – Área dos Trabalhos Manuais



Figura 10 – Área da Pintura



Figura 11 – Área do Desenho



Figura 12 – Área da Plasticina



Figura 13 – Área da Casinha



Figura 14 – Área da Garagem

ANEXO 3 – Inquérito realizado à Educadora

1. Finalidades e Objectivos

1.1- Na sua opinião quais são as principais finalidades da educação pré-escolar?

- Proporcionar à criança um espaço de socialização;
- Proporcionar o desenvolvimento de competências para uma escolaridade com sucesso;
- Despistar eventuais incapacidades, problemas de aprendizagem;
- Contribuir para o desenvolvimento cultural e intelectual.

1.2- No seu grupo de crianças existem crianças com NEE?

1.2.1. Sim Quantas? 3 (duas com surdez, uma com glaucoma) Não

1.2.2. As crianças têm apoio? Sim Que tipo? Apoio Educativo; Não
Terapia da Fala;
Língua Gestual
Portuguesa.

2. Currículo/Experiências de aprendizagem

2.1- Que tipo de experiências de aprendizagem são proporcionadas às crianças?

As experiências para que apontam as Orientações Curriculares:

- desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de convivência social;
- ao nível da aprendizagem da literacia, da matemática, das áreas das expressões e do conhecimento do mundo.

2.2- Dos seguintes referenciais qual/quais utiliza para desenvolver as experiências de aprendizagem?

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Referenciais Científicos (Pedagogos/modelos pedagógicos)

Referenciais profissionais – Perfil do Educador de Infância

2.3- Adapta o currículo às crianças com NEE?

Sim Como? Em função do desenvolvimento e dificuldades Não

3. Estratégias de ensino de cada criança concreta.

3.1- Que estratégias utiliza para promover a aprendizagem das crianças?

- Momentos de grande grupo no início e no fim da manhã e da tarde, trabalho em pequenos grupo e a pares;
- Atividades de livre escolha pelas crianças;
- Atividades propostas pelo adulto a todas as crianças e em função das idades, interesses e níveis de desenvolvimento;
- Apoio às sugestões das crianças.

3.2- Como é que adapta e organiza o ensino para apoiar a aprendizagem de todas as crianças, incluindo as crianças com NEE?

Em função das estratégias descritas acima, é possível distribuir o tempo de atenção pelas diferentes crianças.

4. Planeamento, Avaliação e Registo

4.1- Como é que as actividades e os projectos são planeados, desenvolvidos, monitorizados e avaliados:

Planeamento:

- Ao nível do agrupamento – Departamento de Educação Pré-Escolar;
- Ao nível do estabelecimento, com as outras Educadoras;
- Na sala no decorrer do dia-a-dia.

Desenvolvimento:

- Na sala de atividades da responsabilidade da Educadora e com colaboração da Assistente Operacional;
- Algumas atividades são conjuntas com as outras salas, ou os mesmos projetos.

Monitorização:

- Reuniões de estabelecimento.

Avaliação:

- Reuniões de estabelecimento;
- Pelo Educador;
- No Departamento.

4.2- Qual é o papel das crianças neste âmbito? E o dos pais?

As crianças são encorajadas nas suas escolhas e são encorajadas a fazer propostas, que vão sendo incorporadas nas atividades do dia-a-dia ou em eventuais projetos.

Os pais têm oportunidade igualmente de dar sugestões – reuniões, conversas informais...

4.3- Dê um exemplo, se possível, de como é que os interesses de cada criança incorporam a planificação.

A planificação e o desenrolar das atividades ao longo do dia têm em conta os gostos das crianças, o clima do grupo, o modo como se vão empenhando ou não nas tarefas propostas ou de sua escolha.

Ex.: Antes do almoço começa a ser rotina algumas crianças fazerem um pequeno momento de teatro – isto começou por proposta de um pequeno grupo.

4.4- Como é que apoia a auto estima, o bem-estar emocional e as disposições para aprender de cada uma das crianças?

Valorizando os seus resultados e realizações, criando espaço para que o grupo também o faça, bem como outros adultos.

Criando desafios para que se superem.

Criando um clima de relacionamento amistoso, positivo.

Dando segurança e estímulos positivos...

4.5- Como é que apoia as crianças com NEE?

Fomentando a amizade das outras crianças; apontando junto dos outros os seus sucessos; criando espaço para que sejam / estejam em igualdade junto dos outros.

Apoio individualizado sempre que necessário.

5. Pessoal

5.1- Por quantas crianças é constituído o grupo? 20

5.1.1- E quantos adultos estão presentes na sala?

1 2 3 4

* A maior parte do tempo apenas 1.

5.1.2- Considera adequado o número de crianças por adulto?

Sim (para 2) Não

5.2- Considera adequada a formação inicial dos adultos?

Sim Não

5.3- Qual a formação e apoio de que dispõe o pessoal técnico?

Assistentes Operacionais não têm possibilidade de formação.

5.4- A quantos dias anuais de formação tem direito o pessoal? Não respondeu.

5.5- Este estabelecimento tem muita mobilidade docente?

Sim Não

5.6- Quais são as suas aspirações profissionais?

Ter um espaço o mais estimulante possível e dar a melhor resposta educativa.

5.6.1- O estabelecimento dá apoio às suas aspirações?

Sim +/- Não

5.7- Teve alguma formação/sensibilização para trabalhar com crianças com NEE?

Sim Não

6. Espaços

6.1- Considera o ambiente educativo adequado para as crianças?

Sim Não

6.2- Gostaria de o melhorar?

Sim Como? Dispondo de mais espaço, mais e melhores materiais, equipamento de informática, etc. Não

6.3- Acha que o espaço está preparado para crianças com NEE?

Sim

Não

7. Relações e Interacções

7.1- Considera a atmosfera da instituição:

Positiva

Negativa

7.2- Como é apoiada a construção e desenvolvimento da equipa educativa? Como é comunicada a visão da instituição?

No trabalho do Departamento de Educação Pré-Escolar – local de concertação de projetos, de apresentação de propostas.

A equipa de Educadoras do Jardim de Infância, semanalmente, planifica e avalia conjuntamente.

7.3- Como é cuidada a criança individual?

Com diálogo, com afeto, brincadeira, questionamento, atenção, dar tempo à criança, escutá-la.

7.4- Como se reage ao comportamento inadequado?

Por vezes o adulto fala mais alto, outras vezes fala mais baixo só com a criança em causa, dialoga a explicar o que não pode ser feito/dito – depende de cada situação e de cada criança.

7.5- Como é que as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado?

Pelo diálogo, pelo exemplo dos adultos, pelo reforço positivo aos comportamentos adequados e pelo reforço negativo aos comportamentos inadequados.

8. Igualdade de oportunidades

8.1- Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, de classe social, de religião, entre outras?

Tratamos todos de igual modo, com o mesmo cuidado e atenção.

8.2- O que faz para desenvolver este contexto educativo de forma harmoniosa e inclusiva?

Investindo:

- na organização do grupo;
- na diversificação das atividades;
- na organização do espaço;
- na adequação dos materiais.

9. Participação dos pais e da comunidade

9.1- Os pais estão envolvidos nas aprendizagens das crianças?

Sim Não

9.2- Quais são as relações entre escola e casa?

- Troca de informação sobre as crianças;
- Troca de informação sobre as atividades;
- Solicitações diversas.

9.3- E as relações entre a escola e a comunidade?

- Visitas de estudo;
- Passeios;
- Solicitações diversas de colaboração nas atividades do Jardim de Infância ou de realização de atividades para a comunidade.

9.4- Os pais têm conhecimento dos seus direitos?

Sim Não

9.4.1- E exercem-nos?

Sim Não

9.5- Que apoio dá aos pais para que possam ajudar na aprendizagem das crianças em casa?

Sempre que necessário, mas especialmente nas reuniões de avaliação, dialogamos sobre a melhor forma de os pais darem continuidade às aprendizagens.

9.6- Quais são as relações que tem com os contextos educativos para que as crianças transitam?

Temos reuniões periódicas com os Professores do 1.º ciclo. No 2.º e 3.º períodos, as crianças vão algumas vezes passar uma manhã na escola do 1.º ciclo.

9.7- Como é que os pais da crianças com NEE são envolvidos na intervenção e avaliação dos seus filhos?

Através de reuniões periódicas.

10. Monitorização e avaliação

10.1- Conhece a visão, a missão e o projecto da liderança do estabelecimento/da instituição?

Sim

Não

10.2- O que se faz no estabelecimento para garantir a qualidade?

Enquanto estabelecimento, não existe nenhuma estratégia concertada.

10.3- Como é que os processos de avaliação incorporam o desenvolvimento da prática?

Incorporam muito pouco – Relatório Final de Ano e Relatórios de Avaliação no final dos períodos.

10.4- O que faz para garantir uma resposta de qualidade às crianças com NEE?

Reúno periodicamente com os profissionais que prestam apoio e com os pais.

Planificamos e dialogamos com regularidade, aferindo todas as situações.

ANEXO 4 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 2



Afonso, 5 anos



Mariana, 4 anos



Guilherme2, 5 anos



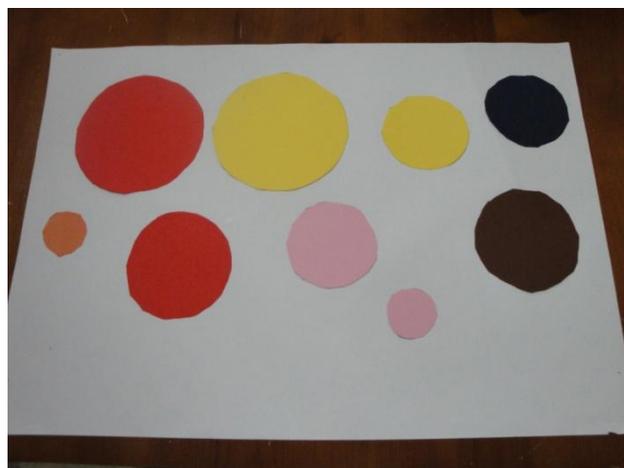
Maria, 5 anos



Catarina, 5 anos

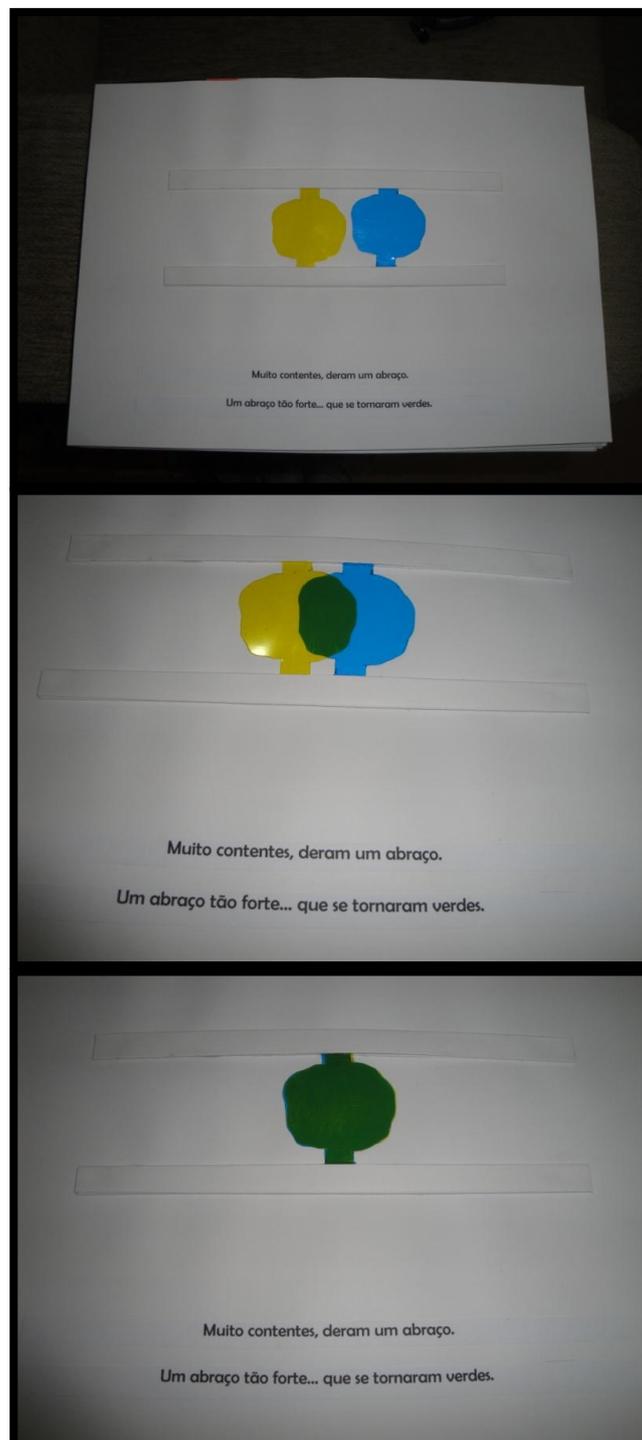


Bernardo1, 5 anos



Ângela, 4 anos

ANEXO 5 – ‘Fusão’ Pequeno Azul e Pequeno Amarelo



ANEXO 6 – Ilustrações criadas para a leitura da obra *Coração de Mãe*



ANEXO 7 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 4



Bernardo2, 4 anos



Carolina, 4 anos



Afonso, 5 anos



Rita, 3 anos



Maria, 5 anos



Guilherme1, 5 anos

ANEXO 8 – Texto *Coragem, Pequena Semente!*

A pequena semente sentia o cheiro da terra quente que a envolvia, que a comprimia.

Tinham passado muitos dias desde que o vento a lançara na terra escura e a enterrara com a força dos seus rodopios. Desde então que a sementinha não se mexia, mal conseguia respirar. Sentia saudades do sol e do canto dos pássaros, mas sabia que aquela espera fazia parte da sua transformação.

Os dias iam passando, longos e iguais, até que, num dia diferente, um sono pesado a adormeceu. Acordou com o «baque» da chuva que caía sobre o solo, infiltrando-se até às profundezas da terra. As gotas de água aproximavam-se cada vez mais da sementinha, até que o seu corpo se arrepiou com a frescura da água gelada.

- Ei, sementinha! Agora podes libertar-te, podes perfurar a terra e alcançar a liberdade! – disse uma gota de água.

A muito custo, ela abriu os seus olhos de semente e gaguejou:

- Boa noite, senhora...

A gota de água riu.

- Já não é noite, menina! É dia!

- Como poderia eu saber, se aqui em baixo é sempre tão escuro...

A gota voltou a rir.

- Como é que a senhora sabe que eu já posso nascer?

- Ora, pequena semente! Eu sou uma velha e cansada chuva...

- Mas para onde vai a senhora?

- Agora, vou juntamente com as minhas irmãs criar um pequeno riacho, que com o passar dos anos se tornará num grande rio cheio de vida e de alegria. Durante muito tempo serei esse rio, até que o sol quente me beba e me transforme de novo em chuva. E depois, começa tudo outra vez...

- Então a senhora deve estar muito cansada.

Mas antes de responder, a gota de água reparou que a semente tremia.

- O que se passa, minha pequena? Porque tremes assim?

- Ah, Dona Chuva! Eu estou com tanto medo de nascer...

- Que disparate! Vá lá, eu ajudo!

- Mas eu nem sei por onde nascer... - lamentou-se a pequena semente.

A Dona Chuva apalpou a sementinha com os seus frescos dedos de água, parando em determinado ponto.

- Deve ser aqui, a tua casca está bem fininha. Basta fazeres um esforço!

A semente não disse mais nada. Conteve a respiração e fez toda a força que conseguiu. Sentiu que ia estourar.

- Vá lá, só mais um bocadinho. – disse a Dona Chuva.

De repente, a semente sentiu uma dor forte, como se a sua casca se rachasse de alto a baixo. Então, um dos seus tenros bracinhos de folha projetou-se para fora.

- Ai! Que dor! E que frio!

A chuva riu-se.

- É assim mesmo! Agora o outro bracinho.

Com um bocadinho de esforço, o outro braço de folha saiu para fora, e dessa vez já não doeu tanto.

Ao sentir o seu corpo miudinho tocar a terra húmida, a semente percebeu que a vida se enchia de um novo encanto. Era como viver uma nova aventura.

A chuva bocejou:

- Vês? Não é assim tão difícil nascer.

- Mas dói um bocadinho... - queixou-se a semente.

- Se não doesse, a vida não teria valor. Agora, trata de caminhar. Precisas de escavar terra acima, até chegares ao lado de fora. E como não tens prática, vais levar a noite toda... Agora, adeus... Vou descansar.

A chuva reclinou-se para um lado e antes de adormecer ainda disse com ternura:

- Vais achar a vida linda... Sempre que a chuva cair...

Bocejou de novo e adormeceu, antes mesmo de poder ouvir o agradecimento da sementinha:

- Obrigada, Dona Chuva...

A Dona Chuva tinha razão. Quando a cabecinha da pequena semente atingiu o lado de fora, já na manhã seguinte, os seus olhos encandearam-se com tanta luz e tanta beleza que esta nova vida tinha para oferecer.

Assustada, mas ao mesmo tempo deslumbrada, percorreu com os seus pequenos olhos curiosos as árvores grandes e frondosas de folhas brilhantes que a rodeavam, dançando ao som do vento brincalhão. Por enquanto, era uma frágil pequena planta, mas um dia...

Adaptado de *Rosinha, Minha Canoa*, de José Mauro de Vasconcelos

ANEXO 9 – Produções das crianças no âmbito da Atividade 7



Constança2 desenhada por Ângela



Mariana desenhada por Beatriz



Carolina desenhada por Guilherme1



Miguel desenhado por Mariana



Maria desenhada por Guilherme2

ANEXO 10 – Guião de orientação do grupo para atividade de relaxamento

«Agora vão imaginar que estão a caminhar na areia fresca da praia. Vão aproximar-se do mar, molhar os pés, e depois entrar nas ondas e sentir a água fria que vos causa um arrepio. Mas à medida que nadam pelo fundo do mar, a água vai ficando mais quente. Vão imaginar que têm escamas muito brilhantes e barbatanas que vos fazem deslizar pela água. Vão ver muitos tipos de peixes e algas coloridas, como viu o Nadadorzinho, talvez até o vejam a ele e aos seus irmãos vermelinhos, enquanto nadam todos juntos como se fossem um atum gigante. Vão ver anémonas gelatinosas, conchinhas e búzios pela areia no fundo do mar, e até uma estrela do mar muito cor-de-laranja. Vão sentir o sol a bater e a iluminar todo o mar. Vão sentir-se muito bem lá no fundo, mas é altura de regressar. Vão fazer todo o caminho de volta, e passar pelos mesmos peixes e algas, conchas e búzios, e vão sentir as ondas e o sol a aquecer e a areia fresquinha debaixo dos pés, e então vão abrir os olhos e voltar à sala.»

ANEXO 11 – Fotos atividade de expressão dramática (Atividade 9)



ANEXO 12 - Produções das crianças no âmbito da Atividade 9



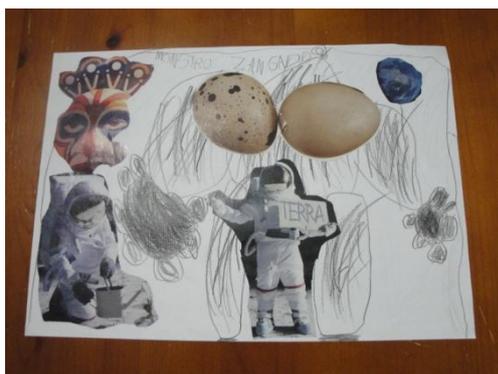
«Monstro Joaninha: gosta de comer, vive numa gruta debaixo da terra, come fruta.», Carolina, 4 anos



«Monstro Leão: gosta de brincar, vive numa gruta debaixo da terra, gosta de comer ameixas.», Catarina, 5 anos



«Monstro com três cabeças: vive num sítio muito longe, na China. Come lixo do chão e gosta de fazer brincadeiras com os irmãos.» Constança2, 4 anos



«Monstro Zangado: vive numa gruta, come carne e gosta de estar zangado.», Guilherme, 5 anos



«Monstro Joaninha Touro: vive na floresta, come folhas e gosta de brincar.», Mariana, 4 anos