



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Contar e explorar contos tradicionais na educação de infância

Rute Isabel Nunes Pires

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Contar e explorar contos tradicionais na educação de infância

Rute Isabel Nunes Pires

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2023



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

Presidente | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

A realização do presente relatório marca o fim de uma das etapas mais importantes da minha vida e a realização de um sonho - tornar-me, oficialmente, educadora de infância.

Foi um percurso traçado por momentos bons e menos bons, muitos desafios, alegrias e desgostos. Agora sei que tudo teve o seu propósito: ajudar-me a crescer, quer a nível profissional, quer a nível pessoal, permitindo-me chegar até aqui!

Tudo isto nunca teria sido possível se não tivesse ao meu lado os meus pais que, por vezes, sem muitas forças e longe, estiveram como ninguém a meu lado a apoiar-me, dar-me os seus conselhos, as suas opiniões... Sempre dispostos a discutir ideias, ouvirem todas as minhas angústias, mas também para me dar todo o seu amor, aquele “colinho” e carinho nos momentos mais difíceis. Desde sempre, ajudaram e contribuíram bastante para o meu desenvolvimento profissional e, sobretudo, pessoal. A minha conquista é e será sempre nossa!

Um especial agradecimento aos meus avós por todo o apoio que me deram, por todo o amor e carinho que sempre tiveram comigo, por me terem dado sempre força e por acreditarem em mim! Infelizmente, não acabamos todos juntos, nesta jornada, mas sei que tenho duas estrelinhas aí em cima.

Ao meu namorado por todo o seu apoio incondicional, por motivar e acalmar-me nos momentos mais difíceis, desmotivada e nervosa; pelo amor, carinho e também pela paciência que tem sempre comigo, por ouvir todas as minhas inquietações... Por seres o meu porto de abrigo!

Às minhas colegas, muito obrigada por todos os nossos momentos, opiniões e saberes partilhados e pelo companheirismo que me proporcionaram ao longo desta caminhada.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Ângela Balça por ser uma excelente professora, por todo o seu apoio e ajuda dada ao longo desta etapa.

Agradeço a todos os docentes que me acompanharam ao longo deste percurso académico, pois contribuíram bastante para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

Às educadoras cooperantes, técnicas de ação educativa, toda a comunidade e equipa educativa que me receberam, a todas as crianças e aos pais/familiares que me acolheram, obrigada por todas as vivências, memórias, aprendizagens, conhecimentos e experiências inesquecíveis que me proporcionaram.

Obrigada a todos vós por terem lutado a meu lado para que fosse possível concretizar este sonho, que está prestes a ser alcançado, com muito esforço, dedicação e persistência.

Resumo

O relatório surge no âmbito das Unidades Curriculares: Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, realizadas em contexto de creche e jardim de infância.

Neste relatório pretende-se demonstrar a importância de continuarmos a promover a literatura tradicional enquanto instrumento capaz de promover a construção de diversas aprendizagens, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores estruturais para aprendizagens futuras.

A metodologia utilizada no qual foi sustentado este estudo foi a investigação-ação, levando assim à utilização de instrumentos e a um processo de recolha de dados com o intuito de dar resposta à minha questão de investigação: “Como promover a literatura tradicional junto das crianças?” e atingir os objetivos propostos.

Os resultados que emergiram deste estudo veem demonstrar que enquanto educadores de infância é nos possível promover a literatura tradicional junto das crianças, sendo esta uma mais-valia para as mesmas.

Palavras-Chave: Educação de Infância, Contos Tradicionais, Literatura Tradicional, Tradição Oral.

Report of Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education: Telling and exploring traditional tales in Early Childhood Education

Abstract

This report appears within the scope of the Curricular Units: Supervised Teaching Practice, of the Master's Degree in Pre-School Education at the University of Évora, carried out in the context of a nursery and kindergarten.

This report intends to demonstrate the importance of continuing to promote traditional literature as an instrument capable of promoting the construction of different types of learning, as well as the development of attitudes and structural values for future learning.

The methodology used on which this study was based was action-research, thus leading to the use of instruments and a data collection process in order to answer my research question: “How to promote traditional literature among children?” and achieve the proposed objectives.

The results that emerged from this study demonstrate that as kindergarten teachers it is possible for us to promote traditional literature among children, which is an added value for them.

Keywords: Early Childhood Education, Traditional Tales, Traditional Literature, Oral Tradition.

Lista de Siglas e Abreviaturas

COR- *Child Observation Record* (Registo para a Observação das Crianças)

DGE – Direção-Geral da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice Geral

Introdução.....	11
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	14
1.1. A Literatura Tradicional no Perfil de Desenvolvimento de Qualidade em Creche	18
1.2. A Literatura Tradicional nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ..	19
Capítulo 2 – Caracterização dos Contextos de Investigação e de Intervenção	21
2.1. Conceção da Ação Educativa em contexto de Creche.....	21
2.1.1. Caracterização da Instituição	21
2.1.2. Caracterização do grupo.....	24
2.2.3. Fundamentos da Ação Educativa - Princípios Pedagógicos que sustentam e orientam a Ação Educativa	29
2.2. Conceção da Ação Educativa em contexto de Pré-Escolar	33
2.2.1. Caracterização da Instituição	33
2.2.2. Caracterização do grupo.....	36
2.2.3. Fundamentos da Ação Educativa - Princípios Pedagógicos que sustentam e orientam a Ação Educativa	39
Capítulo 3 – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino Supervisionada	45
3.1. Identificação do Problema.....	45
3.2. Objetivos, Instrumentos e Processo de Recolha de Dados	47
3.2.1. Observação Participante.....	49
3.2.2. Caderno de Formação	50
3.2.3. Planificações	51
3.2.4. Registos Fotográficos e Videográficos	52
3.3. Metodologia da Investigação-Ação	53
4. A Intervenção	55
4.1. A Intervenção em contexto de Creche	58
4.1.1. Primeiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “João e o Pé de Feijão” da autoria de Ronne Randall e ilustrado por Sophie Rohrbach.....	60

4.1.2. Segundo momento de contacto com o Conto Tradicional: “Os Três Porquinhos”, da autoria de Elizabeth Golding e ilustrado por Helen Rowe	68
4.1.3. Terceiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “Pedro e o Lobo”, da autoria de Ana Oom e ilustrado por Ana Fonseca	73
4.2. A Intervenção em contexto de Jardim de Infância.....	77
4.2.1. Primeiro momento de contacto com o Livro: “Este é o Lobo”, da autoria e ilustração de Alexandre Rampazo.....	80
4.2.2. Segundo momento de contacto com o Conto Tradicional: “Corre corre, cabacinha”, da autoria de Eva Mejuto e ilustrado por André Letria	83
4.2.3. Terceiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “João e o Pé de Feijão” da autoria de Ronne Randall e ilustrado por Sophie Rohrbach.....	87
Considerações finais	90
Referências Bibliográficas.....	94
Legislação Consultada.....	97

Índice de Tabelas

Tabela 1- Distribuição das crianças que constituíam o grupo em função da sua idade e sexo	24
Tabela 2- Distribuição das crianças que constituíam o grupo em função da sua idade e sexo	36
Tabela 3- Plano de Recolha de Dados	48
Tabela 4- Contos e Livros abordados em ambos os contextos.....	55

Índice de Figuras

Figura 1 – A “Roda de Aprendizagem” Pré-Escolar High Scope	41
Figura 2 – Leituras em pequenos grupos.....	62
Figura 3 - Observação do feijão	63
Figura 4 - Plantação de Feijão	64
Figura 5 – Evolução do crescimento do feijão	66
Figura 6 – Reação ao observar o livro-carrossel	69
Figura 7 – Explorações com o livro-carrossel	71
Figura 8 – Brincar no escuro	73
Figura 9 – Dinamização do Conto Tradicional: “Pedro e o Lobo”	75
Figura 10 – Brincar com as sombras	76
Figura 13 – L. (3:7) a mostrar as ilustrações ao D. (3:3).....	77
Figura 13 – Ilustração em que cortam o rabo ao macaco	77
Figura 13 – Capa do Livro “O Macaco de Rabo Cortado”	77
Figura 14 – O S. (3:3) e o D. (3:3) leem o livro aos amigos	81
Figura 15 – Dinamização do Conto Tradicional: “Corre corre, cabacinha”,	83
Figura 16 – D. (3:3) a ler o livro “Corre, corre cabacinha” de Eva Mejuto	85
Figura 17 - MC. (3:4) a ler o livro “Corre, corre cabacinha” de Eva Mejuto	86
Figura 18 – Vamos subir o “pé de feijão”?	88

Introdução

No âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES), que incorporam o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, realizadas em contexto de creche e jardim de infância, foi elaborado o presente relatório de estágio, sendo que este tem como principal enfoque a promoção do contacto, apropriação e a leitura da literatura tradicional nos primeiros anos, tendo como título: "Contar e explorar contos tradicionais na Educação de Infância"

A observação, investigação e intervenção foram realizadas em contexto creche e jardim de infância, ambas em IPSS. No contexto de creche foi realizada uma observação participante com duração de uma semana e meia e uma intervenção cooperada com duração de onze semanas. Relativamente, ao contexto de jardim de infância foi realizada uma observação participante com duração de duas semanas e meia e uma intervenção cooperada durante onze semanas.

Este projeto surge pelo interesse pessoal sobre a área da literatura tradicional, mas também por um outro motivo incidindo sobre o meu percurso académico em que tive oportunidade de realizar observação participante através das unidades curriculares de iniciação à Prática Pedagógica durante a Licenciatura em Educação Básica, onde me apercebi desta realidade e onde percebi que pouco se promovia o contacto com a literatura tradicional. Sendo esta tão rica e o resultado do nosso saber, das nossas experiências, das vivências e das memórias que ficam, mas também fruto da imaginação de quem conta, não poderá, efetivamente, perder-se.

Os aspectos referidos anteriormente levaram-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, compreendendo assim, que era essencial investigar para que, posteriormente, pudesse encontrar estratégias para solucionar o problema.

As observações e reflexões realizadas durante este estudo permitiram-me a minha adaptação aos contextos educativos, à equipa pedagógica da instituição, aos grupos e as rotinas, necessidades, competências e interesses. Estas permitiram-me refletir não só sobre a minha prática pedagógica como também me ajudaram a direcionar e a tomar decisões sobre qual a prática mais adequada às características de cada criança, do grupo e do contexto social onde estava inserida.

Tendo por base os estudos de Balça e Azevedo (2017), que afirmam que a literatura tradicional possibilita às crianças a construção de uma identidade e de um imaginário subjacente ao seu mundo, sendo que a mesma contribui para o

desenvolvimento de um sentimento de pertença e surge como oportunidade de partilha de valores, sentimentos, ideias, formas de ser e de estar, bem como formas de ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente, que contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de ler e interrogar-se. Assim, ao longo de estudo, a literatura tradicional veio demonstrar que tem um papel central na formação de carácter e de identidade cultural, sendo que esta se encontra inserida num contexto de transmissão de tradições e valores contribuindo, deste modo para a melhoria de competências na área da literatura e para o desenvolvimento integral da criança, que se quer como um cidadão autónomo, questionador e agente do seu próprio processo educativo.

Junça (2016) afirma ainda que o “contar histórias é uma das atividades mais importantes e mais aliciantes para promover a leitura junto das crianças e para a formação de leitores” (p. 113) e é uma das práticas culturais mais antigas. Esta tem um impacto muito significativo no desenvolvimento psicossocial das crianças, em particular ao nível do raciocínio, da imaginação e da criatividade, que assume também uma dimensão intergeracional, tal como aborda a autora.

A pertinência do estudo da literatura tradicional na educação de infância não está apenas ao serviço da aquisição de competências na área da literatura, pois, visa também a conformidade a normas sociais e culturais que, por sua vez, regem os usos linguísticos, ou seja, competências pragmáticas e sociolinguísticas, para que haja uma efetiva competência comunicativa.

Todo o trabalho desenvolvido envolve um trabalho de investigação-ação e de busca constante pela profissão que irei exercer, futuramente. Deste modo, considero que seja importante referir que durante a PES sustentei as minhas práticas educativas tendo em conta os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), do qual fazem parte quatro dimensões, sendo estas a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade, e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à estrutura do presente relatório, podemos encontrar quatro capítulos distintos que se interligam entre si e estruturam-se seguindo alguns pontos fundamentais que passarei a mencionar em seguida.

No primeiro capítulo encontra-se o enquadramento teórico que suporta a fundamentação teórica estruturada tendo em conta a promoção da literatura tradicional e

nesse mesmo tópico serão abordadas diversas ideias chave, que estiveram presentes ao longo deste estudo, que, por sua vez, sustentaram a prática pedagógica e toda a investigação-ação.

O segundo capítulo refere-se à caracterização dos contextos de investigação e de intervenção onde irei caracterizar as instituições, os grupos, bem como os princípios pedagógicos que sustentavam e orientavam os contextos, que serviram de base para o estudo realizado e respetiva intervenção. Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: Conceção da Ação Educativa em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

No terceiro capítulo apresentarei o modo como desenvolvi a dimensão investigativa centrada na temática da literatura tradicional e na sua promoção através dos contos tradicionais. Neste capítulo serão apresentadas as ações realizadas para ambos os contextos num processo reflexivo e fundamentado tendo em consideração a problemática a investigar. Assim sendo, será identificado o problema a partir do qual surgiu a investigação realizada, os objetivos, instrumentos e processos de recolha de dados, bem como a metodologia à qual recorri durante este processo.

Por fim, o quarto capítulo remete para o processo da investigação-ação centrando-se na descrição das intervenções e conclusões da investigação nas respetivas valências, de forma e organizar melhor os conteúdos.

No fim do relatório pode-se ainda encontrar as considerações finais onde procuro responder aos objetivos propostos pelo estudo em causa e, posterior, reflexão sobre a minha prática nos contextos educativos tendo em conta os desafios, aprendizagens, dificuldades sentidas e estratégias encontradas para fazer frente às mesmas, de modo a ultrapassá-las, projetando o futuro desenvolvimento profissional e pessoal. Importa referir que ao redigir o presente relatório distanciei-me da prática, analisei e refleti sobre o que poderia ter melhorado ao longo das minhas práticas educativas.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

O conceito de tradicional, em literatura, assim como afirma Pires (2009), designa por textos transmitidos de geração em geração advindo de uma “criação coletiva” em que se desconhece o autor. A literatura tradicional emerge em parte do nosso saber, das nossas experiências, vivências e memórias, mas também fruto da imaginação de quem conta as histórias que, por sua vez, ao longo dos tempos, foram sofrendo várias alterações a nível estrutural semântico, estilístico e vocabular.

Esta variação está intrinsecamente associada à compreensão do funcionamento da literatura tradicional, cuja transmissão baseia-se, fundamentalmente, na oralidade, contudo, é importante termos em consideração que esta oscila entre a transmissão oral e a transmissão escrita. Segundo autores como Mesquita (2011) e Pires (2009) é através das mesmas que conseguimos salvaguardar e preservar o nosso património cultural de uma forma permanente.

A transmissão oral não é meramente uma reprodução das histórias, esta constitui-se como uma forma de socialização e de formação ideológica coletiva. Assim sendo, a tradição é a transmissão através do tempo, não estando apenas relacionado com o passado, mas também com o nosso presente e futuro, onde os conhecimentos transmitidos são usados como forma de identidade cultural.

Este processo de transmissão oral é muito importante, na medida em que permite a partilha e difusão de conhecimentos, saberes e crenças de natureza religiosa, valores éticos, sociais e educativos, bem como a sua inovação, conforme referem Guerreiro e Mesquita (2011).

Apesar de terem características diferenciadas, tanto a transmissão escrita como a transmissão oral complementam-se, não existindo uma sem a outra. Tendo por base Amante (2016), a escrita representa uma forma de preservar as palavras faladas, quer no tempo como no espaço, portanto, a linguagem escrita é a marca da oralidade, com cariz permanente. Com as mudanças que ocorrem constantemente no mundo, dificilmente conseguiríamos salvaguardar a memória da tradição oral que com o tempo se pode apagar.

Num mundo que está em constante mudança e tende a globalizar-se, surge, nesse caso, uma enorme preocupação em resgatar, salvar, transmitir e registar a nossa identidade cultural! Neste sentido, organizações como a UNESCO defendem o património histórico e a memória coletiva, de modo a preservar a ancestralidade da comunidade e a defender o direito ao acesso à cultura.

Pela Declaração Universal da UNESCO e segundo a sua Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, aprovada em outubro de 2003, considera-se «“património cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural.».

Tendo por base a convenção supracitada, o património cultural imaterial manifesta-se através das tradições e expressões orais desempenhando um papel fundamental no processo de socialização e formação da identidade cultural, que virão a ser base para o desenvolvimento da cidadania, patriotismo e responsabilidade social (UNESCO, 2003). Neste sentido, podemos afirmar que a literatura tradicional se constitui como parte do nosso património imaterial, porém, esta só continua a existir se continuarmos a transmiti-la, de geração em geração, se a partilharmos, ou seja, se partilharmos a nossa herança cultural e tradição oral, que marcam, por sua vez, a nossa identidade cultural.

Na tradição oral recorre-se à expressão verbal e, conseqüentemente, surgem variações, que contribuem para uma grande diversidade de tradição oral. Antigamente, nem todas as pessoas sabiam ler nem escrever, porém as tradições continuavam a ser passadas oralmente carregando uma grande bagagem de saberes, como o provérbio diz: “Quem conta um conto acrescenta-lhe um ponto”.

É de notar que a literatura tradicional contém muitos géneros de tradição oral, como é o caso dos contos, as fábulas, as lendas, os romances, as rimas, as lengalengas, as orações, os provérbios, as adivinhas e anedotas, conforme menciona Pires (2009). Porém, estes textos podem desempenhar não só uma função lúdica, que remete tanto para fora do tempo real como para um espaço mítico onde tudo pode acontecer; como também assume uma função moralizante, que congrega poderes ideológicos modeladores, promove a identidade cultural e desperta a reflexão, tal como defende Pires (2009).

Guerreiro e Mesquita (2011) afirmam ainda que a literatura tradicional reveste um carácter pedagógico funcionando como ponte de ligação entre as gerações representando a sabedoria e o espelho da própria cultura do povo, da sua experiência humana.

A literatura e a leitura, como afiança Parreiras (2015), dão os primeiros passos na infância através de cantigas de roda, lengalengas, canções de embalar, por meio do contar e ler histórias. Apesar de as crianças, na educação pré-escolar, ainda não saberem, efetivamente, ler, a verdade é que conseguem ler antes de saber ler através das ilustrações,

da sua imaginação e conhecimentos adquiridos/memória de leitura afetiva. Logo, é importante que o educador leia e conte histórias, mas também escute as histórias que as crianças contam ou leem, e, assim, valorize as suas produções, os seus saberes e competências únicas.

De acordo com Jerez e Encabo (2010) citado por Balça (s.d.) se não cultivarmos a transmissão deste património, que é a literatura tradicional, junto das crianças, iremos, certamente, assistir a um conhecimento massificado, promovido pela indústria cinematográfica ou a um desconhecimento total desta literatura de tradição oral.

Tendo por base Azevedo e Balça (2016) formar leitores é um grande desafio, isto porque nós não nascemos leitores, porém, tornamo-nos leitores! No entanto, conforme reforçam os autores tal só é possível através de “(...) experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da vida” (p.1), sendo fulcral que haja um trabalho de continuidade, que deverá iniciar-se logo desde o berço, sendo por sua vez uma tarefa coletiva que exige um comprometimento quer da família como da sociedade. Deste modo conseguimos dar resposta à necessidade de incutir boas práticas, experiências positivas e ajudar a criança a encontrar razões para querer aprender a ler e, posteriormente, ser um leitor capaz de ler e interpretar o mundo.

De acordo com Balça (2007a), a formação dos leitores “(...) começa desde o nascimento da criança, sendo continuada imediatamente na educação pré-escolar e acompanha a criança, ao longo de toda a sua escolaridade” (p. 2).

Junça (2016) afirma que “a atividade do contador de histórias associa-se a várias atividades que colocam em foco a leitura” (p. 114). Através desta citação, a autora ajudamos a refletir sobre as diferenças entre ler e contar histórias, isto porque há contadores que seguem um conto tradicional recorrendo à oralidade, porém, há contadores que assumem uma vertente de mediação de leitura, ou seja, dá ênfase ao livro explorando a leitura através do objeto, sendo este um texto escrito e/ou a ilustrações.

A leitura, enquanto atividade social e cultural, vai muito para além da descodificação e de um mero momento de partilha e transmissão de uma prática cultural que pretende garantir uma continuidade cultural entre gerações, mas também permite uma ligação emocional e identitária entre quem conta e quem ouve.

Autores como Silva & Souza (s.d.), Junça (2016), Balça (2007a) e Hohmann e Weilkart (2011) reforçam ainda que o trabalho contínuo da leitura permite a aquisição de competências literárias, na medida em que é notório o aumento gradual e significativo do tempo de escuta, o conhecimento alargado dos diferentes tipos de linguagem, encaram os

momentos de leitura ou de conto como um momento de prazer e afeto. Deste modo, podemos afirmar que o contacto literário oferece, sem dúvida, um propósito transformador que estimula a consciência e o pensamento de quem escuta.

Tal como afirma Albuquerque (2000) “ouvir histórias permanece uma das mais constantes e assumidas paixões da primeira infância” (p. 4). Acrescentando ainda, de acordo com Balça (s.d.) que ouvir histórias tradicionais permite às crianças expandir o seu conhecimento sobre o mundo, promover as suas competências literárias, desenvolver as suas competências estéticas, promover o contacto com textos de imagens simbólicas, que fazem parte do nosso património e imaginário coletivo e, por fim, dá oportunidade de experienciar uma relação afetiva com os vários tipos de literatura tradicional.

1.1. A Literatura Tradicional no Perfil de Desenvolvimento de Qualidade em Creche

O Instituto da Segurança Social elaborou um conjunto de documentos entre eles o Perfil de Desenvolvimento de Qualidade em Creche, que nos fornecem orientações úteis relacionadas com a qualidade de processo e fornecendo-nos uma ficha de avaliação e diagnóstico, que nos ajuda a avaliar, de modo a melhorar a sua qualidade.

Conforme presente neste documento, que nos apresenta elementos para a implementação de um sistema de gestão da qualidade, uma das sugestões de material para a promoção do desenvolvimento incide sobre a linguagem e a literacia.

Máximo-Esteves (1998) sustenta que a criança tem prazer em ouvir e contar histórias, o que “é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora, as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a realidade e a fantasia (...)” (p. 125). Nesta perspetiva, podemos afirmar que realmente os contos surgem como ponte entre o imaginário e o real.

Através de práticas pedagógicas como ler ou contar uma história em voz alta promovemos o contacto com a literatura, estimulamos o prazer pela leitura, pela literatura, e, por sua vez, contribuimos para o desenvolvimento linguístico das crianças. Por sua vez, contribuimos para a formação de novos leitores e ajudamos a desenvolver o desejo de aprender a ler, a imaginar e a criar, estimulando assim a sua formação estética e literária.

Tendo presente os estudos de Junça (2016) sobre os códigos do domínio da comunicação extralinguística e apoiando-me nos sinais que devem acompanhar a comunicação linguística como a voz, os gestos, os movimentos, a expressão, o olhar que dão sabor às palavras e nos fazem aproximar afetivamente com os ouvintes e o texto, acaba por dar vida ao conto que partilhamos, cria interação entre o leitor e o ouvinte, que interpreta, mergulhando num mundo imaginário ou real, que provoca sensações, emoções e curiosidade. Deste modo, conseguimos dar resposta e ir ao encontro do que nos sugere o Perfil de Desenvolvimento de Qualidade em Creche.

1.2. A Literatura Tradicional nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

No documento orientador para a educação pré-escolar, designada Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, de 2016, e, tendo por base Balça e Azevedo (2017) não encontramos a designação educação literária nem essa área, porém numa análise mais detalhada conseguimos perceber o documento apela à promoção da educação literária.

O documento orientador, acima referido, baseia-se nos objetivos globais pedagógicos estabelecidos pela lei, destina-se a apoiar a construção e gestão do trabalho na educação pré-escolar. O documento orientador para a educação pré-escolar contempla três seções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Sendo assim, o nosso olhar recai sobre as áreas de conteúdo em que a literatura tradicional está presente e como se propõe que sejam promovidas junto das crianças.

Relativamente à área da língua materna e da literatura esta encontra-se na Área de Expressão e Comunicação, onde encontramos o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Neste domínio, é notória a presença da literatura, apela-se ao trabalho com a literatura e dão indícios da mobilização para o fomento da educação literária. Assim sendo, relativamente ao contacto com a literatura tradicional, como as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as lendas, as adivinhas, entre outras formas poéticas de fundo tradicional estes também são aspectos referidos por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). Tudo isto está presente na Área de Formação Pessoal e Social, sendo assim esta mais uma das áreas onde a literatura tradicional está presente no documento orientador para a educação pré-escolar.

Balça e Azevedo (2017) referem que a literatura é “(...) indispensável para a construção da competência literária e da competência enciclopédica da criança” (p. 135), logo podemos afirmar que esta busca dotar de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que auxiliam a fertilização não só de competência enciclopédica, mas também literárias e intertextuais. Segundo os autores supracitados, embora o documento orientador para a educação pré-escolar esteja que os textos poéticos de fundo tradicional são meios de trabalhar a consciência linguística, é importante evidenciar também que são uma mais valia para a exploração lúdica da linguagem, incutem o prazer e satisfação pelas histórias, rimas, poesias e outros textos, sendo este um ótimo caminho para a promoção da educação literária.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) aludem, especificamente, para a poesia e para o facto de estarmos perante um texto literário que contribui para a sensibilização estética das crianças, sendo assim este um aspecto bastante relevante, pois são poucas as referências, que mostram o entendimento da literatura na sua vertente estética. De acordo com Balça e Azevedo (2017) a educação literária visa a formação de leitores como uma forma distinta de arte, sendo a mesma capaz entender e integrar a sua dimensão estética e capaz de trabalhar com a palavra.

Concluindo, sem dúvida, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) atentam para as questões lúdicas, afetivas e estéticas em redor da literatura, porém, também podemos encontrar, ao longo desse documento, uma preocupação para com a comunicação literária e um trabalho sobre as convenções que regem os textos literários, tendo por base Balça e Azevedo (2017). Portanto, surge a necessidade de compreensão das funcionalidades, das especificidades e da estrutura organizativa dos textos escritos, sendo esta uma responsabilidade do educador de infância.

As pistas de reflexão, que podemos encontrar ao longo do documento orientador para a educação pré-escolar, orientam os educadores para a construção de um clima de afetos, prazer, motivação que deve fazer-se acompanhar de várias estratégias e atividades planificadas em torno da leitura, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertente indissociável do processo educativo, assente numa construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizada, de modo a fomentar a educação literária.

Capítulo 2 – Caracterização dos Contextos de Investigação e de Intervenção

2.1. Conceção da Ação Educativa em contexto de Creche

2.1.1. Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche foi desenvolvida numa instituição de cariz privado, fundada em outubro de 1974. Tendo por base o Projeto Educativo da Instituição (2021), esta instituição surgiu devido à inexistência de instituições que cuidassem da guarda de crianças enquanto os pais se encontravam a trabalhar.

Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que desenvolve as suas ações em duas valências: Creche e Pré-Escolar.

A instituição encontra-se localizada no centro histórico da cidade de Évora, porém, como estávamos a atravessar uma situação pandémica, as crianças não podiam sair da instituição, pois eram as medidas implementadas pelo Ministério da Educação e da Saúde. Todavia, essas medidas foram levantadas pelos ministérios, entre finais de maio e inícios de junho, no entanto a direção da instituição preferiu não desconfinar de imediato, mesmo tendo reunidas condições para desconfinar em segurança.

A meu ver o desconfinamento terei sido uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitíamos ter acesso a uma grande diversidade de oportunidades educativas e aos vastos recursos que tinham ao seu dispor, que, por sua vez, iria permitir-lhes estabelecer uma relação de proximidade e parceria com diferentes agentes educativos e comunitários que, sem dúvida, iriam enriquecer as aprendizagens entre crianças ao partilharem entre si aprendizagens, trocas de saberes e vivências.

Apesar de tudo, a instituição encontrava-se bem estruturada por dois pisos. No piso superior encontravam-se as salas de valência de creche e no piso inferior, as salas de jardim de infância. Devido à situação pandémica não podíamos usar o espaço exterior sempre que desejávamos porque, por exemplo, de manhã devido ao portão de entrada ser nesse espaço não tínhamos autorização para sair da sala, pois o portão estava sempre aberto e não nos era permitido colocar nenhum tipo de barreira para resolver essa situação. É importante referir que esse espaço era compartilhado com as restantes salas de creche e era rotativa a sua utilização para evitar ajuntamentos.

O piso superior, como referido, correspondia à valência de creche que tinha capacidade para cerca de sessenta e sete crianças, entre os quatro meses aos três anos. Este era estruturado por cinco salas: duas salas de berçário, embora, durante este ano

letivo, apenas uma sala de berçário abriu; três salas de creche, que eram constituídas por grupos heterogêneos, com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses. Já o piso inferior correspondia à valência de jardim de infância que suportava cerca de setenta e cinco crianças. Infelizmente, devido à situação pandémica que vivíamos, não tive oportunidade de conhecer esse piso.

Para além das instalações acima referidas, também existiam dois refeitórios, um ginásio, a sala da direção e do pessoal docente, várias casas de banho distribuídas pelo edifício, dois pátios exteriores, a receção/secretária e uma arrecadação. Mais uma vez, não tive oportunidade de conhecer esses sítios, no entanto a Coordenadora Pedagógica elucidou-me.

Os espaços encontravam-se bem cuidados e enriquecidos com materiais de exploração, tais como: materiais de jardinagem (pás, ancinhos, baldes, etc.), triciclos, carros e a cozinha de lama (panelas, forno, microondas e frigorífico). Neste espaço podíamos ainda encontrar uma horta e ainda alguns elementos da natureza, tais como: árvores, terra, pedras, plantas, etc., que aos poucos fomos explorando mais com grupo dando-lhes resposta aos seus interesses e necessidades.

De modo a que estas instalações funcionassem corretamente contávamos com vários profissionais, tais como Cozinheiras e Ajudantes de cozinha, Técnicas de Ação Educativa, Educadoras de Infância e uma Equipa de Intervenção Precoce do Ministério (Educadores de Apoio, Psicólogos, Terapeutas da Fala e de Psicomotricidade), no entanto ao questionar a educadora e a coordenadora pedagógica percebi que não esteve operacional naquele ano letivo devido à pandemia porque não podiam entrar na instituição.

Relativamente ao trabalho de equipa entre profissionais mostrou-se ser um factor de grande importância, não só a nível daqueles que trabalhavam com o grupo de crianças, de modo, a estabelecer uma ação educativa articulada, mas também entre as educadoras responsáveis pela orientação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Era para mim muito gratificante durante as horas de almoço ter a oportunidade de conhecer outras educadoras da valência de creche e de jardim de infância, fora da instituição, pois reuniam-se sempre à porta da mesma. Esses momentos foram muito importantes e enriquecedores por trocarmos ideias, opiniões, partilharmos aprendizagens e conhecimentos, mas também para desanuviar e rir.

Face ao que foi dito anteriormente e mediante as minhas observações, as relações entre profissionais que se destacaram foram o apoio, a cooperação e entreaajuda,

permitiram-me errar, não havia competições, existiam um bom clima de confiança, respeito, aceitação e não existia autoritarismo nem antagonismo, tendo por base os critérios de qualidade de Katz (1998).

Ao longo das minhas observações e intervenções também foi interessante perceber que todas as educadoras, quer da valência de creche, quer da valência de jardim de infância, conheciam as crianças de cada grupo e algumas até acompanhavam essas crianças desde o berçário ou creche, ou conheciam porque na sala onde estavam alguém era irmão/irmã de x ou y. Existia um ambiente familiar, acolhedor e ainda hoje visito a instituição ou encontro pais/familiares e continuo a sentir-me parte dessa família.

Existia um espírito enorme de entreatajuda, boa disposição, empatia e o trabalho de cooperação verificaram-se entre a Educadora Cooperante e Técnica de Ação Educativa da sala, sem dúvida, este foi o trabalho em equipa mais vivenciado, pois, devido à pandemia, o trabalho em cooperação com outras educadoras estava condicionado, bem como o trabalho com famílias e a comunidade de forma direta.

Neste contexto senti-me acolhida por todos os profissionais, existia um ambiente estável e de cooperação entre todos, mesmo havendo restrições devido à pandemia, mas nunca deixei de sentir e observar as trocas de saberes, através de conversas e troca de opiniões sobre os mais variados assuntos, entre educadoras, entre estas e as auxiliares, por exemplo, nos momentos em que nos reuníamos fora da instituição ou até quando nos cruzávamos nos corredores. Lembro-me, perfeitamente, de ficar no refeitório durante a sesta, para adiantar trabalho e inúmeras foram as vezes que me disseram “Deixa isso um bocadinho! Vamos descansar. Vem connosco lá para fora!”.

No que diz respeito ao trabalho com as famílias era mais difícil estabelecer um contacto presencialmente, no entanto a educadora recorria ao *ChildDiary*, que era uma aplicação paga, não tive acesso à mesma e muitos pais também não tinham acesso por questões monetárias. Não concordo com a utilização desta aplicação exatamente por esses motivos, nem todos os pais têm acesso à aplicação e não existe uma boa comunicação com os pais/famílias. À luz do que foi dito anteriormente, começamos a utilizar mais o WhatsApp, onde todos os pais tinham acesso e conseguimos estabelecer melhor a comunicação com os pais/familiares, incentivá-los a participar e envolvê-los nos contextos tornando-os parceiros.

2.1.2. Caracterização do grupo

O grupo que me acolheu era caracterizado pela sua heterogeneidade, sendo constituído por dezasseis crianças (oito do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades compreendidas entre um e os três anos, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 1 – Distribuição das crianças que constituíam o grupo em função da sua idade e sexo

	1 ano	2 anos	3 anos	Total
Sexo feminino	2	5	1	8
Sexo masculino	2	4	2	8
Total	4	9	3	16

Nota: As idades acima foram contabilizadas tendo por referência o dia 22 de junho de 2021.

Ao longo do tempo que estive na sala II de creche foi muito importante registar observações e interações, como conversas, explorações, brincadeiras, rotinas, interesses e necessidades do grupo, bem como de cada criança; portanto, deste modo, consegui conhecer as crianças e, gradualmente, comecei a compreendê-las melhor por ouvi-las, observar de perto as suas brincadeiras e a forma como realizavam as suas tarefas, descobri os seus interesses, o que prendia a sua atenção e o como compreendiam o mundo que as rodeava. Por sua vez, tudo isto ajudou-me a desenvolver estratégias para apoiá-las, encorajar e desafiá-las, permitiu-me refletir sobre as minhas práticas a fim de melhorá-las e ajustar o planeamento das experiências destinadas às crianças, bem como as interações com elas nos diversos momentos e aprendi a atuar como equipa tendo como objetivo promover o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento profissional.

O grupo era bastante interessado, queriam sempre participar em todas as atividades propostas, demonstravam interesse em ouvir músicas, cantar, explorar livros e revistas, brincar com puzzles, brincar com animais, brincar ao faz de conta, pintar, sobretudo, com as mãos, desenhar, brincar com terra, água e adoravam ouvir histórias.

Conforme podemos concluir ao observar a tabela 1, o grupo era heterogéneo. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) esta condição é uma mais valia para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo em si, pois ao organizarmos grupos de diferentes faixas etárias, com níveis de desenvolvimento diferentes e diversificados conseguimos estimular o enriquecimento da cultura na sala,

bem como as aprendizagens sociais e cognitivas das crianças, sendo isto promotor da inclusão.

A comunicação, quer entre crianças de diferentes idades, quer entre crianças e adultos também é afetada positivamente, sendo que existe uma maior partilha de experiências, saberes e ferramentas culturais que, por sua vez, fomenta o enriquecimento cognitivo, baseado no conceito de zona de desenvolvimento proximal. Como refere Folque e Bettencourt (2018) é através destas ferramentas que a criança consegue ir mais além do que seria possível sozinha, pois são lhes dadas oportunidades para se apropriar das qualidades humanas na construção da sua identidade.

A equipa educativa era composta pela educadora cooperante e por uma técnica de ação educativa. Tanto a educadora como a técnica de ação educativa não acompanharam o grupo desde a sala de berçário, no entanto apurei que três crianças antes de transitarem para a sala creche II já estavam na instituição na sala de berçário com outra educadora. As restantes crianças quando entraram na instituição já não tinham idade para frequentar o berçário, portanto integraram logo no grupo da sala creche II.

Numa das conversas que tive com a educadora cooperante, a mesma explicou-me que na instituição as crianças, ao longo do seu percurso institucional, não se mantêm sempre no mesmo grupo, nem com a mesma educadora. Esta realidade intrigou-me bastante, pois considero que o educador deve acompanhar o grupo até ao fim do seu percurso na educação pré-escolar e, enquanto futura educadora de infância, questiono-me sobre essas transições, pois tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), o grupo deveria permanecer durante toda a educação infantil com o mesmo educador, sendo que permite não só as crianças como as suas famílias estabelecer um elo forte e estável com o educador e a equipa educativa, promove um sentimento de bem-estar, pertença e confiança evitando assim transições confusas, dolorosas e a constante adaptação.

É importante referir que houve um processo de transição do contexto familiar para o contexto de creche de duas crianças, que eram irmãos gémeos. Enquanto observava este processo de transição do contexto familiar para o contexto de creche, senti necessidade de procurar estratégias facilitadoras da adaptação, de modo a adaptar as minhas práticas às necessidades das crianças e dos pais, bem como aos seus interesses, princípios e valores.

A educadora recorria a um instrumento de avaliação denominado Registo para a Observação das Crianças (COR), este continha vários componentes que nos ajudavam nas nossas observações, como também a reunir e formalizar as notas de campo.

Tendo por base o instrumento COR e mediante os meus registos, posso afirmar que, através das ações e interações com os outros, as crianças conseguiam expressar as suas iniciativas, preferências, escolhas e afirmavam-se como responsáveis pelas suas decisões, conseguiam distinguir-se entre o “eu” e os outros, por exemplo, ao registarem a sua presença, no mapa de presenças, pois conseguiam identificar a sua fotografia e reconheciam as outras crianças, por exemplo sabiam que x e y ainda não tinham chegado à sala.

Em termos de comunicação e linguagem, seis crianças com idades compreendidas entre um aos dois anos de idade produziam palavras isoladas e tendiam a combinar já algumas palavras, compreendiam o que ouviam e, por vezes, tentavam responder, comunicar interesses, desejos e vontades, de forma não-verbal. Todas as crianças demonstravam interesse em explorar livros e revistas, que estavam ao seu dispor na área da biblioteca. Adoravam ouvir histórias, lengalengas, canções e também de contar as suas histórias.

Esta consciência física de si próprio emerge o sentido de *self* como sujeito ativo e independente, tal verificou-se ao longo das minhas observações participantes e intervenções, por exemplo quando descrevo que as crianças queriam fazer as tarefas sozinhas, expressavam esse desejo e tinham total liberdade para serem autónomas, apoiávamos a sua independência, bem como desejo em querer experimentar permitindo-lhe a sua construção, ou seja, a imagem de si próprios como pessoas capazes e distintas. As crianças descalçavam-se e calçavam os sapatos, ajudavam na própria alimentação, na mudança das fraldas, vestiam-se, retiravam a sua fralda, regavam o seu feijão, tinham iniciativa para se ajudarem entre eles, etc.

Em relação à alimentação, as crianças, em geral, comiam sozinhas, porém, haviam seis crianças que precisavam de ajuda para terminar a sua refeição. Uma delas necessitava de ajuda para comer, pois apenas mexia na comida, quer com a colher/garfo, quer com a mão, mas não levava a comida à boca. Face a esta situação, tentei com o apoio da sua mão pegar na colher/garfo e levar a comida à boca, inicialmente, ele estranhava, mas comia, ao longo do tempo começou a tentar comer sozinho pegando no garfo, contudo, terminava a sua refeição com a mão.

Em relação aos momentos de higiene, as crianças eram autónomas e iam sozinhas à sanita e ao bacio. As crianças que iam à sanita só usavam fralda para dormir a sesta, no entanto, por elas mesmas, começaram a querer deixar de usar fralda para dormir. As crianças que usavam o bacio ainda tinham fralda, mas retiravam-na com facilidade,

colocavam no lixo, iam fazer as suas necessidades e, posto isto, dirigiam-se para o muda-fraldas, esperavam pela sua vez, subiam com o auxílio de um banco para chegar ao muda-fralda e ajudávamos no seu momento de mudar a fralda.

Por fim, em relação ao momento da sesta, as crianças dirigiam-se autonomamente para as suas camas, retiravam os seus sapatos, colocando-os debaixo da cama e deitavam-se. Inicialmente, algumas crianças necessitavam dos seus pertences como ursinhos e chupetas para adormecer, no entanto por elas mesmas começaram a deixar de necessitar desses pertences. Este momento de repouso era um momento calmo onde as necessidades de horas de sono de cada criança eram respeitadas e não eram interrompidas, ou seja, as crianças acordavam por elas mesmas, naturalmente, saiam das suas camas, voltavam a calçar os seus sapatos, iam à casa de banho e regressavam à sala, em silêncio, respeitando as outras crianças e ajudávamos a dobrar os seus lençóis e a arrumar as camas.

As crianças também conseguiam resolver problemas, quer problemas físicos, como, por exemplo, desfazer um puzzle, olhar para as peças e voltavam a tentar várias vezes encaixar as peças e, em oposição, problemas sociais que, por vezes, necessitavam de intervenção do adulto para encontrar uma solução viável para ambos. Em relação a estes conflitos sociais, as crianças conseguiam identificar verbalmente qual era o problema antes de tentar resolvê-lo e demonstravam iniciativa para tentar encontrar uma solução sozinhas.

No que concerne às relações sociais, as crianças demonstravam ter grandes vínculos afetivos com a educadora e com a técnica de ação educativa e, ao longo dos tempos, foram criando vínculos afetivos comigo, que permitiram o desenvolvimento de uma relação de confiança, cumplicidade, segurança e afeto. As crianças também demonstravam ter afetividade, compaixão, preocupação, empatia pelos sentimentos e necessidades das outras crianças, demonstravam e expressavam as suas emoções e, por fim, em geral as crianças demonstravam interesse e prazer em brincar em conjunto.

Acerca do movimento, todas as crianças conseguiam mover-se com facilidade, mudavam a sua posição e movimentavam-se de um lugar para o outro com facilidade, adoravam escalar e trepar, saltar e correr, lançar e jogar à bola, balançar e empurrar os colchões, longitudinalmente, imaginando que eram outros objetos.

Todas as crianças demonstravam interesse em sentir e expressar batimentos regulares, movimentando-se ao som da música, por exemplo, dançavam, saltavam, movimentavam todo o corpo, adoravam criar melodias e tocar instrumentos.

Quanto à exploração e lógica precoce, as crianças demonstravam interesse em explorar objetos para descobrir as suas potencialidades, tinham curiosidade em tocar, cheirar e provar os objetos, adoravam jogar às escondidas e conseguiam identificar partes do corpo.

Em forma de conclusão, no geral, as crianças encontravam-se dentro dos parâmetros definidos para a sua faixa etária, de acordo com o COR e o Perfil de Desenvolvimento (dos 18 meses aos 35 meses). Não poderei deixar de referir que uma das maiores necessidades do grupo era, sem dúvida, usufruir mais do espaço exterior, as crianças demonstravam muita agitação dentro da sala e adoravam brincar no exterior, porém, estavam muito condicionadas porque, primeiramente, tínhamos a questão da pandemia, não podíamos sair da instituição e apesar de termos o quintal nem sempre podíamos utilizá-lo porque esse espaço era utilizado rotativamente com outra sala de creche. Depois, entre finais de maio e inícios de junho, após o levantamento das medidas implementadas outrora pelo ministério, a direção da instituição preferiu não desconfinar, mesmo tendo reunidas condições para desconfinar em segurança, ficando assim muito limitados aquele único espaço – a sala.

2.2.3. Fundamentos da Ação Educativa - Princípios Pedagógicos que sustentam e orientam a Ação Educativa

Considero bastante importante um educador identificar os seus ideias, princípios e objetivos com o apoio de um modelo pedagógico, de forma a orientar a sua prática pedagógica. Tendo em conta o Projeto Pedagógico do Grupo (2019/2020) consegui perceber a visão da educação de infância da educadora e os seus objetivos pedagógicos:

- Incentivar a participação das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças estabelecendo relações de efetiva colaboração;
- Proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Estimular o desenvolvimento da expressão e da comunicação;
- Estimular o desenvolvimento do equilíbrio, motricidade e da capacidade de orientação no espaço;
- Estimular a perceção do mundo e dos objetos que rodeiam a criança;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Tendo em conta o grupo, a organização do espaço e do tempo, a observação e escuta ativa das necessidades e interesses das crianças, a educadora cooperante decidiu desenvolver as suas práticas educativas orientando-se pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) tem três grandes finalidades, sendo que a primeira consiste na prática da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente, a segunda incute a necessidade de uma reflexão permanente sobre valores e significações sociais, de modo a permitir que todos tenham um papel na tomada de decisões e de instituição de regras do grupo, através de um processo de cooperação; por último, a terceira finalidade remete para a reconstrução cooperada da cultura, que implica perspetivas de aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos têm acesso a conhecimentos socioculturais da sociedade e reconstroem um processo dialógico de construção de sentido (Folque, 2018).

Folque (2018) afirma que o MEM “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (p. 52). Podemos afirmar que, este modelo trata-se de um projeto democrático de autoformação cooperada de educadores e professores, tendo como objetivo o desenvolvimento sociomoral e democrático das crianças, por sua vez, procura o desenvolvimento global do ser humano e a promoção dos seus direitos assumindo assim a sua vertente de intervenção social, tendo por base Folque e Bettencourt (2018).

Considerando Folque e Bettencourt (2018), o modelo MEM sustenta-se numa organização social das aprendizagens sustentada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de estabelecer uma cultura democrática no processo de humanização que emerge pelo trabalho de apropriação e reconstrução da cultura.

No Modelo Pedagógico do MEM a participação das crianças nas atividades próprias da cultura e a apropriação das qualidades humanas advém da forma como as crianças se relacionam com o mundo e, tal como afirma Folque e Bettencourt (2018) isto implica “(...) a possibilidade de as crianças exercerem a sua atividade, em contexto social, de acordo com o seu modo particular de se relacionarem com o mundo” (pp. 116-117). Todavia, é importante referir que esta relação da criança com o mundo funda-se na comunicação, isto porque é através da comunicação que as crianças dão significado às ações, aos objetos e às atividades e estabelecem conexões entre elas e o mundo.

A comunicação é assim um motor de toda a educação, segundo Niza (2004) citado por Folque e Bettencourt (2018). Daí advém a importância de salientar a escuta ativa das crianças para as compreender, reconhecer e valorizar o seu ponto de vista, as suas iniciativas, reconhecer os seus sentimentos e desejos, respeitei sempre as crianças e tive sempre expectativas positivas em relação às suas capacidades e necessidades.

No contexto que estava inserida, o acompanhamento/regulação das crianças na sua descoberta do mundo e na apropriação da cultura eram processos que se realizavam através do diálogo constante com as crianças e as famílias.

O planeamento da gestão cooperada do currículo emergia da escuta ativa, mas também assentava nas observações que realizava no quotidiano, nos registos nas notas de campo, nos momentos de comunicação e nas interações com as crianças. Considero que a observação atenta e detalhada sobre as crianças, os seus interesses e necessidades, formas de pensar e sentir foram um elemento chave para garantir e valorizar a sua voz, posteriormente foram sempre tidas em conta no processo de decisão e planeamento, das

rotinas diárias e semanais. Através da negociação também conseguíamos garantir que as crianças participassem ativamente no seu processo de aprendizagem.

Na sala existiam instrumentos de pilotagem do MEM, que tinham como o objetivo apoiar e regular a ação do grupo durante a sua rotina, refletindo a vida do grupo e desenvolvendo o sentido de responsabilidade das crianças pela sua própria aprendizagem. Estes instrumentos estavam à altura das crianças, de modo, a que estas pudessem visualizá-los e utilizá-los conforme as suas necessidades e interesses. Os instrumentos de pilotagem que podíamos encontrar na sala eram: o Mapa de presenças, Diário de Grupo e o Mapa de Aniversários.

Em relação à participação das famílias neste processo, nós tínhamos um grupo no WhatsApp, que durante o pós-pandemia foi uma mais valia, pois veio facilitar a nossa comunicação e aproximou-nos bastante dos pais/familiares. Durante o dia a dia na creche, íamos partilhando fotografias e registando acontecimentos significativos das vidas das crianças e também partilhávamos as planificações diárias e semanais; em casa, os pais partilhavam connosco fotografias de conquistas das crianças, das suas experiências e vivências.

Sem dúvida, este grupo era muito rico em partilhas e levamos muitas vezes essas partilhas de casa para a sala, por exemplo, falávamos sobre as mesmas nos momentos de acolhimento, que ocorria em grande grupo, também afixávamos esses registos nas paredes da sala. As famílias eram convidadas a dar sugestões de atividades que gostavam que as crianças se desenvolvem e também envolvíamos as famílias nas atividades que eram do interesse das crianças, por exemplo, quando começamos a construir a nossa horta pedimos aos pais para escolherem junto dos seus filhos plantas que gostariam de ver na horta e rapidamente houve os avós e vizinhos ofereceram-se para nos dar turfa, vasos, ervas aromáticas e feijões para plantarmos tornando a experiência ainda mais rica e diversificada.

Folque e Bettencourt (2018) expõem que, por vezes, em contexto de creche, existe uma estimulação dos sentidos de forma desligada e há uma certa escolarização de conceitos, deste modo perde-se os horizontes da criança enquanto ser humano e perde-se a complexidade e riqueza da atividade social e cultural, no entanto, neste contexto tal não se verificou existindo, assim, uma contextualização das experiências de apreciação do mundo, que surgiam naturalmente interligadas.

Ao longo do meu percurso tive bastante presente o olhar a criança como ser competente, capaz e como nosso semelhante, como tal não se deverá minimizar o seu

estatuto, devemos sim garantir o seu direito a ter voz, protagonismo e tornando-as sujeitos cooperantes do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como pressupõe o modelo pedagógico referido por Folque (2018).

Na pedagogia do MEM, de acordo com Folque e Bettencourt (2018) a comunicação é considerada com um dos mecanismos centrais “por se considerar que a aprendizagem e a apropriação da cultura são processos eminentemente sociais de encontro com as práticas e os instrumentos da cultura, bem como de discussão e co-construção de significados geradores de novos sentidos para as práticas sociais” (p. 114).

As crianças conheciam bem as suas rotinas, estavam familiarizadas com o que cada momento representava e conseguiam prever a sucessão dos vários momentos que integravam a sua rotina. O planeamento era realizado todas as manhãs e a avaliação era realizada constantemente, sendo que, para planearmos temos de avaliar, de modo a conseguirmos perceber quais eram as necessidades e os interesses a fim de as atividades serem sempre direcionadas para as crianças. Antes de almoço também existia um momento de comunicações para as crianças onde podiam partilhar o que tinham feito ou já eram capazes de fazer e, em conjunto, avaliávamos esses momentos.

Ao longo das minhas observações participantes e intervenções consegui compreender melhor a importância de não se dividir os tempos de vida entre os tempos de atividades e o tempo das rotinas, pois ambos são, antes de tudo, atividades humanas marcadas pela cultura e nesse sentido todas as atividades têm potencial para o desenvolvimento humano das crianças, conforme afirma Folque e Bettencourt (2018).

2.2. Conceção da Ação Educativa em contexto de Pré-Escolar

2.2.1. Caracterização da Instituição

Na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância foi desenvolvida numa instituição de cariz privado, fundada em setembro de 1987 por cinco educadoras de infância recém-formadas, que resolveram criar o seu próprio emprego e, mais do que isso, criar um projeto profissional próprio.

Esta instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que desenvolve a sua ação em três valências: Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres.

A instituição encontra-se localizada no centro histórico da cidade de Évora, sendo esta uma mais valia em termos da diversidade cultural, pois encontra-se junto de diversos equipamentos aos quais recorriamos com relativa facilidade. A cidade padece de uma grande riqueza patrimonial e o facto de a instituição se encontrar próxima da maior parte dos estabelecimentos comerciais, serviços e aos poucos com as saídas que realizávamos comecei a aperceber-me que algumas crianças eram filhos, netos ou sobrinhos dos funcionários ou proprietários desses mesmos estabelecimentos, que se encontravam perto da instituição.

Esta grande diversidade de oportunidades educativas e os vastos recursos que tínhamos ao nosso dispor permitíam estabelecer uma relação de proximidade e parceria com diferentes agentes educativos e comunitários que, sem dúvida, foram enriquecendo as aprendizagens entre crianças ao partilharem entre si aprendizagens, trocas de saberes e vivências.

Relativamente aos espaços físicos da instituição, as instalações encontravam-se divididas entre o primeiro e segundo andar. Ao chegarmos à instituição conseguíamos perceber que era um prédio antigo, de estilo senhorial. Os espaços tinham sido alvo de diversas obras de melhoramento, de modo a dar respostas de qualidade às crianças e a cumprir o bom funcionamento nas diferentes valências.

É de referir que, ao longo de todo o edifício e na sala, existiam grandes janelas que permitiam a entrada de luz natural, não sendo necessário recorrer a luz artificial. Considero que estas questões são muito importantes tanto para as questões de poupança a níveis económicos, como também nos remetem para questões ambientais e de sustentabilidade. É muito importante iniciarmos este pensamento em prol do planeta e das marcas que lhe temos vindo a deixar.

Ao chegar à instituição, a primeira coisa que era inevitável não reparar eram as escadas de acesso ao primeiro andar, que apresentavam alguma inclinação, no entanto não ofereciam perigo para as crianças, pois existiam corrimões de diferentes alturas e de ambos os lados como apoio. Tanto nós como os pais fomentavam, todos os dias, a subida das crianças sozinhas, ultrapassando assim eventuais medos que pudessem sentir.

Em geral, as crianças conseguiam facilmente subir as escadas, que eram largas, porém, estavam sempre acompanhadas por um adulto até porque ao sairmos da instituição não existia nenhuma “divisão” entre a entrada da instituição e a estrada. Estrada essa que apresentava bastante movimento e, para além disso, durante o mês de setembro e outubro, havia muitas obras na estrada que acabavam por condicionar bastante o trânsito e apresentavam ainda mais perigos.

Em relação às zonas comuns eram espaços de deslumbramento para as crianças, pois eram onde elas podiam observar as suas produções e dos seus amigos, tanto nos momentos de chegada como de partida, era com orgulho que mostravam aos seus pais ou familiares os seus trabalhos.

Face à situação pandémica que vivíamos, inicialmente os pais chegavam à instituição e não podiam dirigir-se até à sala dos seus filhos, no entanto em novembro essas medidas foram levantadas pelo Ministério e, felizmente, os pais começaram a levar os seus filhos até às salas. Apesar das condicionantes, houve sempre troca de ideias, informações e partilhas entre a educadora, as crianças, os pais, tanto nos momentos de chegada como nos momentos de partidas, fomentando sempre o bem-estar de todas as crianças.

Relativamente ao trabalho com as famílias era notória a relação atenta e empática entre os pais/familiares e os profissionais, a mesma favorecia o bem-estar das crianças e trazia benefícios a todos, pois, todos aprendiam uns com os outros da melhor forma possível e todos lutavam pelo mesmo. Todavia, senti muita dificuldade em integrar-me nesse grupo e confesso que isso me trouxe algumas frustrações, pois, tentava integrar-me e comunicar com os pais, no entanto não obtinha resposta. Durante o momento de acolhimento e despedida também tentava comunicar com eles, mas sempre houve uma “barreira” ao perguntarem-me “A educadora x está?”, por vezes, a educadora estava sentada ao fundo da sala, levantava-se e direcionava-se até aos pais, talvez sem intenção, mas acabou por transmitir-me falta de confiança e, de certa forma, comecei a não me sentir confiante nas minhas práticas.

Em relação ao contexto familiar, no Projeto Educativo da Instituição não é referido o contexto socioeconómico das famílias, contudo as famílias eram nucleares e tomei conhecimento de que haviam famílias que já tinham tido filhos a frequentar a instituição. Maioritariamente, as famílias viviam próximas da instituição e deslocavam-se a pé ou de bicicleta.

Por fim, relativamente, ao trabalho de equipa entre profissionais mostrou ser um factor de grande importância não só ao nível daqueles que trabalhavam com o grupo de crianças, de modo, a estabelecer uma ação educativa articulada, mas também entre a educadora e as técnicas de ação educativa que orientavam e acompanhavam o desenvolvimento das crianças. Infelizmente, devido à pandemia tornou-se mais difícil realizar atividades com outras salas e, portanto, o trabalho em cooperação com outras educadoras foi um pouco mais difícil.

2.2.2. Caracterização do grupo

Este grupo também era caracterizado pela sua heterogeneidade, sendo constituído por vinte crianças (dez do sexo masculino e dez do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela 2- Distribuição das crianças que constituíam o grupo em função da sua idade e sexo

	3 anos	4 anos	Total
Sexo feminino	9	1	10
Sexo masculino	7	3	10
Total	16	4	20

Nota: As idades acima foram contabilizadas tendo por referência o dia 14 de janeiro de 2022.

A Educadora acompanhava o grupo desde o contexto de creche, algumas crianças frequentaram, inclusive, a sala de berçário. Apenas duas crianças começaram a frequentar a instituição no presente ano letivo. Este factor demonstrou ser muito importante e era notório o forte vínculo afetivo que existiam entre a educadora e as crianças, pais e familiares, demonstravam ter muita confiança e cumplicidade. Em contexto de creche deparei-me com a mesma realidade, no entanto a forma de integração no grupo foi completamente diferente, em contexto de jardim de infância senti que era um grupo mais fechado e tive dificuldades em sentir-me acolhida. Até quando me despedi, os pais que me acolheram foram os mesmos que se despediram, de forma mais afetuosa.

Em forma de desabafo, senti que esse foi um grande desafio para mim porque não consegui estabelecer relações com os pais/familiares e, ao longo deste percurso, as frustrações foram aumentando porque senti sempre que estava muito aquém das expectativas da educadora, muitas foram as vezes que senti que não estava a crescer enquanto futura educadora de infância. Por vezes, ouvir alguns comentários desmotivou-me porque estava realmente a dar o meu melhor e a tentar aprender.

Este grupo era muito desafiante e por consequência da pressão e do cansaço, que senti ao longo deste percurso, sentia-me frágil junto do grupo e da equipa porque não conseguia comunicar, nem me sentia escutada.

Mediante as minhas observações, o grupo era ativo, persistente e interessado, queriam participar nas atividades propostas e demonstravam-se curiosidade em querer

saber sempre mais, por exemplo, sobre o mundo que as rodeava, sentir cheiros e texturas, observar animais, induzir mudanças, etc. Era um grupo com uma imaginação muito fértil, eram crianças com muitos desejos e descobertas por realizar e, sem dúvida, a curiosidade sobrepunha-se às outras competências, na medida em que eram crianças capazes de brincar, tendo sempre modos versáteis nas suas explorações e descobertas, de concretizar as suas idealizações e enfrentar medos.

As crianças eram bastante autónomas e independentes. Todavia, algumas crianças apresentavam dificuldades em envolver-se nas brincadeiras com outras crianças e apresentavam algumas dificuldades no domínio da linguagem, assim sendo apenas apontavam ou diziam pequenos monossílabos. Durante os momentos de leitura, essas crianças conseguiam enriquecer o seu vocabulário e conseguiam identificar algumas das personagens ou até emitir sons.

A dinâmica do grupo também era extraordinária, nas últimas semanas de intervenção quando apenas tínhamos duas ou três crianças na sala devido ao surto de covid, sem dúvida, que senti a falta dessa dinâmica, da alegria, do movimento, do convívio, dos afetos e das surpresas inesperadas.

Tendo como auxílio todas as observações e notas de campo, consegui concluir quais os principais interesses das crianças, portanto, de forma geral as crianças gostavam de explorar e brincar todas as áreas da sala, mostravam que conheciam a sala e onde pertenciam os materiais correspondentes de cada área. Demonstravam interesse, sobretudo, por livros, carros, animais, pinturas, construções com peças de madeira ou legos, culinária, adoravam brincar ao faz de conta com um berço que assumia diversas funções como autocarro, avião, casa, etc., demonstravam interesse pelo espaço exterior, comum às restantes salas de jardim de infância, adoravam sobretudo o escorrega, andar no carro, observar animais e/ou plantas. Quando lhes era permitido adoravam explorar a caixa de areia e a água.

Em relação à alimentação, todas as crianças conseguiam comer sozinhas, por vezes, precisavam de ajuda para terminar de comer a sua sopa. No entanto, tentava encorajá-las para comerem sozinhas, por exemplo, começava a dialogar com as crianças para tentar perceber porque é que não queriam comer a sopa e se a criança me dissesse que não queria mais porque está cheia, respeitava e não insistia. Contudo, se a criança dissesse que não queria comer a sopa porque queria ajuda, neste caso, tentava incentivá-la a comer sozinha ou ajudava pedindo o seu apoio, com a sua mão.

A meu ver é importante termos atenção e respeitar que, tal como nós não gostamos de certos sabores, as crianças também não gostam de certos sabores. Penso que é importante estimular o paladar, mas devemos estar cientes que a alimentação deve ser um momento prazeroso. Durante estes momentos de alimentação cantávamos algumas lengalengas e/ou contávamos histórias.

Em relação aos momentos de higiene, as crianças eram bastante autónomas, conseguiam ir sozinhas à sanita, lavavam as mãos e o rosto, de seguida conseguiam identificar através da sua fotografia qual era a sua toalha para limpar as mãos e o rosto. Estes momentos ocorriam de forma calma e com leveza, sem pressa, respeitando o ritmo e tempo de cada criança e dando-lhes oportunidades de participar ativamente no seu desenvolvimento e no próprio momento de higiene pessoal. Era um momento de qualidade, pois verificava-se: intimidade, individualidade, prazer, participação, autonomia e aprendizagem, tendo por base os critérios de qualidade referidos por Folque (2019).

Os adultos responsáveis pela higiene das crianças, incluindo eu, respeitávamos a autonomia das crianças na sua própria higiene e na sua individualidade.

Em relação ao momento da sesta, as crianças dirigiam-se autonomamente para a sua cama, retiravam os seus sapatos, colocando-os debaixo da cama e deitavam-se. Todas as crianças sabiam onde era a sua cama, contudo, não sabiam bem como se deitar, isto porque, devido à situação pandémica que vivíamos, as crianças não podiam deitar-se lado a lado, portanto, as crianças quando se iam deitar deviam observar como é que o amigo do lado estava deitado para se deitar com a cabeça para o lado onde a outra criança tinha os pés.

Em forma de conclusão, no geral, as crianças encontram-se dentro dos parâmetros definidos para a sua faixa etária, de acordo com o COR e o Perfil de Desenvolvimento. Era um grupo que revelava bastante interesse pela livre exploração dos materiais e, sobretudo, pelas explorações ao ar livre, em contacto com a natureza, estar em comunicação com a comunidade.

2.2.3. Fundamentos da Ação Educativa - Princípios Pedagógicos que sustentam e orientam a Ação Educativa

Conforme afirmam Hohmann e Weikart (2009) o desenvolvimento curricular requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente, consistente e bem definida, assim sendo é importante que o educador identifique os seus ideais, princípios e objetivos com uma abordagem pedagógica, de forma a orientar as suas práticas educativas.

Tendo em conta o Projeto Educativo (2020/2021), pois não tive acesso ao Projeto Pedagógico de Grupo, consegui apurar a visão da educação de infância da educadora e alguns dos seus objetivos pedagógicos:

- Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças, num clima de segurança afetiva e física, através de um atendimento individualizado, proporcionando-lhes condições de bem-estar e segurança;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças;
- Desenvolver e estimular na criança o sentido de cooperação e responsabilidade através da integração em grupos como base de um processo de progressiva autonomia;
- Proporcionar à criança o contacto com o mundo exterior, incentivando o espírito de observação, desenvolvendo a sua capacidade crítica e responsabilidade cívica, potenciando a educação para a cidadania;
- Desenvolver o respeito pela natureza e o meio que nos rodeia, através de uma aprendizagem ativa e um contacto direto que permita à criança interiorizar os valores defendidos numa verdadeira educação ambiental;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico para que desenvolva capacidades reflexivas que provoquem o questionamento e a resolução de problemas;
- Proporcionar e estimular o desenvolvimento da sua capacidade criadora, abrindo espaço para as suas várias formas de expressão;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- Permitir o acesso e a interação com as novas tecnologias, tirando delas o maior rendimento;
- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência ou situação de maus tratos assegurando o seu encaminhamento adequado;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Apoiar a família através de fornecimento de refeições e de prolongamentos de horários com atividades de animação socioeducativa.

Tendo em conta o processo de uma longa caminhada, a educadora cooperante decidiu auxiliar as suas práticas educativas com a abordagem pedagógica High Scope, tendo sempre em conta o grupo que acompanha, a organização dos tempos e espaços, bem como a observação e escuta das crianças.

Para além da referência curricular do modelo supracitado toda a equipa fundamentava as suas ações educativas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, por considerar que neste documento estavam definidas as bases do trabalho e o mesmo se transpõe, com as devidas adaptações, para as valências de creche e atividades de tempos livres.

O Modelo High Scope como é definido por Hohmann e Weikart (2009) ajudamos a interpretar a prática pedagógica, procurando repensar os modos de ação educativa a partir da compreensão dos cinco princípios básicos, que sustentam a aprendizagem pela ação, sendo eles: as interações positivas entre os adultos e as crianças, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente, que apoie a aprendizagem ativa, e, por fim, a avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa. São estes cinco princípios que formam o enquadramento da abordagem educativa.

A abordagem High Scope centra a aprendizagem ativa numa roda (fig. 1), tal como referem Hohmann e Weikart (2009) a “Roda da Aprendizagem” (p. 8), que engloba cinco princípios curriculares que nos orientam, sendo eles: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

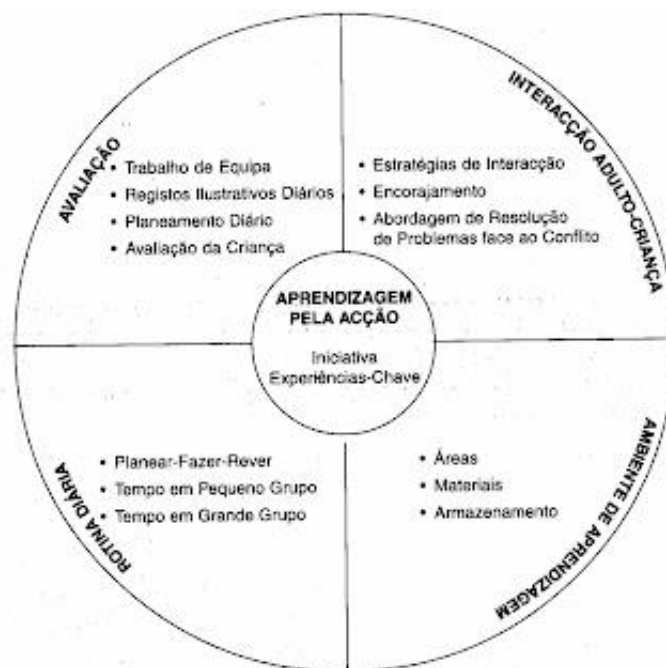


Figura 1 – A “Roda de Aprendizagem” Pré-Escolar High Scope

No início da PES, em contexto em jardim de infância, não detinha conhecimentos suficientes sobre o modelo pedagógico, por isso mesmo comecei a estudar e a pesquisar mais sobre o mesmo. Mediante as minhas leituras, compreendi que, de acordo com este modelo pedagógico, o educador é um elemento fundamental que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações, de modo a conseguir ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança em particular.

É importante referir que numa aprendizagem pela ação, as crianças questionam e procuram respostas, resolvem problemas e produzem novas estratégias, tendo por base Epstein e Hohmann (2019). Neste contexto era visível que as crianças eram agentes ativos que iam construindo o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformavam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação. Era através das experiências-chave pensadas nos seus interesses, preferências e necessidades, que resultava a construção de significados e a construção articulada dos saberes.

Tendo por base Epstein e Hohmann (2019), o educador deve auxiliar o desenvolvimento das crianças, na medida em que promove atividades fomentando a sua autonomia e encorajando-as a adquirir novas aprendizagens, detendo assim um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação, sendo que é importante que esteja sempre de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que vão evoluindo. Para tal, isto

implicava que houvesse uma boa organização dos espaços, do grupo, dos materiais e das rotinas diárias e semanais, portanto, ao longo das intervenções tive sempre bem presente estas orientações.

O ambiente educativo onde estava inserida era favorável as relações, o respeito pelas diferenças, o desenvolvimento da socialização, da criatividade, da imaginação e de uma aprendizagem ativa, tal como o modelo pedagógico sugere.

Conforme referi ao longo do meu caderno de formação, os adultos apoiavam sempre as crianças nas suas interações, encorajando-as na gestão de conflitos, bem como a participar nos seus momentos de alimentação, higiene e repouso, no fundo ao longo dos diversos momentos do seu dia a dia.

As minhas dificuldades recaiam, sobretudo, na abordagem na resolução de conflitos, conforme registei ao longo do meu caderno de formação, comecei por ler, aprender e por em prática estratégias que me ajudassem, progressivamente, a apoiar e ajudar as crianças nesses momentos. Sem dúvida, foi um longo processo de aprendizagem e de leituras, gradualmente, comecei a deter algumas estratégias e a conseguir apoiar e encorajá-las cada vez mais nesse processo de mediação de conflitos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), o modelo pedagógico tem por base um conjunto de Indicadores-Chave de Desenvolvimento que visam todos os domínios do desenvolvimento infantil. Estes estão organizados por oito áreas-chave, sendo elas: a abordagem à aprendizagem, desenvolvimento social e emocional, desenvolvimento físico e saúde, linguagem, literacia e comunicação, matemática, artes criativas, ciências e tecnologia e, por fim, estudos sociais. Estes indicadores ajudaram-me, particularmente, a focar as minhas observações, refletir e a interpretar as atividades das crianças, permitindo-me assim conhecer melhor e apoiar as suas capacidades emergentes com o apoio da educadora cooperante.

No contexto da aprendizagem pela ação, o planeamento do espaço e a escolha dos materiais era um fator bastante importante. Neste sentido, o espaço encontrava-se dividido em várias áreas de interesse e para a criação destas áreas era necessário que o educador observasse e compreendesse, efetivamente, quais os interesses do grupo. Ao longo deste percurso, a sala e as áreas já existentes foram sofrendo alterações, de modo a dar resposta e a irmos ao encontro dos novos interesses e necessidades, que foram surgindo e também devido ao trabalho por projeto que desenvolvemos.

No que respeita à rotina diária, os educadores na abordagem High/Scope devem proporcionar uma rotina diária que sustente a aprendizagem pela ação, possibilitando às

crianças anteciparem qual o momento que se segue no decorrer das atividades, tendo por base Epstein e Hohmann (2019). É ainda importante referir que a rotina diária do modelo curricular High/Scope engloba três momentos principais: o tempo de trabalho em grande grupo, o tempo de trabalho em pequeno grupo e o tempo de planejar-fazer-rever. Esses três momentos ainda não faziam parte da rotina diária do grupo, mas, progressivamente, fomos reconstruindo a nossa rotina diária.

Conforme sustentam Hohmann e Weikart (2009), o tempo de trabalho em grande grupo tem como principal objetivo promover a partilha de informações e a participação em atividades, que requerem o envolvimento de todos os intervenientes. Neste momento a aprendizagem ativa ocorria num contexto comunitário e coletivo, as atividades consistiam, normalmente, em atividades de fácil adesão, ou seja, utilizamos poucas ou nenhuma instruções, de modo a que as crianças participassem ativamente dando-lhes liberdade e oportunidades para que pudessem expor as suas ideias; para além disso, também realizamos momentos em que cantávamos, contávamos histórias, lengalengas, conversávamos sobre temas, que fossem importantes para as crianças, partilhámos novidades ou curiosidades, atividades de movimento, com ou sem música e objetos, por fim, jogos de cooperação, conforme registei no meu caderno de formação.

Relativamente ao tempo de trabalho em pequeno grupo, tendo por base Epstein e Hohmann (2019) este é um tempo onde o educador propõe uma atividade, com uma intencionalidade educativa definida. Durante este momento, as crianças planeavam os seus momentos e no seu próprio ritmo faziam escolhas, tomavam decisões sobre o que fazer com os materiais, conversavam umas com as outras e conosco acerca do que estavam a fazer, recebendo apoio e encorajamento apropriado da nossa parte.

Este tempo de trabalho em pequeno grupo proporcionava às crianças oportunidades diárias para experimentarem e explorarem as suas próprias ideias e as dos outros, para além disso estes momentos apoiavam as forças e vivências das crianças, dando-lhes oportunidade para explorar outros materiais e experiências, bem como promover a interação regular entre os intervenientes. Tudo isso permitiu-nos aprender sobre o grupo e cada criança, sendo que nos eram dadas oportunidades para observar, interagir e até para encontrarmos estratégias de apoio.

Por fim, o tempo de planejar-fazer-rever, senti que este era, sem dúvida, o pilar da aprendizagem pela ação, uma vez que, nesse processo, estavam incluídos todos os elementos que a aprendizagem ativa engloba, tais como: a manipulação, a escolha dos materiais, a linguagem das crianças e, ainda, o nosso apoio. Este tempo de planejar-fazer-

rever era o período mais longo da rotina diária, mas proporcionava às crianças a capacidade de fazer escolhas, planejar o seu trabalho, desenvolvê-lo, de forma autônoma, e, por fim, revê-lo, compartilhando-o com o grupo e conosco.

Hohmann e Weikart (2009) referem que durante o tempo de planejar-fazer-rever “as crianças põem em prática o seu plano inicial e outras atividades auto-iniciadas, trabalhando e brincando sozinhas ou em cooperação com outras. Os adultos interagem com as crianças para apoiar as suas atividades” (p. 248). Por fim, no tempo de rever, as crianças que planeiam o trabalho compartilham as suas experiências com os colegas, relatando, por exemplo, o que fizeram, quais os problemas que enfrentaram, descobertas feitas, etc., consegui verificar tudo isso nos nossos tempos de planejar-fazer-rever.

Na abordagem High/Scope, todos os dias, conseguimos reunir dados sobre as crianças através das nossas observações, das interações e do registo diário. Foi através destes registos que conseguimos analisar, planejar, projetar e refletir sobre as nossas próprias práticas. Após estes registos, utilizamos o instrumento de avaliação da criança – o *High/Scope Child Observation Record* (COR) para complementar as nossas observações. Já tinha utilizado este instrumento em contexto de creche, no entanto neste contexto utilizei muito mais aprofundadamente este instrumento para o planeamento.

Em forma de conclusão, ao longo deste percurso fui tendo sempre presente esta abordagem, bem como os seus conceitos e expressões que utilizávamos, por exemplo, para a organização do tempo, espaço e dos materiais. Sustentei a minha ação e prática segundo os princípios acima apresentados, nesta perspetiva posso afirmar que compreendi a importância dada às experiências-chave e como esta representa aquilo que as crianças descobrem nas suas aventuras e descobertas diárias de aprendizagem ativa. Dito isto, poderei ilustrar com observações feitas, por exemplo, nos momentos de exploração e no brincar onde ganham sentido de si e dos outros, nos momentos que punham à prova a sua criatividade ou apreciavam/ “liam” um livro através das suas ilustrações ou recordando a história que lhes tinha contado outrora, aprendiam noções de espaço, por exemplo, ao subir as estantes ou escadote, etc.

Capítulo 3 – Dimensão Investigativa da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo irei apresentar o modo como desenvolvi a dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar, centrada na importância que a Literatura Tradicional tem nos primeiros anos das crianças.

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

3.1. Identificação do Problema

O presente estudo que reporta também a minha intervenção em Prática de Ensino Supervisionada, centra-se na dimensão investigativa na área de Expressão e Comunicação, tendo como principal objetivo promover o contacto, a apropriação e a leitura da literatura tradicional nos primeiros anos, tendo como título: "Contar e explorar contos tradicionais na Educação de Infância"

A metodologia que me auxiliou no desenvolvimento deste estudo foi a investigação-ação dado que, pretendo refletir sobre as práticas educativas observadas com o objetivo de as transformar e melhorar, tendo por referência Alarcão (2001).

A ideia de realizar esta investigação-ação surge pelo interesse pessoal sob a área da literatura tradicional, um outro motivo incide sob o meu percurso académico em que tive oportunidade de observar diversos contextos educativos onde pude verificar que pouco se promovia o contacto com a literatura tradicional. Sendo esta tão rica e o resultado do nosso saber, das nossas experiências, das vivências e das memórias que ficam, mas também fruta da imaginação de quem conta, não poderá, efetivamente, perder-se.

Face ao que foi dito anteriormente, estes aspectos levaram-me a questionar e a refletir acerca do porquê desta situação, compreendendo assim, que era essencial investigar para que, posteriormente, pudesse encontrar estratégias para solucionar o problema. Assim sendo, com este estudo pretendo analisar a realidade educativa dos contextos em que estive inserida intervindo neste sentido.

Na literatura tradicional encontramos vários elementos que partilham princípios e valores como: a família, os nossos amigos, os nossos pais, avós, no fundo a sociedade em geral. Através deles considero que conseguimos reforçar os laços de desenvolvimento e descobertas das crianças, por conseguinte, conseguem aprender e compreendem, desde

cedo, que a linguagem dos livros/histórias/contos tem princípios e valores, que se vão transmitindo. Já as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora, que permitem estimular a imaginação, curiosidade e a criatividade.

Arzileiro (2022) refere que, nos contextos de educação pré-escolar, a leitura de histórias é fundamental, pois é durante esse período que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração e, por isso mesmo, deve-se proporcionar experiências literárias ricas e diversificadas para a construção de leitores. Posto isto, podemos afirmar que as histórias possuem um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, da leitura. A autora aborda ainda que a literatura possui uma função formadora, na medida em que apresenta modelos de comportamento que as crianças tomam como referência, pois ao escutarem e/ou lerem irão segui-la, facilitando a sua integração na sociedade, por exemplo, com o conto tradicional: O Pedro e o Lobo, as crianças compreendem que não se deve mentir.

Como ponto de partida li alguns documentos sobre a temática, sobretudo sobre a importância da literatura tradicional na formação de leitores. O passo seguinte foi definir a questão de investigação: “Como promover a literatura tradicional junto das crianças?” e os objetivos da mesma.

3.2. Objetivos, Instrumentos e Processo de Recolha de Dados

De modo a orientar a investigação foram estabelecidos objetivos, no sentido de orientar e delinear o que se pretendia investigar. Conforme refere Alarcão (2001) é importante determinar os objetivos de investigação que “(...) determinam também as metodologias e o destino dessa mesma investigação (...)” (p. 7), pois, é partindo dos objetivos que surge o que pretendemos alcançar, orientando, assim, o trabalho que pretendemos desenvolver, bem como as metodologias e os resultados que pretendemos alcançar. Nesta linha de pensamento foram, então, definidos os seguintes objetivos:

1. Conhecer práticas que promovam a literatura tradicional;
2. Planear momentos de leitura e de brincadeira com a literatura tradicional;
3. Fomentar o contacto com a literatura tradicional;
4. Ampliar o repertório literário das crianças;
5. Compreender se a intervenção originou eventuais alterações nas práticas educativas.

Estes objetivos têm relevância pessoal/ profissional, bem como relevância social (Agenda 2030 e ODS), pois ajusta-se à ODS número 4 – Educação de Qualidade.

Os objetivos estabelecidos focam-se, fundamentalmente, na minha ação enquanto educadora de infância e assenta na reflexão sobre o modo como poderia promover a literatura tradicional junto das crianças. Assim sendo, recorri a alguns instrumentos que facilitaram a recolha de dados com a intenção de cumprir os objetivos estabelecidos, tais como: caderno de formação, ou seja, notas de campo e reflexões, planificações semanais/diárias, registos fotográficos, vozes das crianças, conversas informais e vídeos.

De acordo com Coutinho *et al.* (2009) um professor-investigador, ao recorrer à metodologia investigação-ação, tem que ir recolhendo informações sobre as ações ou intervenções que exerce, de maneira a que consiga distanciar-se dos efeitos da sua prática educativa, tendo, para isso, que afunilar o seu olhar de um modo sistemático e intencional sobre os aspectos redundantes dos contextos em que está inserido, facilitando, assim, o processo de reflexão. Como tal, existem técnicas e instrumentos de dados que nos auxiliam nesta tarefa.

Em relação às técnicas e instrumentos de recolha de dados, ao longo das intervenções tornou-se essencial desenvolver um plano de trabalho a realizar, prevendo o que ia fazer e como o iria fazer, definindo procedimentos claros e definidos, estratégias

para eventuais situações que poderia acontecer, de modo a possibilitar a posterior interpretação e reflexão.

Face ao que foi dito anteriormente, ao longo do processo de investigação-ação recorri, portanto, a algumas técnicas e instrumentos que facilitaram e possibilitaram não só a recolha de dados, como também um conhecimento mais profundo sobre os contextos educativos em que estava inserida. Essas técnicas basearam-se, particularmente, na observação participante, na conversação e nas interações, por fim, na pesquisa, leitura e análise de documentos, que foram uma ótima fonte de informação e um meio de fortificação de saberes não só literários como sociais e culturais. A minha investigação centrou-se, principalmente, nos trabalhos dos autores Junça (2016), Azevedo, F. e Balça, Â. (2016), Parreiras, N. (2015), Pires, M. (2009) e Balça (2007).

Nesta linha de pensamento, recolhi dados de modo a conseguir responder aos objetivos e à questão de partida, com destino a concretizar esta recolha recorri ao seguinte plano:

Tabela 3 - Plano de Recolha de Dados

Questão de Partida	Técnicas	Fontes	Instrumentos de Recolha de Dados
Como promover a literatura tradicional junto das crianças?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Conversação e interações (Registos no Caderno de Formação); • Análise documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças; • Comunidade educativa; • Documentos e Livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de formação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Notas de Campo; ✓ Planificações Semanais e Diárias; ✓ Registos fotográficos e videográficos;

De seguida, irei especificar de forma detalhada o que foi referido no quadro anterior.

3.2.1. Observação Participante

A observação participante, ao longo desta investigação-ação, demonstrou ser uma técnica bastante importante, na medida em que permitiu-me compreender como era promovida a literatura tradicional nos contextos onde estive inserida, ajudou-me a melhorar e a procurar conhecer práticas que promovessem a literatura tradicional, bem como a planear momentos de leitura e brincadeira com a mesma. Obviamente, foi imperativo conhecer e observar primeiro o que se estava a passar à nossa volta para depois podermos atuar nos contextos indo ao encontro da temática em estudo.

É uma observação participante, pois só se “aprende (...) praticando” (p. 87), tal como afirma Máximo-Esteves (2008), porém, foi fundamental focar a atenção para as questões que pretendia responder neste estudo.

Máximo-Esteves (2008) elucida-nos que é através da observação dos contextos que conseguimos conhecer e compreender os agentes que se movimentam nos mesmos e as diversas condições físicas-geográficas, ou seja, espaços, materiais, etc.; histórico-culturais, portanto, as práticas, conhecimentos, etc.; e, sociais, isto é, pessoas, papéis, interações, etc.

Segundo com Silva et. al. (2016), as observações constituem-se como base para o planeamento e avaliação, que servem como suporte para as intencionalidades do processo educativo. Neste sentido, podemos afirmar que a observação participante permite-nos recolher informações mais pormenorizadas sobre as crianças, contextos e a equipa educativa, contribuindo, deste modo, para o planeamento da intervenção pedagógica partindo sempre daquilo que as crianças já sabem e dos seus interesses, de modo a alargarem os seus saberes e aprofundá-los.

Todavia, esta observação não se limita às observações diárias com as crianças, exigem um registo diário que, ao longo do tempo, nos permite contextualizar o que foi observado, situar essas informações e facilita também a distanciação da prática, que constitui um primeiro momento de reflexão.

3.2.2. Caderno de Formação

O caderno de formação foi um dos instrumentos mais utilizados ao longo desta investigação-ação, sendo que o mesmo integra notas de campo diárias, que foram um instrumento fundamental para a minha formação e regulação das minhas práticas educativas, que contemplaram a dimensão descritiva, reflexiva e projetiva da ação educativa. Esses registos contemplaram também questões e informações relevantes para a investigação.

A dimensão descritiva consagra um conjunto de dados significativos selecionados de situações vivenciadas diariamente, que estão presentes nas notas de campo. A partir desta dimensão descritiva parti para a dimensão reflexiva, na qual atribui significados ao que descrevi, realçando os aspetos relevantes, de forma a relacionar os mesmos com elementos teóricos. Por fim, tendo por base esta reflexão, projetei as futuras ações educativas (Fialho e Artur, 2018). É importante referir que esses registos para além da descrição também incluem a voz das crianças.

Conforme afirmam Fialho e Artur (2018), a escrita é uma ferramenta “heurística, de mediação, capaz de conduzir a maior consciencialização e compreensão da prática profissional” (p. 68), assim sendo ao escrever consegui reorganizar os meus pensamentos, reconstruir, modificar, pesquisar, aprofundar os meus conhecimentos criando, então, novas oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, permitiram-me reinterpretar o contexto de ação, a reflexão antecipatória, a conceptualização, a teorização e avaliação da ação.

Máximo-Esteves (2008) afirma que os registos das notas de campo podem ocorrer em dois momentos, ou seja, antes ou depois da ocorrência. No meu caso, as notas de campo foram elaboradas, diariamente, no decorrer da prática num caderno de bolso e complementadas posteriormente. Conforme expõe Máximo-Esteves (2008) as notas de campo são o “registar de um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que integram esse contexto” (p. 88).

3.2.3. Planificações

As planificações, tanto semanais como diárias, foram também um instrumento que utilizei na recolha de dados. Através das planificações consegui antecipar o que era importante realizar para aumentar as aprendizagens das crianças, como agir nessas situações, tendo sempre em atenção o que foi planeado, mas aceitando as oportunidades de aprendizagens que não estavam previstas acontecer e tirar partido das mesmas. Considero que este também foi um processo de reflexão, que permitiu-me antecipar e (re)organizar a nossa ação.

Eram realizadas duas planificações de cariz semanal, sendo que numa constavam os momentos previstos, que iriam ocorrer ao longo da semana, focado nas diferentes áreas de conteúdo; já a outra organizavam-se esses momentos em seis categorias: propostas emergentes, propostas do educador, trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, momentos de animação, saídas previstas, visitas/convidados previstos e os grandes sentidos da semana/intenção das propostas apresentadas.

Nas planificações diárias constavam as horas e identificação dos momentos na rotina pedagógica, ou seja, fazíamos uma planificação das atividades no espaço e no tempo; e, planeávamos como iríamos organizar os participantes, também referíamos como iria iniciar, terminar e como se iria passar para a atividade seguinte, quem acompanhava e conduzia as atividades antecipando os processos e interações com as crianças e os adultos. Nestas planificações também constavam as intencionalidades educativas, os objetivos que nos propúnhamos a alcançar, objetivos de aprendizagem que correspondiam ao que pretendia que as crianças aprendessem, desenvolvessem, adquirissem, tendo por base a avaliação/reflexão feita, anteriormente, incluindo os respetivos conteúdos curriculares, por fim, também referíamos os recursos necessários e os indicadores de avaliação.

A realização das mesmas ocorreu, maioritariamente, de forma cooperada com as Educadoras Cooperantes.

As planificações implicaram para além da observação constante sob os interesses e necessidades do grupo e de cada criança, tendo como ponto de partida os interesses que as crianças manifestaram pelo seu comportamento e verbalmente, bem como através da observação de escolhas espontâneas e necessidades de cada criança e do grupo em si, mas também uma reflexão constante sobre as minhas práticas e adequá-las ao grupo e a cada criança, de modo a prever situações e experiências de aprendizagem e organizá-las de forma a que estejam presentes os recursos necessários à sua realização.

3.2.4. Registos Fotográficos e Videográficos

Os registos fotográficos e videográficos foram preciosos instrumentos de recolha e análise de dados, na medida em que me possibilitou captar momentos essenciais e contemplava informações visuais permitindo-me, posteriormente, analisar e reanalisar esses registos com outro olhar. De acordo com Máximo-Esteves (2008) o uso da máquina fotográfica é uma prática regular do educador, que poderá transformar-se num instrumento fulcral de recolha de dados, o mesmo verificou-se ao longo das minhas práticas educativas.

Recorri várias vezes ao telemóvel para fotografar e inclusive alguns pais partilhavam no grupo do WhatsApp fotografias e/ou vídeos muito pertinentes para o presente estudo. Máximo-Esteves (2008) refere que a fotografia não surge como trabalho artístico, mas sim como um arquivo que poderá ser analisado e reanalisado sempre que o investigador sinta necessidade.

3.3. Metodologia da Investigação-Ação

Este trabalho de investigação assenta na metodologia da investigação-ação. Esta traduz-se num processo de questionamento contínuo, de reflexão e investigação à própria prática docente, mas também a constante avaliação e reformulação tendo em vista a melhoria e inovação no campo do conhecimento pedagógico da própria prática educativa, ou seja, onde o educador assume uma postura reflexiva e investigativa para a aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua profissão, tal como refere Alarcão (2001).

Alarcão (2001) afirma que ser professor-investigador é “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). Deste modo, como futura educadora de infância, a fim de melhor as minhas práticas educativas assumi, portanto, o papel de educadora-investigadora e desenvolvi competências e capacidades para formular questões relevantes no âmbito da prática, de maneira a identificar objetivos a prosseguir, a escolher estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade. Em suma, enquanto ator, agi e investiguei a ação para transformá-la, assumindo o questionamento, a operacionalização e a documentação sobre a reflexão profissional.

A noção de professor-investigador, tendo como referência Alarcão (2001) associa-se, geralmente, a um educador inglês dos anos sessenta - *Lawrence Stenhouse*, que defendia que todos o professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de criar o seu próprio currículo, verificando-o e co-construindo-o, mas a verdade é que desde os anos trinta surgiram várias vozes em defesa dos professores como investigadores das suas próprias ações como observadores participantes.

Alarcão (2001) sustenta que o professor tem de ser também um investigador, que deve desenvolver uma investigação em íntima relação com o seu papel de professor como professor. Assim sendo, a investigação-ação, para que seja uma investigação, deve produzir conhecimentos novos, a sua metodologia deve ser rigorosa e, por fim, tornar-se á pública para que possa ser avaliada, desenvolvida, reproduzida e apreciada.

Segundo Coutinho *et al* (2009), a investigação-ação poderá ser “descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360), neste sentido é fundamental

que os educadores reflitam sobre as suas práticas educativas, de modo a conseguir melhorá-las.

Conforme refere Alarcão (2001) existem implicações patentes na filosofia de trabalho entre elas: a de observação e a compreensão do que vai acontecendo, sendo estas fundamentais para o desenvolvimento dos projetos curriculares, contudo tudo depende da capacidade do professor em adotar uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino para que haja um desenvolvimento curricular de qualidade e efetivo; mas, a autora refere também que os próprios docentes encontram-se em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui, assim sendo, esta atitude de investigação permite-nos examinar as nossas próprias práticas educativas, de uma forma crítica e sistemática.

Stenhouse citado por Alarcão (2001) afirma que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento” (p. 4). A autora reitera que esta melhoria não acontece por acaso, mas através do aperfeiçoamento, análise e reflexão sobre as nossas práticas educativas e, posteriormente, procede-se à eliminação gradual de aspectos menos conseguidos na prática.

Alarcão (2001) afirma que ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa. Esta capacidade de investigação assenta, essencialmente, no questionamento e na reflexão. Desta forma, com este estudo pretendo investigar e analisar a realidade educativa dos contextos em que estive inserida intervindo neste sentido.

Esta metodologia demonstrou ser uma atividade vital ao longo da minha formação, na medida em que contribuiu para a ampliação dos meus conhecimentos e ajudou-me a desenvolver competências profissionais permitindo-me melhorar as minhas práticas educativas e, conseqüentemente, coadjuvou na construção dos conhecimentos e na busca de soluções para os problemas que emergiam.

4. A Intervenção

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada em creche e em pré-escolar, desenvolvi inúmeras atividades com as crianças promovendo a temática de literatura tradicional. De salientar que procedi à seleção de três atividades, em concreto, referentes a cada um dos contextos de intervenção.

Face ao que foi dito anteriormente, organiza-se, assim, um quadro que nos permitirá clarificar quais os livros selecionados para o desenvolvimento das atividades, em ambos os contextos:

Tabela 4 – Contos e Livros abordados em ambos os contextos

Livros/Contos Tradicionais abordados em contexto de Creche	Livros/Contos Tradicionais abordados em contexto de Jardim de Infância
“João e o Pé de Feijão”, da autoria de <i>Ronne Randall</i> e ilustrado por <i>Sophie Rohrbach</i> .	“Este é o Lobo”, da autoria e ilustração de Alexandre Rampazo
“Os Três Porquinhos”, da autoria de <i>Elizabeth Golding</i> e ilustrado por <i>Helen Rowe</i> .	“Corre corre, cabacinha”, da autoria de Eva Mejuto e ilustrado por André Letria.
“Pedro e o Lobo”, da autoria de Ana Oom e ilustrado por Ana Fonseca.	“João e o Pé de Feijão”, da autoria de <i>Ronne Randall</i> e ilustrado por <i>Sophie Rohrbach</i> .

Primeiramente, farei uma abordagem pormenorizada das suprarreferidas atividades aludindo o modo com as planifiquei e executei, bem como as metodologias e materiais utilizados, organização do grupo, da equipa educativa e como procedi à sua respetiva análise/avaliação sustentando-me sempre nas reflexões, fotografias e vídeos, nas notas de campo e respetivas planificações. Todas as atividades espelham um trabalho intencional e abrangente, procurando a abordagem e articulação entre as diferentes áreas do saber, e, conseqüentemente, refleti sobre as suas pertinências e potencialidades educativas.

As escolhas dos contos tradicionais e dos livros a serem explorados partiu, essencialmente, dos interesses e necessidades das crianças, bem como das observações e

advertências, que foram surgindo, procurando aprofundar as aprendizagens e as oportunidades dadas às crianças. Ao longo do processo de escolha foi muito importante a escuta ativa das crianças, dado que o contributo dos seus saberes e competências contribuíram, positivamente, para o enriquecimento das práticas educativas e para o alargamento dos conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Considero que seja importante salientar que esses momentos não se limitaram às três atividades selecionadas, na tabela 4, pois dinamizei outros momentos envolvendo literatura tradicional como: “A Carochinha e o João Ratão”, a lengalenga “Lagarto Pintado”, “Era uma vez um Gato Maltez”, “O meu chapéu” e “O Porquinho vai à horta”, canções de roda como “A Barata diz que tem”, “Que linda falua”, “Um barquinho ligeiro andava”, “Sra. Dona Sancha”, “Lencinho da Botica”, etc.

Importa referir que o contacto com a literatura tradicional teve por base o estudo de Balça e Pires (2013), que afirmam que o programa *Literature based reading program* é organizado em três fases fundamentais, sendo elas: a fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tendo como referência Balça (2007 b) estas três fases são essenciais, na medida em que motivam a criança relativamente à leitura, despertam a curiosidade face à história, mobilizam as referências intertextuais e possibilitam uma experiência afetiva entre a criança e a história, que, por sua vez, lhe permitirá procurar descobrir e construir o seu próprio projeto pessoal de leitura, ou seja, irá ajudá-las a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer, tal como preconiza Azevedo e Balça (2016).

Na primeira fase de pré-leitura, o mediador de leitura pode obter informações acerca das competências intertextuais dos grupos de crianças, tendo como intuito fomentar e planear futuras intervenções mais significativas. Conforme afirmam Balça e Pires (2013) através dos paratextos as crianças devem conseguir criar hipóteses interpretativas com o intuito de ativar a co-construção de competências inferenciais, assim, é nesta fase que as se desperta a sua curiosidade e motivação do grupo de crianças para a leitura.

Na segunda fase – leitura – surge como um meio para facilitar a leitura e aprofundamento da compreensão textual, bem como na construção de sentidos e interpretações, dando possibilidade às crianças para o estabelecimento de uma relação afetiva com a história, que lhes permitirá um verdadeiro envolvimento com a mesma, tendo como referência Balça e Pires (2013) e Balça (2007b).

Por fim, a terceira fase designada por pós-leitura, esta visa a integração e sistematização dos conhecimentos adquiridos na fase anterior – leitura. Esta fase possibilita às crianças a partilha e a construção de sentido numa tentativa de estabelecimento de conexões entre a literatura e as suas vivências (Balça e Pires, 2013).

Numa fase inicial, tal como definido como primeiro objetivo desta investigação: conhecer práticas que promovam a literatura tradicional; comecei por conhecer a presença da literatura tradicional nos contextos, sendo que observei as práticas das educadoras, observei os espaços das salas e quais os livros que as crianças tinham ao seu dispor.

Depois de conhecer as práticas que promoviam a literatura tradicional, passei para o segundo objetivo, que tinha a ver com a minha intervenção em que iria planear momentos de leitura e de brincadeira envolvendo a literatura tradicional. A observação participante, as conversas informais com as educadoras cooperantes e com a minha orientadora permitiram-me delinear o enquadramento para a intervenção que se seguiu. Deste modo, nos seguintes pontos irei enumerar a forma como tentei fomentar o contacto com a literatura tradicional e como ampliei o reportório literário das crianças, fazendo assim cumprir o terceiro e quarto objetivo desta investigação.

4.1. A Intervenção em contexto de Creche

Conforme referido no Capítulo 3, de modo a direcionar a presente investigação foram estabelecidos objetivos, que me permitiram orientar e delinear o que pretendia investigar, sem perder o rumo. Partindo dos objetivos estabelecidos, previamente, com o apoio da minha orientadora, ao chegar ao contexto de creche, comecei por fazer cumprir o primeiro objetivo, sendo ele: “Conhecer práticas que promovam a literatura tradicional.”. Assim, comecei, aos poucos, a orientar e a alinhar o trabalho que pretendíamos desenvolver, bem como as metodologias, que iriam facilitar e apoiar esta investigação, como também prever resultados que pretendíamos alcançar, tal como irei apresentar ao longo deste ponto.

Numa primeira abordagem estive, especialmente, atenta às práticas educativas da educadora cooperante em relação à promoção da literatura tradicional e também à presença de livros de literatura tradicional na sala. Pude concluir que, durante a minha observação participante, não foram dinamizados momentos que envolvessem diretamente a literatura tradicional e também não havia livros, ao alcance das crianças, que envolvessem essa temática. Conforme referi no dossiê de estágio, existia uma estante que continha diversos livros, porém, não estavam ao alcance das crianças.

No dia 25 de março de 2021, registei nas notas de campo que, durante o momento de reforço da manhã, a educadora cooperante tinha lido uma história, que fora escolhida pelas crianças, sendo essa “O Capuchinho” de Bethan Woollvin, apesar de a história nos encaminhar para o conto “Capuchinho Vermelho”, a verdade é que nada tem a ver com o conto tradicional dos irmãos Grimm. Ao ler este conto, a educadora não propôs nenhuma atividade, posteriormente.

No dia 31 de março de 2021, a educadora cooperante dinamizou mais um momento de leitura, sendo que a sua escolha se direcionou para o conto: “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, que apesar de não ser um conto tradicional considero que seja uma narrativa pautada pela brevidade e sequencialidade, que se desenvolve segundo o tradicional de um conto, quer isto dizer do desequilíbrio para a resolução do conflito. Ao ler este conto, a educadora não propôs nenhuma atividade, posteriormente.

Mediante as aprendizagens adquiridas na Unidade Curricular de Aprendizagem da Língua Materna na Infância, lecionada pela Professora Doutora Ângela Balça, este conto proporcionamos estratégias que favorecem a adesão dos leitores mais novos, pois

fecha-se de modo eufórico, reafirmam-se alguns valores e o conto em si apresenta uma simplicidade lexical e sintática, bem como a presença de segmentos dialogais e poéticos (quadras rimadas e repetitivas).

Já no dia 1 de abril, registei um momento de leitura de um conto tradicional: “O Coelho Branco” de Xosé Ballesteros, que consiste numa adaptação a partir do conto tradicional português, da região de Coimbra. Na literatura tradicional é comum as histórias centrarem-se à volta dos animais com uma dimensão moralizadora, tal como ocorre neste conto tradicional, que se encontra no livro: “Contos Populares Portugueses” de Adolfo Coelho, que preserva a nossa tradição oral.

O conto tradicional escolhido pela educadora era rico, sim, brinca de uma forma especial com as rimas e a sonoridade, ao mesmo tempo que surgia como oportunidade de partilha de valores – a amizade e a coragem, provando que a valentia não se mede pelo tamanho, contudo, não houve um fio condutor entre o conto e a atividade.

Durante a minha intervenção em contexto de creche dinamizei vários momentos de leitura e brincadeira com literatura tradicional recorrendo, sobretudo, a contos, lengalengas e canções de roda, dando-lhes, deste modo, oportunidades de aprendizagem significativas, intencionais e integradoras. Promovemos também situações de leitura de histórias que eram do interesse das crianças e que, muitas vezes, eram elas que solicitavam a leitura das mesmas, como por exemplo: “A lagartinha muito comilona” de *Eric Carle*, “O balãozinho vermelho” de *Iela Mari*, “O João e os Monstros” de António Gouveia e “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar.

Os momentos de pré-leitura foram pensados, tendo por base o estudo de Balça e Pires (2012), sendo que nesta primeira fase tentei sempre incentivar as crianças partindo de uma reação individual em relação ao que lhes apresentava, por exemplo, começávamos por observar a capa dos livros, leia-lhes o título e tentavam adivinhar o que iria acontecer naquela história, criando, assim, as suas próprias hipóteses interpretativas sobre a obra, permitindo-lhes também construir competências inferenciais (Azevedo e Balça, 2016). Nesse sentido, tentei permitir que as crianças ativassem os seus conhecimentos prévios, podendo mesmo recorrer a outras obras já lidas e formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto (inferências). Através desta “estratégia” também consegui conhecer alguns contos tradicionais que conheciam como, por exemplo, “O Capuchinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos”, “A Branca de Neve e os Sete Anões” e o “O Coelho Branco”.

Concluindo, de seguida, iremos então descrever, analisar e refletir sobre os momentos sob a forma como planeei os momentos de leitura e de brincadeira com a literatura tradicional, bem como promovi o contacto com a literatura tradicional.

4.1.1. Primeiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “João e o Pé de Feijão” da autoria de *Ronne Randall* e ilustrado por *Sophie Rohrbach*

No dia 21 de abril de 2021, conforme referi no caderno de formação, partilhei com o grupo o conto tradicional “João e o Pé de Feijão”, que surgiu do interesse do grupo através de uma partilha do D. (3:5), durante o acolhimento da manhã do dia 16 de abril. Ele partilhou com os amigos que ouviu essa história em casa, contudo nem todos a conheciam, mas questionaram-no:

A. (3:0) – “Qual era o nome da história?”

D. (3:5) – “Eu não me lembro do nome. Tinha o João e um feijão muito grande. O feijão chegou ao céu e tinha lá um gigante.”

C. (3:4) – “Um gigante? Uau!”

A. (3:0) – “E depois?”

S. (2:9) – “O que aconteceu?”

D. (3:5) – “Só li uma vez. Não me lembro bem.”

C. (3:4) – “Oh! Rute, tu conheces?”

Eu – “Será que é a história do João e o Pé de Feijão, D.?”

D. (3:5) – “Isso, Isso! Tu tens a história?”

Eu – “Tenho sim, vocês gostavam de ouvir essa história?”

Todos – “Sim!”

Ao ouvir as crianças e perceber o seu interesse pelo conto, reajustamos a planificação semanal, que já tínhamos alinhavado para a próxima semana, de modo a dar-lhes resposta aos seus interesses. Neste contexto, a planificação não era demasiado rígida e fechada, mas sim flexível o suficiente para conseguirmos, em cooperação, incorporar e incluir alterações que fossem necessárias para que se conseguisse atingir os objetivos com sucesso, ou seja, para que as crianças tivessem oportunidades e aprendizagens significativas que enriquecessem o seu processo de aprendizagem.

Conforme referido, contei pela primeira vez este conto tradicional a 21 de abril e, tendo por base o estudo de Balça e Pires (2012), para dar início à dinamização do conto comecei por incentivar as crianças partindo de uma reação individual, relativamente, à

capa do livro, li-lhes o título e, autonomamente, começaram a tentar adivinhar o que iria acontecer naquela história, criando, assim, as suas próprias hipóteses interpretativas sobre a obra, deste modo dei-lhes oportunidade de construir competências inferenciais, ou seja, formular antecipações ou suposições sobre o conteúdo da história:

J. (2:10) – “É um menino!”

C. (3:4) – “É o João!”

L. (2:6) – “O menino tem uma malinha!”

S. (2:9) – “Olha! Se calhar vai passear.”

A. (3:0) – “Perdeu-se? Olha ali a casa dele.”

D. (3:5) – “Já não me lembro da história toda. Sei que essas folhinhas são do feijão e ele está a subir o feijão, que é mágico.”

G. (2:1) – “Conta a história! Conta a história!”

Após o momento de diálogo, deu-se início ao momento de leitura do conto. Ao contar a história percebi que a mesma cativava o grupo, talvez devido ao gigante, pois cada vez que virava a página em que o gigante aparecia as crianças ficaram espantadas e começavam a gritar “Ah! É o gigante!”, todo este suspense que se seguia também, de certa forma, cativava-as e ficavam agarradas à narrativa.

Após a leitura do conto veio o pós-leitura, onde o grupo teve oportunidade de integrar e sistematizar os conhecimentos adquiridos na leitura. Assim, nesta fase, as crianças partilharam e construíram sentido numa tentativa de estabelecimento de conexões entre a literatura e as suas vivências (Balça e Pires, 2013), como podemos perceber através dos seus diálogos:

L. (2:6) – “Coitadinho do João. Eles não tinham comida.”

S. (2:9) – “Feijão é bom, mas aquele é mágico.”

G (2:1) – “Não se come. O feijão cresceu muito.”

A. (3:0) – “Pois é e ele não se perdeu. Ele foi ver o que estava lá no céu!”

Eu - “Quando o João subiu o feijão, o que é que ele encontrou?”

Todos – “O gigante! O gigante!”

D. (3:5) – “A mãe cortou o feijão com o machado. O meu avô tem um machado. Ele corta árvores.”

Eu – “Se a mãe não cortasse o feijão, o que será que tinha acontecido?”

C. (3:4) – “O gigante ia atrás do João!”

D. (3:5) – “Ia buscar o que o João roubou.”

MI (2:10) – “Não, não! É feio roubar.”

Eu – “É verdade! Isso não se faz.”

S. (2:9) – “É, às vezes, roubam-me os brinquedos. Fico triste.”

L. (2:6) – “Ficas chateado como o gigante?”

S. (2:9) – “Sim.” (O D., o A. e a C. também afirmaram que ficavam tristes quando isso acontecia.)

Eu – “Por isso é que se deve sempre pedir se se pode usar ou brincar com os nossos amigos. Não roubar os brinquedos.”

Após este momento de diálogo, as crianças foram brincar livremente pela sala e ao longo das suas interações e brincadeiras foram inserindo elementos do conto, especialmente, o gigante. Também disponibilizei o livro na estante dos livros que estava ao alcance das crianças e o mesmo também foi procurado por elas.

Mais tarde, conforme referi nas notas de campo e planificações diárias, em geral, as crianças recordavam o conto nas suas brincadeiras, por exemplo, enquanto corriam no pátio atrás uns dos outros diziam “Sou o gigante!” ou solicitavam a leitura do conto, tal como referido no caderno de formação no dia 28 de abril algumas crianças como: o G. (2:1), L. (2:6), o Dz. (2:1), J. (2:10), a MR. (1:9), o A. (3:0), MI (2:10), o Bj. (1:9) e o Bn. (1:9)) solicitaram que lesse novamente o conto. Estas leituras ocorriam em pequenos grupos, porém, à medida que contava o conto outras crianças juntavam-se a nós para o ouvirem e, inclusive, até procuravam sentar-se ao meu colo (fig. 2).



Figura 2 – Leituras em pequenos grupos

Como afirma Parreiras (2015) o colo pode ser espaço para leituras, pois dá extensão ilimitada para a imaginação, acolhe, recebe, oferece segurança, “é um lócus, onde depositamos afetividade e aconchego” (pp. 301 – 302).

No dia 6 de maio, o grupo voltou a solicitar-me que recontasse o conto, durante o momento de reforço da manhã, em que o grupo estava reunido na área de descanso/calma a comer.

Através dos momentos de reconto percebi que essa prática ajudava no desenvolvimento da linguagem oral, isto porque ao recontar a mesma história, as crianças mais novas como: o Bj. (1:9), o Bn. (1:9), a Bi. (1:8), o Da. (2:11), o Dz. (2:1), a J. (2:10), a Ma. (2:9) e a MR. (1:9) que demonstravam algumas dificuldades na utilização do vocabulário, inclusive, pronunciavam palavras impercetíveis e, gradualmente, conseguimos perceber uma evolução, por exemplo, conseguiam completar frases com pequenas palavras e já começavam a prever acontecimentos.

Pode-se, então, concluir que ao recontar a mesma história essa prática contribui de forma positiva para o alargamento do vocabulário e do discurso das crianças, bem como na expansão da sua memória e dos níveis de concentração nas tarefas que realizavam. Em geral, o grupo conseguia organizar e prever os acontecimentos da narrativa e demonstravam interesse/curiosidade em saber se o feijão crescia tão rápido como os feijões mágicos do João. Aliás, durante o momento de leitura, no dia 6 de maio, o D. (3:5) e o A. (3:0) questionaram-me: “Como é que o feijão cresceu tão rápido?”.

Outrora, tinha conversado com a educadora sobre uma plantação de feijão que tinha projetado, após uma observação no quintal, em que o G. (2:1) encontrou um feijão, mostrou ao grupo e, rapidamente, fizeram referência ao conto e decidiram plantar o feijão num vaso. Após esta conversa, tive iniciativa para levar para a sala alguns feijões e aproveitei a pergunta do D. (3:5) e do A. (3:0) para mostrá-los ao grupo e perguntei-lhes se sabiam o que era.



Figura 3 - Observação do feijão

Deixei o grupo explorar, cheirar e mexer livremente nos feijões, nestas algumas crianças afirmam que eram feijões e que, por vezes, comiam. Após esta exploração, realizamos uma plantação, para percebermos então se os feijões crescem tão rápido ou não como os feijões do João.

Para esta atividade preparamos copos de iogurte com as fotografias das crianças, fomos buscar algodão e fui-lhes dando instruções, por exemplo, que tínhamos de molhar o algodão, de seguida, colocar o feijão em cima do algodão e voltar a colocar outro algodão molhada, pois era como se tivéssemos a plantar um feijão na terra, pois existia um modo de fazer que devia ser respeitado. O meu papel foi potenciar a atividade das crianças, dando-lhes espaço para serem elas a fazer, mas não podiam decidir como o fazer porque ainda não tinham conhecimento tal para isso, daí a importância também de apoiá-las e direcioná-las para atingirem o seu objetivo, bem como escutá-las ativamente e encorajar o diálogo para potenciar a qualidade da intervenção.

No desenrolar da atividade, todas as crianças estavam interessadas e entusiasmadas, questionavam-me porque é que tínhamos de colocar o algodão molhado, por exemplo, então expliquei-lhes que o algodão era como se fosse terra e que para as plantas crescerem tínhamos de as regar (fig. 4). Quando acabavam a sua atividade, pois cada criança tinha o seu feijão, perguntavam-me quando é que o feijão ia crescer ou se já estava a crescer, se ia chegar ao céu como o feijoeiro do João, por isso mesmo, disse-lhes que tínhamos de esperar para ver o que acontecia, pois queria que fossem elas a tirar as suas próprias conclusões.



Figura 4 - Plantação de Feijão

Considero importante mencionar que a C. (3:4), o D. (3:5), o A. (3:0) e o G. (2:1) quiseram plantar também feijões no pátio e, assim, a concretizaram! Esta iniciativa de propor uma variável à atividade inicialmente proposta demonstra o visível interesse e curiosidade das crianças.

Todas as manhãs convidava as crianças a observar e a sentir se o algodão dos seus feijões estava húmido, explicando-lhes que para que os feijões crescessem era necessário que o algodão estivesse húmido. Ao longo das semanas, todas as crianças, que se encontravam presentes na sala, assumiram essa responsabilidade e, muitas das vezes, eram elas que me lembravam que ainda não tínhamos visto se o feijão precisava de água e/ou se tinha crescido, por exemplo, o D (3:5), na manhã de dia 20 de maio ao chegar à sala, após marcar a sua presença exclamou: “Eu tenho que ir ver o meu feijão!”, posto isto, dirigiu-se até à janela e disse:

D. (3:5) – “Uau! Cresceu tanto! Podes tirar uma fotografia?” (isto porque, normalmente, tirávamos fotografias aos feijões para realizar um registo com o grupo sobre a evolução do crescimento do feijão (fig. 5)).

Eu – “Queres ser tu a tirar a fotografia?”

D. (3:5) – “Oh, mas eu não tenho telemóvel!”

Eu – “Podes usar o meu!”

D. (3:5) – “Ah, boa!”

Após tirar a fotografia mostrou-me, perguntou se estava boa e a seguir deu-me o telemóvel e chamou o A. (3:0).

D. (3:5) – “A., olha aqui! Vem cá!”

A. (3:0) – “O meu feijão está maior que o teu!”

D. (3:5) – “Pois é. Olha eu vou regar para ele crescer mais. Rute, ajudas-me?”

A. (3:0) – “Espera eu também, mas olha! Rute, o feijão da Bi. já tem folhas.”

Eu – “Pois têm. Cresceu mais rápido, mas o teu também já tem aqui umas folhas. Vê com atenção.”

A. (3:0) – “Não vi. Pois tem, mas são mais pequenas que as folhas do feijão da Bi.”

D. (3:5) – “Rute, o meu também vai ter? Ou fica assim?”

Eu – “O teu também vai ter sim, mas temos de esperar.”

A. (3:0) – “O feijão do João não demorou assim tanto tempo.”

D. (3:5) – “Pois, mas os verdadeiros demoram a nascer. É que os feijões do João eram mágicos. A Rute disse na história! Os nossos feijões são verdadeiros e temos de dar-lhe água e sol. Ele vai crescer e ficar grande como o feijão da Bi.”

Eu – “É isso mesmo, D.”

D. (3:5) – “Então vá anda! Temos de regar.”

(no caminho para a casa de banho)

A. (3:0) – “Achas que vai chegar às nuvens e vamos ver o gigante?”

D. (3:5) – “Hum, não. Eu acho que não! Deve ficar muito longe e o nosso feijão não é mágico.”

A. (3:0) – “Pois. Vai ficar só grande como feijão da Bi.”

O D. (3:5) e o A. (3:0) conseguiram perceber que os feijões do conto “João e o Pé de Feijão” eram mágicos e que os verdadeiros não crescem tão rápido como contava a história. Após as conclusões deles, antes de almoço, reunimos o grupo e pedimos-lhes para partilharem com o grupo as suas descobertas.



Figura 5 – Evolução do crescimento do feijão
(da autoria do D. (3:5))

Penso que o exagero da história, relativamente, aos feijões crescerem do dia para a noite poderá estar associado à importância que o pé de feijão tem na história focando assim o interesse das crianças nesse mesmo elemento. O facto de o pé de feijão ser tão grande que ultrapassou as nuvens e fez chegar o João ao castelo do gigante, sem dúvida, cativou bastante o grupo, contudo também gostaram bastante do gigante. Todavia, em relação ao crescimento do feijoeiro, gradualmente, as crianças foram constatando que tal não era possível.

Ao longo das semanas, as crianças começaram a ter iniciativa para registar o crescimento dos seus feijões através de fotografias, no entanto não chegamos a fazer o registo da atividade conforme tinha planeado devido a um período de ausência.

Inicialmente, a educadora cooperante referiu que iria ficar duas semanas “sozinha” e iria assumir o grupo, no entanto na segunda semana (7 de junho a 11 de junho de 2021) foi-me dito que não poderia estar sozinha na sala, por isso mesmo ausentei-me e só regresssei no dia 14 de junho, quando a educadora regressou aos contextos.

Nessa semana, que estive ausente, não deram continuidade ao trabalho que estávamos a desenvolver e fui colocada completamente à parte da rotina e das atividades que estavam a ser desenvolvidas na sala. Obviamente, os feijões morreram e as crianças perderam completamente o interesse nos mesmos, contudo, quando regresssei tentei voltar a falar sobre essa atividade, mas como tinham deitado para o lixo todos os feijões e durante aquela semana não se voltou a falar sequer nisso, não encontrei uma solução viável.

Procurei conversar com a educadora para, em cooperação, tentarmos encontrar uma solução e ponderamos em retomar, pois, tinha recolhido fotografias para registarmos a evolução do feijoeiro, porém, após uma reflexão concluímos que já tinha passado algum tempo e assumindo a planificação como um instrumento flexível e ajustável concordamos em avançar.

Penso que, sendo o educador uma peça fundamental no encorajamento da criança na descoberta do mundo imediato, impõe-se-lhe o registo diário das observações, que, posteriormente, analisamos e cuja reflexão irá servir de base para planificações futuras. Desta forma, a planificação acaba por ser “flexível e centrada na criança”, sendo esta pensada de acordo com as “observações diárias das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 15 e 16), portanto, penso que tomamos uma boa decisão!

Em síntese, após a minha intervenção com o livro e as atividades desenvolvidas à sua volta, as crianças despertaram o seu sentido crítico e reflexivo, ao entrelaçarem um caminho entre o mundo imaginário e a sua realidade, isto verificou-se quando compreenderam que na realidade o feijoeiro não cresceu até às nuvens. Através deste conto pudemos trabalhar questões como valores, empatia, entreaajuda no cuidado e respeito pelos feijoeiros dos amigos, mas também nos permitiu estimular a imaginação e promover a sua capacidade crítica, por exemplo, sob a personagem que mais gostavam, sendo que, maioritariamente, a preferência era o Gigante. Considero que também seja importante referir que este conto fomentou a discussão e permitiu que as crianças colocassem questões que poderiam ser resolvidas com atividades práticas.

4.1.2. Segundo momento de contacto com o Conto Tradicional: “Os Três Porquinhos”, da autoria de *Elizabeth Golding* e ilustrado por *Helen Rowe*

Conforme referido no caderno de formação, no dia 18 de maio contei ao grupo o conto tradicional “Os três porquinhos”. Esta proposta surgiu após observar que nas brincadeiras as crianças imitavam o lobo mau, uivavam como se fossem o lobo ou sopravam para derrubar construções que tinham feito com legos.

No dia referido anteriormente, cheguei à sala e comecei a montar uma cabana com o objetivo de despertar o interesse das crianças pelo momento que tínhamos planeado e para conseguir cativar o grupo a reunir-se naquela área. O A. (3:0), o G. (2:1) e a C. (3:4) foram os primeiros a chegar à sala e demonstraram bastante curiosidade e entusiasmo com a ideia.

Esta ideia surgiu por estratégia, pois estava sozinha na sala das 7:30h até às 10:30h (hora em que a técnica de ação educativa chegava à sala) porque a educadora, por motivos de saúde, esteve ausente durante dois dias e como tinha dificuldades em conseguir reunir o grupo na área de descanso/calma tive de procurar uma estratégia. A ideia da cabana surgiu pela observação do interesse do grupo em se esconder e fazer cabanas, tal como registei nas notas de campo do dia 26 de março, 26 de abril, 3 de maio e a 7 de maio.

Para além do que foi referido para o momento de leitura do conto tradicional: “O Três Porquinho” também foi utilizado um recurso diferente – um livro carrossel, pois não existia nenhum livro na sala neste formato e após questioná-los se já tinham visto algum livro assim o grupo afirmou que não.

Após o momento de reforço da manhã, por volta das 9:40h, na área de descanso/calma, aproveitei esse momento para fazer o ponto de ligação com a atividade seguinte. Antes de começar a contar, analisámos a capa do livro em conjunto:

Eu – “Sabem qual é a história que vou contar hoje?”

D. (3:5) – “É dos porcos! Porcos!”

A. (3:0) – “Não! É do Lobo! Olha ali o Lobo!”

Eu – “Quantos porcos conseguem ver aqui?”

C. (3:4) – “Um, dois, três. Ah, é a história dos Três Porquinhos e do Lobo Mau!”

Eu – “Boa! Vocês conhecem esta história?”

C. (3:4) – “Sim!”

A. (3:0) – “Eu não.”

D. (3:5) – “Eu também não!”

Eu – “Então e se hoje vos contar esta história?”

J. (2:10) – “Sim!”

C. (3:4) – “Sim! Sim!”

Ao abrir o livro olhei de imediato para o rosto das crianças e estavam espantadas a olhar. O D. (3:5), a C. (3:4), o A. (3:0), S. (2:9) e o Bn. (1:9) aproximaram-se do livro para observar as suas ilustrações e expressavam: “Uau!” (fig. 6). Após dar-lhes espaço e tempo para observar e manusear o livro, o G. (2:1) disse: “Vá e a história?” demonstrando alguma impaciência e curiosidade para escutar o conto.



Figura 6 – Reação ao observar o livro-carrossel

Neste momento pude observar ainda que as crianças demonstraram muito mais cuidado ao manusear o livro, considero que tal advém da conversa e, posteriormente, da atividade que planeamos em grupo quando rasgaram o livro “João e o Pé de Feijão”, em que ao explorarem o mesmo o G. (2:1) e o A. (3:0) acabaram por rasgar uma das folhas do livro. Apesar de ter percebido pelas suas expressões faciais que estavam assustados e com receio da minha resposta, tentei demonstrar-lhes que não estava aborrecida com eles. Penso que ao ter assumido uma postura calma e ao conversar com eles foi uma mais valia no processo de aprendizagem das crianças e conseguimos trabalhar o manuseamento e o cuidado a ter com os livros, ajudando-os a se autorregular e perceberem o problema em rasgar os livros.

Tive presente nas minhas práticas que não devemos colocar limitações às explorações e aos movimentos das crianças, contudo, aquela atitude não estava correta e estávamos perante um problema, pois, os livros não se devem rasgar e servem para lermos e folhearmos, sendo essa a mensagem transmitida também para que eles, internamente, evoluíssem para o desenvolvimento de comportamentos leitores adequados.

Sem dúvida, no momento em que as crianças manusearam o livro “Os Três Porquinhos” já demonstraram muito mais controlo e cuidado nas suas explorações.

A história presente no livro estava adaptada para a Língua Portuguesa pela Rita Amaral, mas não era a história tradicional que conhecemos. Portanto, utilizei o livro carrossel apenas como recurso/suporte visual, visto que contei a história tradicional que os meus pais, os meus avós e a minha professora do 1º ano contavam, aquela que fez parte da minha infância.

Quando comprei o livro confesso que não li o seu conteúdo, pois o que pretendia era encontrar um livro-carrossel porque queria perceber se os recursos que utilizava para contar as histórias tinha impacto nas crianças ou se tinha a ver com a forma como dinamizava os momentos de conto, pois sentia dificuldades em dinamizar estes momentos devido à confusão que existia por vezes e também sentia que nem sempre conseguia captar a atenção de todas as crianças.

Ao poucos comecei a perceber que os recursos que levava para apoiar a minha intervenção tinha impacto porque as crianças não tinham muito contacto com alguns tipos de livros ou outros materiais e, neste caso, do livro carrossel, o facto de as ilustrações serem a 3D captou muito mais a atenção do grupo e envolveram-se bastante na história, por vezes, através das ilustrações elas completavam pequenas frases com base no que estavam a ver, previam acontecimentos e envolveram-se mais no momento de leitura.

Para além das conclusões retiradas anteriormente, aliado a este conto tradicional também consegui transmitir ao grupo a importância da união para enfrentar problemas, que vão surgindo, sendo que este também era um problema diário, pois existiam inúmeros conflitos que só eram resolvidos com apoio do adulto.

Retomando ao momento de leitura do conto, apesar de tentar seguir o estudo de Balça e Pires (2013), considero que neste momento dei mais liberdade ao grupo para se envolver, interagir e intervir quando consideravam pertinente, por exemplo:

Eu – “O porquinho mais novo trabalhou pouco, muito pouco, e construiu uma casa de...”

D. (3:5) e A. (3:0) – “De palha! De palha!”

Tornou-se um momento mais tranquilo e leve, deixamo-nos, simplesmente, envolver pela magia do conto e do momento que partilhávamos. Todavia, após a leitura do conto, naturalmente, surgiu o momento de pós-leitura em que o grupo partilhou conhecimentos adquiridos na leitura, construíram sentido ao que tinham ouvido e também cantaram a melodia do conto, que decoraram rapidamente. Cantei pela primeira vez quando os porquinhos iam pela floresta em busca de um lugar para construir as suas casas e cantei uma segunda vez quando os três porquinhos estavam na casa de tijolo, que foi construída pelo porquinho mais velho, à espera do lobo. Quando cantei a terceira vez:

Eu – “Quem tem medo do lobo mau. Lobo mau, lobo mau?”

D. (3:5), A. (3:0), L. (2:6), C. (3:4), MI. (2:10) - “Quem tem medo do lobo mau. Lobo mau, lobo mau? Quem tem medo do lobo mau. Lobo mau, lobo mau?”.

Considero importante referir que, após este momento, demos continuidade à rotina diária, ou seja, às 10:00h iniciamos o momento de explorações livres/brincar na sala, contudo observei que, imediatamente, o D. (3:5), A. (3:0), S. (2:9), G. (2:1) e a C. (3:4) despertaram mais interesse em explorar o livro-carrossel do que ir brincar livremente nas áreas e, ao longo da manhã, todas as crianças acabaram por explorar e brincar com o livro (fig. 7).



Figura 7 – Explorações com o livro-carrossel

Todas as crianças exploraram o livro, mas através do rasgar, como referi nas notas de campo do dia 10 de maio de 2021, que surgiu após terem rasgado o livro “João e o Pé de Feijão”, o grupo demonstrou-se mais paciente e soube esperar pela sua vez para manusear o livro com cuidado, sem rasgar. Isto demonstrou-me que houve uma evolução no grupo, pois compreenderam que se rasgassem este livro não o poderíamos ler de novo da mesma forma.

Em suma, após a minha intervenção com o livro e as explorações desenvolvidas à sua volta, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e contactar com um novo recurso – livro-carrossel, que era completamente diferente de tudo o que tinham na sala ao seu dispor. Através deste recurso conseguimos trabalhar o manuseamento e o cuidado a ter com os livros, as crianças demonstraram mais cuidado e autocontrolo nas suas explorações e foi notório que perceberem o problema em rasgar os livros, inclusive, este livro tinha uma grande variedade de ilustrações que ao serem rasgadas iriam impossibilitarmos de ler o livro da mesma forma.

4.1.3. Terceiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “Pedro e o Lobo”, da autoria de Ana Oom e ilustrado por Ana Fonseca

Mediante as observações, do dia 7 de maio de 2021, sendo as mesmas centradas no interesse do grupo em brincar no escuro e/ou com lanternas, antes deste momento, procurei conhecer se as crianças brincavam com lanternas em casa. Ao conversar com os pais no grupo do WhatsApp pude concluir que só a L. (2:6), o D. (3:5), o A. (3:0), o Bn. (1:9) e o Bi. (1:9) é que realizavam estas explorações nas suas casas. Assim, de modo a promover a ligação entre a casa e os contextos, no grupo de pais colocamo-los a par do interesse que as crianças demonstraram em brincar no escuro e/ou com lanternas e pedimos-lhes a sua colaboração para conseguirmos ter lanternas suficientes para poderem brincar. Contudo, não tivemos a colaboração de todos os pais.

Conforme referido no caderno de formação para a realização desta atividade, com o apoio das crianças, montamos uma cabana, fechamos os cortinados, fui apagar as luzes e dirigi-me até ao grupo, não para explicar o que íamos fazer, mas sim para lhes dar apenas as lanternas, pois pretendia que explorassem livremente as mesmas (fig. 8). Todas as crianças se envolveram na brincadeira, porém, as crianças que mais se encantaram com as lanternas e disseram que nunca tinham visto algo assim foram o Dz (2:1) e a Lu (2:9) ficaram, especialmente, encantados com o foco de luz. Ao longo deste momento, o S. (2:9) sugeriu “E uma música?”, perguntei qual a música que queria e ele respondeu “Uma de castelo para brincarmos aos gigantes”, fazendo assim referência à história: “João é o Pé de Feijão”. Passado algum tempo, pediu para mudarmos de música e o D. (3:5) e o A. (3:0) pediram uma música com lobos na floresta, realmente, tinha observado este interesse também, pois todos os dias têm imitado o uivar dos lobos e já outras crianças tinham começado também a imitar (G. (2:1) e L. (2:9)).



Figura 8 – Brincar no escuro

Ao longo deste momento registei algumas descobertas e interesses que foram surgindo, tais como o foco de luz, como já referido, as sombras quando o A. (3:0), a L. (2:6) e o D. (3:5) começaram a brincar com o foco da lanterna percebendo que refletia as suas silhuetas na parede, exclamando: “Olha és tu!”. Achei interessante esta iniciativa das crianças e aproximei-me para interagir com elas, de modo a valorizar e provocar o seu aprofundamento, começamos a brincar com as sombras, aproximávamo-nos e afastávamo-nos do foco e, rapidamente, perceberam o que acontecia quando fazíamos isso aumentava ou diminuía a nossa silhueta, ficaram eufóricos, por fim, ensinei-lhes a fazer algumas figuras com as mãos, tais como: cão, coelho e a borboleta.

Após estas observações, seguiu a ideia de contar uma história tradicional recorrendo às sombras e à luz. Contudo, ainda não sabia qual a história que iria contar. Alguns dias depois, a educadora conversou comigo sobre a questão de haver crianças que lhe mentiam na hora da higiene referindo que deveríamos ter atenção a isso, pois não iam à casa de banho antes do momento da sesta. Novos episódios surgiram como dizerem que tinham comido a maçã, mas escondia-a em caixas de brinquedos, debaixo do colchão, dar a outra criança ou até no bolso do bibe. Então lembrei-me do conto tradicional “Pedro e o Lobo”.

Assim sendo, previamente, elaborei os fantoches em casa e recorri a diferentes materiais com texturas (algodão, cartão liso, prateado/espelhado), pois apesar de nas sombras não se perceber essas texturas quando as crianças fossem explorar as mesmas conseguiram senti-las e perceber as suas diferenças.

Para contar a história apenas utilizei os fantoches e um projetor. Primeiramente, observamos as sombras das personagens e as crianças tentaram adivinhar qual era a história, pois já a tinham ouvido através do rádio na tarde anterior em que não estava presente, porém a educadora partilhou comigo. Depois de analisarmos cada personagem a C. (3:4) conseguiu adivinhar qual a história e disse: “O Lobo e o menino” e logo a seguir o A. (3) exclamou: “O Pedro com as ovelhas.”

Enquanto contava a história, as crianças estiveram atentas e cada vez que entrava no plano a sombra de uma das personagens diziam o nome dessa personagem (fig. 9), demonstrando assim conhecimentos sobre o conto tradicional. Quando o conto acabou algumas crianças exclamaram:

- S. (2:9) – “O Pedro mentiu. É muito feio.”
- D. (3:5) – “Mentiu e ficou sem as ovelhas.”
- C. (3:4) – “Não se deve mentir.”

Ma. (2:9) – “Depois não aceita em ti.”

Eu – “Muito bem! Não devemos mentir.”

Educadora – “Quando nos mentem depois é difícil voltar a acreditar nessa pessoa.”

A. (3:0) – “Eu menti. Não faço mais.”

Lu. (2:9) – “Eu também, desculpa.”



Figura 9 – Dinamização do Conto Tradicional: “Pedro e o Lobo”

Após esta conversa disponibilizei os fantoches, o D. (3:5), o A. (3:0), a L. (2:6), o S. (2:9), a C. (3:4) brincaram com os fantoches, com as suas sombras e em grupo também observaram o que acontecia quando aproximavam e afastavam os fantoches da lente do projeto, portanto do foco de luz, tal como faziam com as lanternas.

Tentei não intervir, nem controlar as explorações das crianças, por isso mesmo tiveram total liberdade para explorar a sala, as lanternas e a cabana, no entanto envolvi-me nas suas brincadeiras. Aos poucos fui-me apercebendo das suas descobertas e do interesse em explorar o corpo através das sombras e reparei que o A. (3:0) tentava fazer uma borboleta com as mãos, obviamente, valorizei e reconheci a sua iniciativa e juntei-me a ele. Aproveitamos ainda para provocar o aprofundamento desta variante e ensinei algumas crianças a fazer sombras com as mãos (fig. 10).



Figura 10 – Brincar com as sombras

Em síntese, após a minha intervenção com o livro e as explorações desenvolvidas à sua volta, as crianças evidenciaram que a mentira não é de todo vantajosa e através das brincadeiras envolvendo a luz e as sombras tiveram oportunidade de construir conhecimentos sobre esses elementos, exploraram os fantoches e descobriram novas possibilidades de movimentos com o próprio corpo e gestos desenvolvendo a criatividade e a sua imaginação.

4.2. A Intervenção em contexto de Jardim de Infância

Tal como em contexto de creche, a parti dos objetivos estabelecidos, previamente com o apoio da minha orientadora, e assim, ao chegar ao contexto de jardim de infância procurei “Conhecer práticas que promovam a literatura tradicional”. Neste contexto, a educadora questionou-me logo qual a temática da investigação e informou-me, de imediato, que privilegiava a literatura tradicional nas suas práticas educativas. Inclusive o grupo teve a oportunidade de ir ao Contanário, no dia 24 de setembro, no Convento dos Remédios, onde partilhamos um momento maravilhoso com Cristina Taquelim.

Considero que este grupo tenha tido muitas mais oportunidades de contacto com a literatura tradicional do que aquela que observei em contexto de creche, contudo é importante referir que, em creche, estávamos muito mais restringidos, pois estávamos em plena situação pandémica.

Em jardim de infância ainda vivíamos a pandemia e, aliás, as três últimas semanas de estágio foram interrompidas pelos surtos de Covid-19 que enfrentamos.

Durante as primeiras semanas procurei estar atenta a referências por parte das crianças nas suas brincadeiras, interações e procurei saber quais as histórias tradicionais que o grupo já conhece para poder começar a pensar em hipóteses de planeamento para discutir com o grupo, de modo a estimular as crianças a articular as suas ideias, escolhas e decisões, bem como promover a confiança, o sentido de controlo e apoiar o desenvolvimento de atividades, progressivamente, mais complexas.

Logo nos primeiros dois dias de observação participante, 23 e 24 de setembro de 2021, pude observar/manusear os livros que estavam presentes na área dos livros/da leitura e, maioritariamente, eram contos tradicionais, conforme registei na seguinte nota de campo, inclusive estava a L. (3:7) a ler um dos contos tradicionais: “O Macaco de Rabo cortado”.



Figura 13 – Capa do Livro “O Macaco de Rabo Cortado”



Figura 13 – Ilustração em que cortam o rabo ao macaco



Figura 13 – L. (3:7) a mostrar as ilustrações ao D. (3:3)

Na área dos livros/da leitura podíamos encontrar outros livros que envolvessem literatura tradicional como “Os Três Porquinhos”, “A História da Carochinha”, “O Gato e o Rato”, “Lengalengas Coloridas”, “O Soldadinho de Chumbo”, “O Capuchinho Vermelho”, que era uma das obras mais mencionadas nas brincadeiras e conversas, por exemplo, ainda no dia 24 de setembro de 2021, durante o tempo em grande grupo, a educadora dinamizou um jogo recorrendo a lenços de várias cores e deu a cada criança um lenço, nisto o T. (3:8), que ficou com um lenço vermelho, meteu-o na cabeça e a LB (4:3) exclamou: “Pareces a capuchinho vermelho! Ela também usa um lenço assim.”.

Conforme referi no caderno de formação, no dia 25 de outubro, no desenrolar de uma brincadeira, o S. (3:3), LS. (3:4), C. (3:7) começaram a dramatizar o conto tradicional “Capuchinho Vermelho” recorrendo a pequenas partes da história e mobilizando materiais para a concretização da dramatização do conto, conforme descrito: “O S. (3:3) interpretou a Mãe da Capuchinho Vermelho e preparou uma “merenda para levar até à casa da avó”, tal como ele; a C. (3:7) interpretou a Capuchinho Vermelho e a LS. (3:4), primeiramente, era a avó e depois interpretou o lobo disfarçado de avó e, por fim, a C. (3:7) e o S. (3:3) sugeriram que eu interpretasse o caçador, assim aconteceu. Para a dramatização, as crianças decidiram utilizar um tecido para fazer um lenço para a cabeça para interpretar a avozinha do capuchinho vermelho e quando queriam diferenciar/ mudar de personagem colocavam o mesmo tecido sob os ombros como se fosse um xaile.

As crianças conseguiram encontrar soluções para os problemas que iam surgindo ao longo deste momento de dramatização, contudo, compreendemos que seria importante enriquecer a área da casa, pois esta área estava muito estereotipada com materiais para as brincadeiras que envolvessem o cozinhar, brincar “às casinhas” ou “aos pais e às mães” e não lhes dava oportunidade para ir mais além. Por isso mesmo, em cooperação, enriquecemos este espaço com a criação de uma “Arca das Trapalhadas” onde as crianças começaram a ter outros materiais como mais lenços, vestidos, bandoletes, capacetes, orelhas de lobo, juba de leão, etc.

Ao longo da observação participante vivenciei momentos em que a educadora cooperante dinamizava brincadeiras que envolviam contos tradicionais, por exemplo, “O Jogo da Capuchinho Vermelho” em que, basicamente, cantávamos a canção: “Pela estrada fora, eu vou bem sozinha. Levar estes doces à minha avozinha. Ela mora longe e o caminho é deserto. O lobo mau passei aqui bem perto. Eu sou o lobo mau, lobo mau! (Um dos adultos é o lobo mau e escolhe uma criança da roda) Eu pego as criancinhas para fazer mingau. Hoje estou contente, vai haver festança! Tenho um bom petisco para encher

a minha pança. (A criança escolhida pelo adulto corre e deitava-se na barriga do adulto, voltávamos a cantar de novo e o adulto voltava a escolher outra criança até que todas participassem)”.

Também cantávamos a Sra. Dona Sancha, que era parecido com um jogo da minha infância: “Lencinho da Botica” (posteriormente, partilhei-o/ensinei-o ao grupo); a canção da Sra. Dona Sancha: “Senhora Dona Sancha Coberta d’ouro e prata, descubra o seu rosto, mostre a sua cara. Filha do Conde, Neta do Visconde e o seu rei mandou dizer Para todos se esconder”, o adulto escolhe um objeto para esconder, é escolhida uma criança para encontrar esse objeto, que tem de se manter de olhos fechados enquanto cantamos e durante esse momento vamos passando o objeto uns aos outros, quando a canção termina a última pessoa que agarrou o objeto deve escondê-lo e “fazer de conta” que não sabe quem tem o objeto.

Em ambos os contextos pude verificar que as crianças ficavam expectantes enquanto fomentava o contacto com a literatura tradicional, sendo notória a atenção prestada pelo grupo. Também ao propor momentos de leitura e de brincadeira com a temática de investigação compreendi que, as canções e as repetições de frases cativavam as crianças, ao longo da leitura dos contos, e incentivando-as a envolverem-se nos momentos. Também foi possível verificar que, nas fases de pré-leitura e de leitura, não era imperativo colocar questões como outrora fazia, pois, o livro apenas enquanto objeto se tornava o centro e as crianças detinham capacidades suficientes para analisar, por exemplo, a capa do livro, sem que houvesse intervenção do adulto, ou seja, as crianças eram as mediadoras dos seus diálogos, na fase de pré-leitura.

De seguida, iremos descrever, analisar e refletir sobre os momentos sob a forma como planeei os momentos de leitura e de brincadeira com a literatura tradicional, bem como promovi o contacto com a literatura tradicional e, conseqüentemente, aumentei o reportório literário do grupo.

4.2.1. Primeiro momento de contacto com o Livro: “Este é o Lobo”, da autoria e ilustração de Alexandre Rampazo

Nas primeiras semanas de observação participante e intervenção, conforme referido nas notas de campo e planificações de 14/15 de outubro e a 4/16 de novembro, procurei encontrar livros que me permitissem perceber quais os contos tradicionais mais conhecidos pelo grupo e quais os conhecimentos que detinham sobre os mesmos. Todavia, em conversa com a educadora cooperante, consideramos que era importante desmistificar a ideia do “lobo mau”, pois, estava muito presente o medo relativo a essa personagem e também consideramos importante reforçar a importância de comunicarmos, expressarmos as nossas emoções e sentimentos, pois era uma dificuldade muito grande do grupo, em geral, que era observável nos conflitos recorrentes do dia a dia deste grupo.

Após algumas pesquisas da minha parte, cheguei até ao livro: “Este é o Lobo”, da autoria e ilustração de Alexandre Rampazo. Assim sendo, no dia 14 de outubro, dinamizei um momento de conto desse mesmo livro. Tendo como objetivo primordial a motivação das crianças face à leitura, bem como o despertar da sua curiosidade relativamente à história que iria ler, seguindo o estudo de Balça e Pires (2013), primeiramente, numa fase de pré-leitura, comecei por mobilizar, junto do grupo, referências intertextuais possibilitando uma experiência afetiva entre a criança e o livro. Neste sentido, analisamos a capa do livro e o grupo concluiu que a história se centrava “no lobo mau” e, de seguida, li-lhes o título do livro apontando para o mesmo.

Durante o momento de leitura recorri a alguns códigos do domínio da comunicação extralinguística entre eles: cinésicos, centrando-me nos movimentos corporais, e paralinguísticos, apoiando-me nos sinais que acompanham a comunicação linguística como tom de voz, entoação, olhar, ritmo e volume, tal como sugere Junça (2016).

As crianças pelos seus olhares atentos demonstraram estar envolvidas e interessadas na história, interagiram durante este momento e ao virar a página ficavam surpresas com a personagem que aparecia e, por vezes, até identificavam as mesmas. Assim sendo, posso afirmar que as crianças foram focando a sua atenção para selecionar a informação relevante e daí retirar a mensagem/ moral da história.

Por fim, o momento da pós-leitura, apenas estabelecemos um momento de partilha de ideias e opiniões, de modo a desenvolver o espírito crítico e a capacidade reflexiva das

crianças, no entanto ao terminar a leitura do livro acabei por ler a última página e disse “Oh, afinal, o lobo só queria brincar!”, porém, o que queria ter feito era analisar a última página do livro e em conjunto tirávamos conclusões. Apesar disso conseguimos analisar na mesma a última ilustração do livro e dialogámos na mesma sobre a história. O facto de o livro terminar com a frase “Oh, afinal, o lobo só queria brincar!”, no entanto pela ilustração final do livro as crianças conseguiram concluir isso mesmo, que afinal o “lobo mau”, não era mau, ele apenas queria ter alguém para brincar.

Após este momento seguiu-se o planear-fazer-rever, em que questionávamos cada criança sobre o que queriam fazer, de modo a que partilhassem com o grupo as suas intenções e, de seguida, as colocassem em prática. Neste momento registei que o D. (3:3), a LB. (4:3), L. (3:7), o T. (3:8) e a F. (3:7) pediram-me para ver/ler o livro que tinha acabado de ler e, de seguida, pediram-me para ler o livro “Os Três Porquinhos”, contudo nas páginas em que aparecia o lobo já não tiveram medo, nem pediam para passar à frente, portanto, considero que a leitura do livro “Este é o lobo!” surtiu efeitos e conseguimos, gradualmente, desmistificar a ideia de que o lobo, nas histórias, é sempre mau. Considero que seja importante mencionar que o livro “Este é o lobo!” ficou disponível na área de leitura para que todos pudessem explorá-lo quando quisessem.

No decorrer das intervenções e observações, observei que este livro era um dos mais procurados pelo grupo na área da leitura. Em especial, a L. (3:7) e o D. (3:3) e o S. (3:3) gostavam de o ler/contar para o grupo demonstrando assim o seu gosto pela leitura e pelo livro (fig. 14).



Figura 14 – O S. (3:3) e o D. (3:3) leem o livro aos amigos

No dia 15 de outubro e 4 de novembro, por iniciativa e a pedido do grupo, voltamos a ler este livro. Ao longo destes momentos cada vez mais fui compreendendo que as crianças conseguiam fazer novas interpretações das histórias que já conheciam em

que uma das personagens era o lobo, que aos poucos deixou de ser “mau” e só “não estava contente com alguma coisa”, assim as crianças também deixaram de sentir medo cada vez que aparecia o lobo nos contos.

Em síntese, após a minha intervenção com o livro, as crianças conseguiram refletir sobre as suas interpretações e traçaram um novo olhar, relativamente, à importância de comunicarmos/expressarmos as nossas emoções e sentimentos, isto porque, durante os seus conflitos, começamos a perceber que tinham iniciativa para se expressarem mais em relação ao que se passava: “Estou chateado porque não me deixas brincar contigo!”, “Magoaste-me!”, são alguns dos registos feitos por mim apenas no meu bloco de notas.

4.2.2. Segundo momento de contacto com o Conto Tradicional: “Corre corre, cabacinha”, da autoria de Eva Mejuto e ilustrado por André Letria

Este grupo era bastante desafiante em termos de mediação/gestão de conflitos, contudo para tentar ultrapassar essas dificuldades pesquisei e li bastante sobre os conflitos interpessoais, de modo a conseguir adotar estratégias para ajudar as crianças a encontrar soluções.

Procurei sempre encorajar as crianças a resolver os seus conflitos, no entanto sentia que nem sempre conseguia-a ajudá-las, apesar de escutar e de incentivá-las a perceber o ponto de vista do outro, bem como ajudá-las a canalizar os seus impulsos, valorizar e tentar em cooperação encontrar uma solução viável para ambas as partes, promover a expressão e verbalização dos seus sentimentos para que se conseguissem responder às suas necessidades.

Neste sentido, tendo por objetivo encorajar as crianças a encontrar soluções para enfrentar os seus problemas, propus a leitura do conto “Corre corre, cabacinha”, da autoria de Eva Mejuto e ilustrado por André Letria. Em cooperação, concluímos que seria uma boa proposta e iria ampliar o repertório literário das crianças, pois era um conto que não conheciam. Assim sendo, no dia 29 de outubro, dinamizei esse momento de leitura (fig. 15).



Figura 15 – Dinamização do Conto Tradicional: “Corre corre, cabacinha”,

O presente conto apresentava uma estrutura oral que o tornava bastante interessante pelo seu ritmo, pelo aspeto humorístico, pela linguagem rimada, que aos poucos o grupo começou a conseguir recitar. Usei estas características como estratégia para conseguir cativar o durante, pois esta também era uma das enormes dificuldades que comecei a sentir ao longo deste percurso, neste contexto.

Distanciando-me e refletindo sobre as minhas práticas educativas considero que as estratégias que utilizei foram bem concebidas, visto que as crianças solicitaram a repetição deste conto. Por vezes, apercebi-me que algumas crianças se desafiavam e desafiavam outras crianças a cantarolar a lengalenga recorrendo a diversos ritmos.

Leal (2009) sustenta que brincar com lengalengas apresenta uma enorme potencial pedagógico-didático, na medida em que contribui para a evolução da consciência fonológica e linguística das crianças que, conseqüentemente, facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, estas envolvem habilidades de compreensão, interações orais, identificação e manipulação de estruturas que constituem a linguagem oral e escrita.

Após a primeira leitura, o conto voltou a ser pedido diversas vezes pelas crianças e o facto de elas recontarem o conto, justifica o gosto pelo conto apresentando, naturalmente, a beleza espontânea pelo interesse na literatura tradicional. Conforme referido no caderno de formação, num dos momentos em que estava a recontar o conto e mostrei a capa do livro, o T. (3:8) afirmou, de imediato, que aquele era o livro da velha que se escondia na cabacinha para fugir do lobo e a MI (3:1) acrescentou: “Para fugir do lobo, do urso e do leão!”. Através desta observação podemos perceber como as crianças tinham presente na sua memória o conto.

O conto popular português de tradição oral apresentava um ritmo ágil e ao empregar a lengalenga, sem dúvida, este conto oferece muitas possibilidades expressivas de narração. Refletimos e identificamos que seria benéfico para o grupo dinamizarmos este conto tradicional recorrendo a adereços de lobo, que tínhamos feito conforme referido no tópico 4.2.1., do urso e do leão para que compreendessem melhor o conto, visto que estavam mais envolvidos no momento. Estas três personagens eram muito queridas do grupo, pois eram três dos animais que o grupo, em geral, mais gostava e estavam muito presentes no seu dia a dia, quer nas suas brincadeiras, livros, jogos.

Relativamente, ao momento de dramatização, após recontar o conto, partilhamos com o grupo o momento que se iria seguir e que iríamos contar com a presença especial de um lobo, um urso e um leão, sendo que os mesmos seriam interpretados por mim e pelas técnicas de ação educativa. A educadora e as crianças interpretaram as cabacinhas. Assim sendo, nós (eu e as técnicas de ação educativa) saímos do ginásio, colocamos os adereços e, de seguida, respeitando a ordem de acontecimentos do conto, as personagens foram entrando e saindo de cena.

Posto isto, o livro foi disponibilizado na área de leitura e conforme referido, por exemplo, na nota de campo do dia 15 de novembro, o livro foi sempre procurado pelas

crianças e o conto em si cativava as crianças, talvez, pela lengalenga que contém, por vezes, ouvia-as a recitar a mesma. Podemos verificar isto quando afirmo:

“Durante o momento de planeamento, o D. (3:3) escolheu ler o livro “Corre, corre cabacinha” de Eva Mejuto (fig. 16). Quando me aproximei ouvi-o: “Era o casamento da neta. A avozinha esqueceu-se do lobo, do leão e do urso, mas a festa ia acabar. A avó tinha de ir para casa. A neta arranjou uma cabacinha.”, tentei não interferir na sua leitura e apenas observei.

Ele estava tão concentrado que nem deu pela minha presença, no entanto quando chegou a parte da lengalenga, ele disse: “Não, não! Não vi velha, nem velhão!”, parou, ficou a olhar sobre o livro e, neste momento, reparou que estava ali perto dele, pediu-me ajuda para o recordar da lengalenga. Aproximei-me dele e recitei-a, aos poucos, ele começou a dizê-la e com o dedo seguia as letras como se estivesse a ler.”



Figura 16 – D. (3:3) a ler o livro “Corre, corre cabacinha” de Eva Mejuto

Após o D. (3:3) terminar a sua leitura, a MC. (3:4) pediu-lhe se podia ler também o livro, assim dirigiu-se até outra mesa e começou a folhear o livro, sem falar (fig. 17). Todavia, quando chegou às páginas que continham a lengalenga, que era fácil de identificar, pois estão identificadas a negrito; começou a recitar a lengalenga corretamente e ao se aperceber disso olhava para mim e sorriu, retribui e encorajei-a “Boa, MC! É isso mesmo.”. Posto isto, a educadora pediu ao grupo para arrumar a sala. Durante a tarde, a

MC. (3:4) dirigiu-se até mim para lhe contar novamente o conto, porém, contamos juntas e as partes que continham as lengalengas ela, sozinha, recitou as mesmas.



Figura 17 - MC. (3:4) a ler o livro “Corre, corre cabacinha” de Eva Mejuto

Em síntese, após a minha intervenção com o livro e as atividades desenvolvidas à sua volta, as crianças ampliaram o seu repertório literário e consciencializaram-se e tiveram oportunidade de contactar com novos elementos linguísticos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo, às suas referências e interesses. A dramatização proporcionou às crianças a oportunidade de se expressarem livremente, partilhando ideias e soluções para tentarem fugir às três feras, de modo a encorajá-las na resolução de conflitos/problemas, proporcionar-lhe situações em que, em grupo, tinham de canalizar os seus impulsos e trabalhar em cooperação para encontrarem soluções viáveis.

4.2.3. Terceiro momento de contacto com o Conto Tradicional: “João e o Pé de Feijão” da autoria de *Ronne Randall* e ilustrado por *Sophie Rohrbach*

No dia 16 de novembro, conforme mencionado no caderno de formação, ao chegar à sala observei que a N. (3:8) e a LS. (3:4) estavam a trepar o armário, na área do faz de conta, também já tinha observado este interesse pelo D. (3:3), o Af. (4:1) e o F. (3:7), que tentam trepar os armários ou sobem para as mesas ou cadeiras. Mediante estas observações, pensei que seria importante dar respostas a estas necessidades e interesses proporcionando um momento de domínio da educação física, que permitisse pôr em prática estes movimentos.

Após refletir sobre estas observações e ao refletir sobre a temática desta investigação, achei pertinente contar o conto tradicional “João e o Pé de Feijão”, conversei com a educadora e a mesma apoiou-me na decisão. Posto isto, propus ao grupo o conto e demonstraram-se entusiasmadas em ouvi-lo. A leitura do conto foi dinamizada de uma maneira diferente e num espaço diferente, no ginásio, onde tinha organizado o espaço com feijoeiros mágicos, em papel eva, que construí previamente, colocando-os nos espaldares. Os espaldares assumiram o papel de feijoeiros mágicos.

Para contar o conto apoiei-me no livro “João e o Pé de Feijão” da autoria de *Ronne Randall* e ilustrado por *Sophie Rohrbach*, que se encontrava escondido dentro de uma sacola pequena juntamente com alguns feijões com purpurinas. Senti que recorrendo a esta estratégia consegui cativar melhor a atenção do grupo, em especial da N. (3:8), do F. (3:7), do T. (3:8), da MC (3:4), do D. (3:3), do Af. (4:1), do Al. (4:11), do AU (3:8) e do J. (3:3), que eram as crianças que tinha mais dificuldade em conseguir cativá-las suficientemente para que me ouvissem sem abandonarem o grupo enquanto estávamos todos juntos e ainda demonstraram interesse em saber o que estava dentro da sacola.

Face ao que foi dito anteriormente, afirmo que a estratégia funcionou e enquanto contava o conto, todas as crianças demonstraram muita curiosidade no conto em si, mas também em saber o que tinha dentro da sacola, que eram os feijões com purpurinas fazendo, assim, “faz de conta” que eram mágicos.

Senti que ao contar o conto de uma forma diferente do habitual, portanto, levando elementos físicos para que o momento não se tornasse monótono em que as crianças acabavam por se dispersar mesmo que recorrêssemos a sinais que acompanhassem a comunicação linguística como tom de voz, entoação, olhar, ritmo e volume, tal como

sugere Junça (2016), desta vez tal não aconteceu, talvez, porque havia algo novo, um mistério.

Após o momento de conto, algumas crianças afirmaram que também gostariam de subir o pé de feijão como o João, aproveitei logo a deixa para propor-lhes isso, pois já tinha preparado o ginásio para tal acontecimento. Assim sendo, fomos para o ginásio e ao chegarmos as crianças ficaram espantadas com as duas cortas com folhas de feijoeiro, que desenhei e recortei em papel eva, nos espaldares e correram logo para o local.

Antes de darmos início à atividade, a educadora achou melhor reunir o grupo, voltamos a perguntar-lhes “Lembram-se quando a mãe do João ficou chateada com ele e lançou os feijões mágicos pela janela? O que aconteceu na noite seguinte quando o João acordou?”, o T. (3:8) respondeu que tinham crescido formando um grande pé de feijão e que lá em cima o João encontrou um gigante. Após este momento de diálogo com o grupo, cada criança teve oportunidade de subir o “pé de feijão” (o espaldar com as cordas com as folhas de feijão (fig. 18)).



Figura 18 – Vamos subir o “pé de feijão”?

Face à descrição anterior, ao fomentar o contacto com a literatura tradicional e ao planear momentos de leitura e de brincadeira com a literatura tradicional tive em consideração o tipo de materiais que utilizava e, posteriormente, disponibilizava para explorarem e brincarem livremente. Conforme afirma Mata (2008) “(...) a forma como se lê ou conta uma história, assim como toda a exploração que a precede e a posteriori, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e pela leitura” (pp. 144-145).

Após refletir sobre estes momentos, penso que a escolha dos materiais para contar as histórias foi, sem dúvida, um aspeto importante e a ter em consideração, pois, mediante as observações, as crianças demonstravam-se mais motivadas, entusiasmadas e interessadas pelas histórias quando havia materiais diferentes, no entanto continuam a demonstrar interesse pelos livros e ilustrações.

Em síntese, após a minha intervenção com o livro e as atividades desenvolvidas à sua volta, as crianças traçaram um caminho entre o mundo imaginário e a sua realidade dramatizando, em parte, o conto. Logo, as crianças ao entrarem no jogo de subir, descer, saltar, baloiçar e ao brincarem, sem controlo por parte do adulto e tendo total liberdade, ou seja, esta foi uma atividade holística, não um conjunto de competências segmentadas. Refletindo, era evidente que o grupo sentia uma enorme necessidade de movimentar o corpo, pôr à prova e explorar as suas capacidades/destrezas motoras, bem como enfrentar desafios. Logo, considero que ao lhes ter proporcionado outros materiais, que eram adequados ao seu desenvolvimento motor e ao encorajá-las, valorizando as suas tentativas de realização e promovendo a cooperação entre o grupo, permitiu-lhes desenvolver e aperfeiçoar as habilidades motoras.

Considerações finais

O presente estudo teve como principal objetivo promover o contacto, a apropriação e a leitura da literatura tradicional nos primeiros anos, contudo acabou por se centrar mais nos contos tradicionais e nos valores que transmitem. Os momentos de leitura de contos tradicionais, recitação de lengalengas e de leitura de outras histórias demonstrou ser fundamental para a promoção da literatura tradicional junto das crianças.

No decorrer da investigação era notório que as crianças estavam habituadas a momentos de leitura de histórias, porém, em ambos os contextos, existia a dificuldade de apreciar esse momento de forma silenciosa e atenta. Todavia, internamente, as crianças foram compreendendo a importância desse momento na sua rotina diária, bem como o prazer que poderiam obter no mesmo.

Foi importante centrar-me na observação e no conhecer as crianças dos grupos, bem como as suas competências, interesses, necessidades e escutá-las, de modo a conseguir adequar as minhas práticas educativas e proporcionar-lhes aprendizagens significativas e relevantes para as suas idades. Mediante conversas informais com as orientadoras e as educadoras cooperantes consegui também perceber a importância de partir sempre de situações concretas para a compreensão, análise e procura para conhecer as referências das crianças (pais, famílias, experiências em casa) que, por sua vez, permitiu-me ajustar não só as minhas práticas como também as interações e conversas com as crianças de forma mais significativa.

Inicialmente, senti algumas dificuldades em conseguir cativar o grupo e, sobretudo, em contexto de creche, foi difícil estabelecer contacto direto com/entre as crianças e comigo (contador), isto porque as crianças sentavam-se de costas entre elas e para mim, portanto, tive de procurar ajudá-las a organizar-se em grupo e, gradualmente, por si próprias foram-se sentando em meia lua.

Uma outra dificuldade que senti debruçava-se sobre a forma como os momentos de leitura eram vistos, pois nem sempre estes momentos eram parte integral do dia a dia das crianças. Por vezes, os momentos de leitura que dinamizava eram apressados e nem sempre soube lidar com essa pressão, sobretudo, em contexto pré-escolar, em que não conseguia lidar com certos comentários, nem conseguia encontrar estratégias que me permitissem enfrentar essas adversidades.

Os momentos de leitura não se basearam apenas na escolha dos livros e na leitura dos mesmos, foi imprescindível que antecipadamente tivesse em consideração os

interesses e necessidades das crianças para que fossem delineados alguns pontos, de modo a orientar a dinamização dos momentos. Em todos os momentos trabalhei para que houvesse consistência e para que fosse possível ir para além da leitura dos livros e fosse possível atingir objetivos como fomentar o contacto com a literatura tradicional, ampliar o reportório literário das crianças e até mesmo o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Ao longo das intervenções pude aprender e comprovar que a escolha dos contos e as ilustrações, bem como a forma como dinamizava esses momentos de leitura eram determinantes para motivar o contacto das crianças com os livros, assim como as oportunidades que eram dadas diariamente para contactar com a literatura tradicional fosse através de contos, lengalengas, canções de roda, etc.

Relativamente à seleção dos contos estive sempre ciente da importância do mediador de leitura em gostar dos contos que lia/contava, contudo este não era de todo o único critério que tinha em conta, sendo que interligado a este dava ênfase ao facto dos gostos, interesses e necessidades das crianças, da sua faixa etária e da sua maturidade.

O acto de contar/ler histórias ou recitar lengalengas, ao embeber todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de cada uma das crianças sob o mundo que as rodeia, nas trajetórias cada uma, a seu tempo considero que as crianças foram atribuindo significado e, naturalmente, demos-lhes ferramentas para expandirem os seus conhecimentos sobre o mundo tornando-as, assim, capazes de ler e interpretar o mundo.

Junça (2016) refere a importância do trabalho de um mediador de leitura e afirma que este deve conhecer o livro no seu todo, portanto, da capa à contracapa, a sua essência, saber as emoções que deverá despertar no ouvinte, conhecer os pormenores que existem nas ilustrações, no texto, no livro, etc., deverá saber folheá-lo sem haver uma quebra no fio condutor da leitura ao leitor e, por fim, deverá ter atenção para não antecipar informações antes do tempo, que é algo que tive de trabalhar bastante para melhorar as minhas práticas.

Ao longo das minhas pesquisas por contos tradicionais encontrei registos de alguns autores como: Teófilo Braga, Almeida Garrett, Ataíde de Oliveira, José Leite de Vasconcelos, Adolfo Coelho e António Torrado que dedicaram grande parte da sua vida a recolher e publicar a nossa tradição oral, junto do povo. Os irmãos Grimm também recolheram e publicaram muitas histórias tradicionais.

Foi importante compreender que os contos tradicionais foram criados pelo povo e eram contados oralmente, ou seja, eram passando de geração em geração e, naturalmente, foram sofrendo algumas alterações. É interessante perceber que essas alterações também

aconteceram de região para região, ingressando assim por outros caminhos, mas que no fundo vão chegar ao mesmo destino, ou seja, transmitem a mesma moral. Alguns escritores e investigadores registaram o que outrora estava apenas conservado na memória popular, de modo a que não se perdessem, por vezes, até eram publicados de forma anónima.

Em ambos os contextos, foi notório que a variedade de sonoridades, de timbres, de melodias, de ritmos, alternância entre vozes agudas e graves e gestos como batimento de palmas, pés ou recorrendo a outras partes do corpo, proporcionaram atividades diversificadas e cativaram as crianças, sendo isso visível através do seu envolvimento, por exemplo, quando repetiam sequências musicais ou, nas suas brincadeiras, mobilizavam ou imitavam elementos de literatura tradicional.

Tendo o educador um papel fundamental na formação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, promotor da construção de conhecimentos e valores, incutir fomentar o contacto com a literatura tradicional surge como um meio de comunicação onde partilhamos com as crianças costumes, valores e tradições que, de certa forma, irão estimular a sua formação enquanto cidadãos. Conforme afirma Mateus et al (s.d.) é fundamental que o educador proporcione às crianças “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (p. 56).

Refletindo sobre a minha investigação considero que tentei sempre dinamizar momentos que fomentassem o contacto com a literatura tradicional, incluindo momentos de leitura de contos tradicionais provenientes da tradição oral e com uma vertente lúdica e/ou moralizante.

Ao longo da minha intervenção em ambos os contextos considero que fiz uma seleção adequada que me permitiu fomentar o contacto com a literatura tradicional, bem como planear momentos de leitura e de brincadeira com a mesma e, permitindo a possibilidade de as crianças usufruírem de experiências ricas e diversificadas, através de estratégias que envolveram momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sempre com o intuito de ampliar o reportório literário das crianças para que se tornassem leitores competentes.

Para além das crianças também criei novos conhecimentos e aprendizagens quer através das crianças, das educadoras cooperantes, das orientadoras de PES, bem como da equipa e comunidade educativa com as quais contactei ao longo do desenvolvimento da

presente investigação-ação, dessa forma, posso afirmar que tive oportunidade de ajudar várias crianças a crescer a nível literário e pessoal, mas também tive oportunidade de crescer a nível profissional e pessoal.

Concluindo, esta investigação permitiu-nos compreender a importância de valorizarmos a nossa tradição oral, bem como promover relações interpessoais e proporcionar um ambiente saudável. A literatura tradicional tem um papel fundamental no processo de socialização e formação da sua identidade cultural, pois, surge como base para o desenvolvimento da cidadania, patriotismo e responsabilidade social, neste sentido, surge a reflexão sobre a importância de partilharmos, por exemplo, contos tradicionais que remetessem para a transmissão de valores/atitude de cidadania, bem como o respeito pelo património imaterial, privilegiando assim a literatura tradicional.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos. (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto – Reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Amante, F. S. (2016). Embracing one's difference through selected native canlit for children. saarbrücken: Omniscryptum/LAP Lambert Academic Publishing.

Arzileiro, A. (2022). *A Importância da Promoção da Leitura no Jardim de Infância e no respetivo Ambiente Familiar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/41691>

Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Educação Literária e Formação de Leitores*. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 121-132). Lisboa: Pactor.

Balça, Â. (2007 a). Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global . *Lectura y Universidad*, pp. 1-10. <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>

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

Balça, Â. (s.d.). A literatura tradicional na formação de leitores. https://www.blcs.pt/portal/documentos/A.Balça_PLLBraga2021.pdf

Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, v. 18, n. 37, pp. 131-153. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017131>

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

Coelho, A. (2015). *Contos Populares Portugueses* (6ª ed.). Leya: Alfragide.

Cortez, M. (2013). *Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28857>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista*

Psicologia, Educação e Cultura, 2(XIII), pp. 355-380.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Metodologias.PDF>

Fialho, I., & Artur, A. (2018). Aprender a ser Educador de Infância com a Prática de Ensino Supervisionada. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21), pp. 57-77. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26448>

Folque, M. A. (2019). A inserção do bebé na creche. Obtido de Plataforma Moodle

Folque, M. A., e Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, & et. al., *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.ª ed., pp. 113-138). Porto Editora.

Folque, M. d. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Folque, M., Bettencourt, M., e Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o Modelo Pedagógico MEM. *Escola Moderna*, 3(6), pp. 13-34. Obtido em 12 de abril de 2021, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Guerreiro, C., & Mesquita, A. (2011). Bendito e louvado, meu conto acabado: a literatura tradicional como património cultural da humanidade. *Revista de Letras*, 2(10), pp. 153-164. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/8096>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social (s.d.). *Manual de Processos-chave: Creche*. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

Jerez, I., & Encabo, E. (2010). La recepción del cuento clásico de la Cenicienta por parte del alumnado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Murcia: la tradición en entredicho?. In Â. Balça. *A literatura tradicional na formação de leitores*. https://www.blcs.pt/portal/documentos/A.Balça_PLLBraga2021.pdf

Junça, M. (2016). Educação Literária e Contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In F. Azevedo & Â. Balça (Org.). *Leitura e Educação Literária* (pp. 113-120). Lisboa: Pactor

Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In I. Condessa, (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. <https://docplayer.com.br/19284549-Um-do-li-ta-a-linguagem-das-brincadeiras-e-as-brincadeiras-com-a-linguagem.html>

Mata, L. (2008). A descoberta da escrita - Textos de apoio para Educadores de infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. <http://tinyurl.com/owrhugj>

Máximo-Esteves, L. (1998). Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História. Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (1.ª ed.) Porto Editora.

Parreiras, N. (2015). Colo: o lugar do livro e da literatura na infância. *Educação em Foco*. (pp. 299 – 312). <https://doi.org/10.22195/2447-52462015019685>

Pires, M. (2009, dezembro 30). *Literatura Tradicional*. E – Dicionário de Termos Literários. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-tradicional/>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflexir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Projeto Educativo da Instituição (2021).

Projeto Pedagógico de Grupo da Instituição.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação/Ministério da Educação.

Silva, K. A., & Souza, R. J. (s.d.). Leitores na Primeira Infância: Um relato de Pesquisa. Eixo temático 4: Formação de Professor da Educação Infantil, pp. 5002-5013. http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6257.pdf

Silva, M., Katz, L., Ruivo, J., & Vasconcelos, T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. In I. Lopes-da-Silva, L. Katz, J. Ruivo, T. Vasconcelos, &

Ministério da Educação, Projectos em Educação Pré-escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento.

Sousa, M. J., & Batista, S. (2011). Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Imaterial. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>

Universidade de Aveiro. (2020). Manual para a realização de citações em texto e referências bibliográficas: APA, 7ª edição.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 241/2001. (30 de agosto de 2011). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>