



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

A Literatura Infantil e a Expressão Dramática: um estudo com crianças

Ana Isabel da Silva Figueiredo

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

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

Relatório de Estágio

A Literatura Infantil e a Expressão Dramática: um estudo com crianças

Ana Isabel da Silva Figueiredo

Orientador(es) | Ângela Balça

Évora 2024



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

Presidente | Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Bezelga (Universidade de Évora) (Arguente)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Orientador)

“Os pedagogos têm um paraíso perdido a reconquistar: aquele em que a noção de prazer se não oponha à noção de trabalho.”

(Faure e Lascar, 1982, p.51)

Agradecimentos

Começo, os meus agradecimentos, pelos mais novos da minha família. À Teresa por perceber que eu tinha de ir para o escritório trabalhar, e, de forma perspicaz entendia e se oferecia para ficar junto de mim, também ela, a “fazer trabalhos”, ou fechava a porta e dizia que ia avisar os manos para não incomodarem a mãe. Ao Zé Miguel, pela falta que lhe fiz, algumas vezes, à noite, quando ia para a cama e eu não tinha disponibilidade para o ouvir ou contar a história que queria. Ao Duarte, por algumas vezes não conseguir estar ao lado dele a fazer os trabalhos de casa, que tanto gosta de os fazer na minha companhia, ou acompanhá-lo no futebol. À Mariana, pelo que lhe exigi de trabalho e colaboração, pelas vezes que me zanguei com ela pelo cansaço mental que tinha. Ao Joaquim, por ser sempre compreensível sobre as minhas escolhas, sempre com o seu propósito de filho mais velho, sempre coerente, sempre a ceder o lugar aos irmãos, sempre pronto a ajudar. Todos foram excepcionais, todos aprendemos muito neste período. Obrigada pelo vosso esforço, gerir tudo não foi fácil. Ao Mário, por me apoiar sempre e com veemência, foi ele que me ajudou a ultrapassar todas as dificuldades e a vê-las de forma mais ligeira. Obrigada por veres tudo de forma, ainda mais, simples e positiva do que eu.

Aos meus pais e sogros, por estarem sempre disponíveis, para mim e para os meus filhos.

À Professora Susana Marques, pelo apoio prestado e pela confiança e liberdade que me foi dando ao longo do estágio.

À Professora Ilda Limpo pelas palavras de incentivo, pelo seu acolhimento.

À Educadora Isabel Melo, pelas vivências ricas que me proporcionou e por me apresentar de forma organizada o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, pela compreensão que teve pelo meu percurso académico atribulado, pelas reuniões que tivemos, muitas vezes ao final de um dia de trabalho. Sempre disponível para ouvir, e sempre com respostas sábias. Graças à sua orientação foi possível fazer este trabalho.

À minha colega Andreia Ferreira com quem partilhei muitas ideias, sugestões e dúvidas durante a PES em Pré-escolar.

Ao agrupamento de escolas onde desenvolvi as minhas PES, desde a direção ao pessoal auxiliar, souberam acolher-me de forma calorosa, fizeram me sentir parte da casa.

Às crianças, das duas salas por onde passei, sempre bem-dispostas e entusiasmadas em trabalhar comigo. Aprendi muitos com todas.

Agradeço a todos os professores que tive ao longo da minha formação, nestes dois ciclos de estudos, contudo quero destacar alguns, que foram essenciais para ultrapassar momentos de maior dificuldade, a Professora Doutora Ângela Balça, como já referi, a Professora Doutora Ana Artur, a Professora Doutora Clarinda Pomar, a Professora Doutora Conceição Leal da Costa e a Professora Doutora Isabel Bezelga. Partilharam comigo, experiências, estratégias, que me deram maior motivação e segurança, durante este percurso.

Dou graças a Deus por me ter dado esta força para fazer estes ciclos de estudos. Agora peço, que não me falte a vontade de pôr em prática tudo o que aprendi. Que nunca me falte a iniciativa para querer saber mais.

Resumo

O estudo que se apresenta de seguida foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora, sob o tema *A Literatura Infantil e a Expressão Dramática: um estudo com crianças*.

A metodologia aplicada durante o estudo, feito ao longo das práticas nos dois contextos, foi a investigação-ação e teve como principal objetivo promover nas crianças a educação literária e a expressão dramática, interrelacionando-as.

O enquadramento teórico foi realizado com base no conhecimento e experiência de vários autores, dentro da educação literária e da expressão dramática e nos documentos oficiais de orientação curricular que servem de base à planificação, ação e avaliação por parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância, assim como o Plano Nacional de Leitura e o Plano Nacional das Artes.

Este estudo dá-nos conta de que são inúmeras as evidências que nos mostram a interrelação entre a educação literária e a expressão dramática.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Educação literária; Expressão dramática

Children`s Literature and Dramatic Expression: one study in childhood

Abstract

The study presented below was carried out within the domain of the curricular unit Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education included in the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, from the University of Évora, under the theme Children's Literature and Dramatic Expression: a study with children.

The theoretical framework was created based on the knowledge and experience of several authors, within literary education and dramatic expression and on official curricular guidance documents that serve as a basis for planning, action, and evaluation by teachers of the 1st Cycle of Basic Education and Early Childhood Educators, as well as the National Reading Plan and the National Arts Plan evidence that shows us the interrelationship between literary education and dramatic expression.

The methodology applied the study, carried out throughout the practices in both contexts, was action-research and its main objective was to promote literary education and dramatic expression in children, and interrelating them.

The theoretical framework was created based on the knowledge and experience of several authors, within literary education and dramatic expression and on official curricular guidance documents that serve as a basis for planning, action, and evaluation by teachers of the 1st Cycle of Basic Education and Early Childhood Educators, as well as the National Reading Plan and the National Arts Plan.

This study shows us that there is countless evidence that shows us the interrelationship between literary education and dramatic expression.

Keywords: Pre-school; Primary Education; Literacy Education; Dramatic Expression

Índice

Introdução.....	11
1. Enquadramento teórico	14
1.1. Educação literária	14
1.2. Jogo Dramático / Expressão Dramática	18
1.3. Educação literária, expressão dramática e a sua correlação.....	22
2. Conceção da Ação Educativa	27
2.1. Apresentação da instituição	27
2.2. Conceção da ação educativa em Pré-escolar.....	29
2.2.1. Caracterização do grupo de crianças	29
2.2.2. Fundamentos da ação educativa	31
2.2.3. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	32
2.2.3.1. O Modelo Pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar	33
2.2.3.2 Os instrumentos de pilotagem	34
2.2.3.3. Organização do espaço e dos materiais	38
2.2.3.4. Organização do tempo	42
2.3. Conceção da ação educativa em 1º ciclo.....	44
2.3.1. Caracterização do grupo de crianças	44
2.3.2. Fundamentos da ação educativa	46
2.3.3. Organização do espaço e dos materiais	47
2.3.4. Organização do tempo	50
3. Metodologia	52
3.1. Identificação da Modalidade de Investigação, problemática e objetivos	52
3.2. Processo de Investigação-ação.....	53
3.3. Instrumentos e processo de recolha de dados	55
4. A Investigação-ação.....	57
4.1. A investigação ação no contexto de 1º ciclo do ensino básico	57
4.1.1 Exploração da história: <i>O Lobo e os sete cabritinhos</i>	60
.....	Erro! Marcador não definido.
4.1.2 Exploração do livro <i>Os ovos misteriosos</i>	64
4.1.3 Exploração do livro <i>Pê de pai</i>	67
4.2. A investigação-ação no contexto de Pré-Escolar.....	70
4.2.1 Exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i>	75
4.2.2 Exploração do livro <i>Pê de Pai</i>	78
4.2.3 Exploração do livro <i>As caras da mãe</i>	82

Implicações e investigações futuras	85
Considerações Finais.....	86
Referências Bibliográficas	88

Índice de Fotografias

Fotografia 1: Diário de bordo	35
Fotografia 2: Plano do dia	36
Fotografia 3: Mapa de presenças	36
Fotografia 4: Quadro de presenças	37
Fotografia 5: Área das construções	39
Fotografia 6: Área da biblioteca.....	40
Fotografia 7: Oficina da escrita.....	40
Fotografia 8: Carpintaria.....	41
Fotografia 9: Polivalente.....	41
Fotografia 10: Agenda semanal.....	43
Fotografia 11: Sala de aula (organização do espaço)	48
Fotografia 12: Sala de aula (parede dos quadros).....	48
Fotografia 13: Horário semanal da turma	50
Fotografia 14: Organização do grupo	63
Fotografia 15: Ordenação das imagens sequencialmente	63
Fotografia 16: Dramatização	63
Fotografia 17: Dramatização	63
Fotografia 18: Fase da pós-leitura - expressão corporal	66
Fotografia 19: Fase pós-leitura - expressão corporal	66
Fotografia 20: Representação do pai que escolheram	69
Fotografia 21 - Representação do "pai colchão"	69
Fotografia 22: Hora do conto, dia 28 de abril, sexta feira	70
Fotografia 23: A C.B. quis desenhar a Malala durante o Tempo dedicado às atividades e projetos	71
Fotografia 24 - No tempo para as atividades e projetos o A. e o L. escolheram ir para a mesa grande ver de perto as ilustrações dos livros	72
Fotografia 25: Visita da Patrícia, doutoranda em estudos da Linguagem, no dia 26 de abril.....	72
Fotografia 26: Sessão de histórias com a contadora de histórias Cláudia Fonseca, na Feira do livro.....	73
Fotografia 27: Duas crianças durante o tempo dedicado às atividades e projetos, vêm ter comigo para eu lhes contar uma história	74
Fotografia 28: Várias crianças aproximam-se para também participarem na dinâmica da história	74
Fotografia 29: Fase da leitura, da obra Felini e a caixa das sonecas	76
Fotografia 30: Fase da pós-leitura: expressão corporal, A Lagartinha muito comilona	77
Fotografia 31: Fase pós leitura, A Lagartinha muito comilona	78
Fotografia 32: Durante a fase da leitura, as crianças representam o pai trator através do corpo	80
Fotografia 33: Ilustração do pai gelado, pela C.	81
Fotografia 34: Ilustração do M. o pai grua.	81
Fotografia 35: As caras da mãe, a mãe assustada	84
Fotografia 36: As caras da mãe, a mãe vaidosa.....	84
Fotografia 37: As caras da mãe, a mãe cansada.....	84

Índice de tabelas

Tabela 1 -Organização do tempo	42
Tabela 2: Livros abordados nos dois contextos	57
Tabela 3: Livros abordados no 1º CEB.....	59
Tabela 4: Livros abordados no Pré-Escolar	74

Índice de ilustrações

Ilustração 1: Livro Os ovos misteriosos	64
Ilustração 2: Livro pê de pai.....	67
Ilustração 3: Livro A Lagartinha muito comilona	75
Ilustração 4: Livro pê de pai.....	78
Ilustração 5: Livro As caras da Mãe.....	82

Lista de abreviaturas

IPP – Iniciação à Prática Pedagógica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, que estão inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora. O grande objetivo deste trabalho final é espelhar todo o processo investigativo feito ao longo deste percurso, sob o tema: A Literatura Infantil e a Expressão Dramática, tendo sido tomado como base a promoção da educação literária relacionando-a com a expressão dramática.

Os dois estágios, em Educação Pré-escolar e em 1º CEB foram desenvolvidos na mesma instituição pública, na Escola Básica Manuel Ferreira Patrício.

Ao longo da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e deste Mestrado fui tomando consciência da forma como os professores abordam o texto literário de forma muito restrita, cingindo-se ao manual escolar. Não existe a apropriação de uma obra integral, mas sim de excertos que se encontram nos manuais. Relativamente ao Pré-Escolar pude observar que maioritariamente o livro servia para contar a história num momento específico para esse fim, nem sempre existindo lugar para a sua exploração interpretativa.

Sabemos que nos dias que correm, como declara Azevedo (2013) “a literatura, enquanto mecanismo de interpretação simbólica do mundo - o mais antigo de todos, suscetível de permitir-nos conhecer e rastrear toda a história da humanidade - permite aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas” (p.51).

Também, me fui apercebendo que a educação artística muitas vezes fica restrita à expressão plástica. A expressão dramática só é explorada quando se quer apresentar algo, como por exemplo, dramatizar a lenda de São Martinho. É escasso o espaço para a exploração do jogo e de possibilidades motoras e expressivas do corpo, de forma livre ou orientada, como vem elencado nas *Aprendizagens Essenciais Expressão Dramática/Teatro*. No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro as *OCEPE* destacam que o educador deve proporcionar o desenvolvimento do jogo dramático, fora da sala, na rua,

no ginásio, entre outros espaços, assim como, promover a criação e representação de situações e personagens a partir de diferentes propostas ou por iniciativa da própria criança.

Bezelga (2018) esclarece que a educação artística, falando em particular da exploração corporal permite “desenvolver a capacidade de interpelar, através da exploração, criação e fruição de universos simbólicos e sensíveis pessoais, na possibilidade em desorganizar certezas nas abordagens de conceitos e desmontar temas tabus.” (p.169).

Partindo da questão: *Como articular a educação literária e a expressão dramática, contribuindo para a promoção do livro e da leitura?* Procurei promover a educação literária e a expressão dramática, no 1º CEB e no Pré-Escolar. A importância deste tema é cada vez mais atual, pois, tanto a literatura como a expressão dramática permitem desenvolver na criança um conjunto de capacidade que vão ao encontro daquilo que nos diz o *Perfil do Aluno à Saída de Escolaridade Obrigatória*. Este documento salienta que é na escola que “os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (p.7). Para que este contexto de aprendizagem e desenvolvimento de competências ocorra, os professores têm de renovar as suas práticas, de forma a dar resposta ao mundo exigente, de hoje, marcado pela imprevisibilidade e pela mudança constante. Esta educação escolar, também, deverá, segundo o *Perfil dos Alunos*, construir e sedimentar “uma cultura científica e artística de base humanista” (p.10). É fundamental que as crianças e os jovens adquiram competências para exercerem “uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (p.10).

O primeiro capítulo, apresenta a revisão da literatura que sustenta este estudo, aborda os grandes temas, tais como: a educação literária, a expressão dramática e por fim refere-se às duas temáticas e à sua correlação.

O segundo capítulo descreve toda a conceção da ação educativa em Pré-Escolar e 1.º CEB, salientando-se a caracterização da instituição; a caracterização dos grupos de crianças; os fundamentos da ação educativa; a organização dos espaços e dos materiais e a organização do tempo.

O capítulo três dá conta da metodologia utilizada para a realização do presente estudo, onde são explanados os vários procedimentos realizados durante a prática, tais

como: identificação da modalidade de investigação, problemática e objetivos; processo de investigação-ação, e por fim a investigação-ação realizada nos dois contextos, Pré-Escolar e 1.º CEB.

Para terminar, este trabalho procura dar algumas pistas para implicações e investigações futuras e apresenta as considerações finais sobre o processo investigativo, tentando dar resposta à grande questão de investigação que provocou este estudo, assim como, ainda, apresenta uma avaliação de todo o processo.

1. Enquadramento teórico

1.1. Educação literária

Nos dias que correm a escola desafia a que os professores sejam criativos e proporcionem atividades lúdicas, no seu dia-a-dia, nas salas, de forma a trabalhar os vários conteúdos que deverão ser abordados. Para que este trabalho exista é importante que as práticas vão ao encontro dos interesses das crianças e dos conteúdos que devem ser contemplados durante o percurso escolar.

Este desafio já foi lançado há muito tempo, porém continua muito atual, pois ainda precisamos de inovar mais, ainda se vive a cultura do comodismo nos métodos de ensino. Pois, os diferentes momentos de estágio, que tive durante a Licenciatura e o Mestrado, levam a sugerir que poderá haver ainda uma grande apetência pelos métodos mais expositivos, por uma predominância do manual escolar em determinadas escolas.

Como podemos ler no decreto lei nº 241/2001, de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, mais especificamente, no anexo 2, ponto II, conceção e desenvolvimento do currículo, cabe ao professor organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, fundamentando-se na análise de cada situação, tendo em conta “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”, também, deve servir-se do conhecimento que as crianças possuem para promover situações de aprendizagem escolar.

No que se refere à educação literária este repto tem de ser visto como uma oportunidade para interligar as várias áreas disciplinares, quebrando o ensino compartimentado e olhando-a como uma oportunidade.

Fiorindo e Wendell (2014) defendem que durante o processo de ensino-aprendizagem o aluno/criança deve explorar a sua criatividade de forma dinâmica, passar por múltiplas experiências que lhe permitam adquirir conhecimento e a interiorizá-lo.

Alcoforado citado por Fiorindo e Wendell (2014) afirma que a educação literária enquanto “criação estética da linguagem”, (p. 114) não é só obra de linguagem escrita, pois nela abarcam os costumes, as tradições, a narração oral, as canções, de uma época e local, considerando-os “característica histórico-social de um povo” (p.115).

A literatura é a vida transformada em palavras e, para esse processo acontecer, recorremos ao imaginário, fundamental, pois nós vivemos muito mais pelo simbólico do que pela ação concreta. (Coelho 1966, citado por Fiorindo e Wendell (2014))

Sarmento e Tufano (2010) citados pelos mesmos autores referem que o texto literário não tem uma interpretação pré-determinada, tem antes um vasto campo de interpretações, a palavra é alvo de vários significados e o leitor tem de explorar a sua sensibilidade estética e aumentar a sua curiosidade intelectual. Pois, a literatura explora o texto como linguagem estética, permitindo maior liberdade quanto às regras gramaticais ou sintáticas, permite a invenção de palavras, introdução de elementos gráficos e de tamanho de letras, por exemplo: a seguir a uma vírgula continuar a frase com uma palavra com letra maiúscula na primeira letra.

Na obra, *A leitura como projeto – Percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*, Lúcia Barros (2014) defende, também, que ninguém nasce leitor nem a amar o que não conhece, e, que é prioritário ensinar a gostar de livros e de ler para que dessa forma, se promovam experiências enriquecedoras de leitura. É, também, fundamental que, se tenha a sensibilidade na escolha dos temas, indo ao encontro do contexto ou momento que se vive.

Quando a criança entra para o jardim de infância leva consigo uma realidade só sua, que a torna única entre os seus pares. Fala-se, então, da herança cultural, emocional e social que a influencia e diferencia e que não pode ser ignorada. O educador deverá aprender a tirar partido desta singularidade de forma a transformá-la em oportunidade de desenvolvimento pessoal e coletivo. No seu artigo intitulado: “Literatura infantil, imaginário e valores interculturais: apontamentos para uma pedagogia desde o jardim de infância” Marques & Azevedo (2013) dizem-nos que de este compromisso “depende o futuro da nossa sociedade que se quer mais solidária, integradora, equitativa e responsável” (p.218). Neste sentido defende-se ainda que é fundamental que os educadores de infância proponham estratégias educativas que desenvolva na criança, a curiosidade, o espírito crítico, a experiência da diversidade enquanto fonte de riqueza, promovendo-se consequentemente atitudes de cidadania.

Marques & Azevedo (2013) apontam para a importância da leitura, em voz alta, de livros que explorem os valores interculturais, por forma a que a criança se envolva em situações que, embora fictícias, retratem contextos com os quais se possam identificar. A

partir deste estímulo, as crianças começam a desenvolver “o binómio interpretativo da informação e sentimentos reais no seu pequeno mundo, a criança atribui sentido e significado aos personagens que encontra nas histórias, estando particularmente atenta às suas características” (p. 220). É fundamental que os educadores e professores abram espaço ao diálogo e à reflexão em grupo, antes, durante e depois das leituras das obras.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) dão-nos conta de que a educação literária deve iniciar-se o quanto antes, pois no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, presente na área de conteúdo de Expressão e Comunicação há referência à sua importância. Salienta-se que o projeto pessoal para ler parte do valor que é dado à importância da leitura. É referido que esta valorização deve ser vivida com momentos positivos, de prazer e satisfação, nos quais a criança deve sentir-se competente, de forma a criar as bases para que as crianças se sintam motivadas para usar e envolver-se com a linguagem escrita

Esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita. O papel do educador é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

As Aprendizagens Essenciais (2018), mais especificamente as Aprendizagens Essenciais de Português referentes ao 1º ciclo, 1º ano, contêm um domínio para a Educação Literária, que explana os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno/a deve desenvolver, nesta área, assim como são apresentadas estratégias para a ação pedagógica dentro deste domínio, sendo estas articuladas com o documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

As Aprendizagens Essenciais (2018) são muito claras e dizem-nos, tal como as OCEPE, que é muito importante que os alunos se apropriem e contactem diariamente com literatura de referência de forma a promover a sua apreciação. Criar o gosto pela leitura e torná-la um hábito para a vida de forma a encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender, são objetivos assentes para o percurso dos alunos durante o 1º ciclo.

As AE (2018, p.4) defendem que o 1º e o 2º anos do 1º CEB funcionam como um “continuum”, afirmando que quanto à educação literária pretende-se promover-la “por

meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar.”

Este documento ainda destaca, em nota, que a educação literária tem por base obras literárias e que, no seu desenvolvimento, devem estar favorecidas ligações interdisciplinares com Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

O Quadro Estratégico – Plano Nacional de Leitura 2027 é um documento lançado em outubro de 2017, com o objetivo de melhorar a qualificação da sociedade portuguesa e de elevar de forma geral os níveis de literacia da mesma. Este quadro estratégico considera que a leitura é:

uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania (p. 8).

Existe em Portugal o Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL 2027) que consiste numa “política pública que tem por principais finalidades aumentar as práticas e os hábitos de leitura da população portuguesa e melhorar as suas competências leitoras e de literacia.” Contudo as políticas que visam melhorar e aumentar os hábitos de leitura dos cidadãos surgiram no século XX, com a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987), o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (1996) e a dinamização do Programa Nacional de Promoção da Leitura (1997). No século XXI, mais precisamente em 2006, surge o Plano Nacional de Leitura que veio dar especial atenção à problemática da falta de hábitos de leitura da população portuguesa.

Este quadro estratégico defende, como já temos ouvido dizer muitas vezes, que saber ler nos dias que correm implica:

saber ler bem, com fluência, em todos os suportes e formatos e, daí, a importância vital de uma política inovadora e capaz de impulsionar o acesso crítico e competente à leitura, à informação e ao conhecimento, condição do desenvolvimento do próprio país e de uma cidadania, que se exige mais livre, consciente e esclarecida (p. 12).

Azevedo (2013) fala-nos do mundo atual e complexo no qual vivemos, onde existem muitos aspetos diversos que exigem uma constante mobilidade mnésica semiótica. Estamos rodeados de signos e símbolos que nos exigem leituras e interpretações constantes. A educação literária visa interagir com textos literários variados, no caso, de potencial receção leitora infantil e juvenil, através dos quais a criança e o jovem acedem a um conhecimento particular do mundo.

Tendo em conta que vivemos num mundo com questões cada vez mais problemáticas, cabe ao educador e ao professor ser responsável de uma introdução precoce da educação literária de forma que a criança possa desenvolver o poder de refletir e pensar sobre o que a rodeia, sobre si própria e a sua relação com os outros.

1.2. Jogo Dramático / Expressão Dramática

Falar de educação artística é muito difícil no meio escolar. Ao longo das minhas práticas de IPP e PES desenvolvidas no decorrer da minha LEB e do presente mestrado que me encontro a concluir, pude perceber que os professores do 1º ciclo dizem não ter tempo para cumprir os conteúdos das várias componentes do currículo, restringindo-se a dar prioridade ao português, matemática e estudo do meio, esmagando o tempo que poderia ser dedicado à educação artística.

Quando os educadores e professores referem não ter tempo, expressão mil vezes evocada como justificação para a não experiência da relação com os processos e formas de fazer artístico, é preciso contrapor veementemente que a urgência de perder tempo no campo da educação não existe! Não há apenas um caminho. É preciso deambular e perder-se para se descobrir o seu caminho. (Bezelga, 2008, p.183)

Segundo Franco e Balça (2018) não existe articulação entre o Português, referindo-se especificamente à literatura e à educação literária, e a educação artística, nomeadamente as artes visuais, a expressão dramática, a dança e a música. As autoras ainda destacam que “Acresce que se a área da língua portuguesa é uma constante na práxis dos docentes, abordando-se o texto literário, independentemente das práticas em seu redor, já a área das expressões é completamente relegada para um patamar inferior, estando mesmo ausente em muitas das salas de aulas” (p. 78).

Não existe uma preocupação em desenvolver a educação através da arte. A RBE, no seu blogue, defende que cabe ao professor saber selecionar as atividades pedagógicas que melhor servirão aos objetivos e a cada contexto, por meio de projetos transdisciplinares, pois são estas “microforças” que podem contrariar o modelo de ensino com predomínio na exposição e na repetição “que têm alicerçado as práticas pedagógicas nas escolas”

A RBE baseando-se em vários estudos e relatórios de organizações, nomeadamente *El arte por el arte? e Re/Pensar as políticas culturais – Criatividade para o desenvolvimento 2018* defende que

a arte e a educação através da arte têm um papel importante na construção de um futuro sustentável, já que a promoção da criatividade, inovação e pensamento crítico, fomentam a existência de uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social.

Ora, o enfoque no desenvolvimento deste tipo de competências e aprendizagens, a inscrever de forma transversal na didática de qualquer disciplina, apela a novas lógicas não só de diluição de barreiras entre áreas do saber, como, também, no desenvolvimento de múltiplas formas de literacia, por meio das quais o conhecimento é construído.

Porém, podemos observar que quer no jardim-de infância, quer no 1º ciclo existe a presença de uma exploração sobre as artes visuais, muitas vezes sem articulação com os temas que estão a tratar nos diferentes componentes do currículo. Em relação às restantes áreas, que fazem parte da educação artística presente nas Aprendizagens Essenciais para o 1º ciclo do ensino básico, música, dança e expressão dramática/teatro, não se verifica expressividade significativa. Esta grande lacuna é pouco justificável, quando os alunos, na sua maioria, preferem estas últimas. Pois, durante as minhas práticas pude observar o seu entusiasmo quando fazíamos atividades de expressão ou com maior caráter lúdico. Quer no contexto do pré-escolar, quer no de 1º ciclo, nos dias dedicados à expressão corporal, ao jogo de mímica e à educação física, as crianças saltavam da cadeira, corriam para mim a dizer “Ana, hoje é dia de ginástica, não é?”, quando eu confirmava, muitas delas diziam que era o seu momento favorito.

As OCEPE (2016) apresentam dentro da Área de Expressão e Comunicação, o domínio da Educação Artística, e este divide-se em diferentes linguagens artísticas, como subdomínios, no qual encontramos o Jogo Dramático/Teatro.

Dentro do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro contemplam-se formas de expressão e comunicação “em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (p. 51).

É possível observar que as OCEPE (2016) fazem uma distinção entre o jogo dramático e o teatro. Dizem que o primeiro é mais espontâneo, enquanto o teatro tem uma ação intencional. Porém, reforçam que existem características comuns, tais como: “exploração de situações reais ou imaginárias; o que se está a representar ser a “realidade” no momento; assumirem papéis, construir personagens e o enredo de uma situação ficcional” (p. 51).

Para além desta distinção, o documento refere que o uso do termo “teatro” não é apropriado para estas idades, visto que não se trata de uma reprodução ou uma imitação dos espetáculos profissionais.

Faure e Lascar (1982) afirmam que é logo no jardim-de-infância que se deve começar a introdução de jogos dramáticos, através de atividades que têm como objetivo trabalhar a psicomotricidade, e que, a partir daqui nunca se deve deixar cair a sua ligação à educação física. Kowalski (2020) defende que a partir destas experiências é dada “uma oportunidade única de contribuir para o desenvolvimento da literacia artística e educação estética das crianças aliada a uma perspetiva dinâmica e criativa da educação e da aprendizagem” (p.48).

Quanto ao documento Aprendizagens Essenciais, esta área, Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro (1º Ciclo do Ensino Básico) encontra-se estruturada por Domínios/Organizadores, designadamente: Apropriação e reflexão; interpretação e comunicação; experimentação e criação. Estes domínios são assentes numa dimensão multidisciplinar, com o objetivo de ligar esta área a outras artes e áreas do conhecimento. O aluno deve experimentar e refletir sobre o que faz e o que os colegas fazem, deve ser capaz de trabalhar em grupo ou de forma individual, assim como explicar as suas escolhas. Também, este documento faz diferenciação entre o teatro, a improvisação e o jogo dramático.

Barata (1979, como citado em Neves, 2018) explica a diferença entre Teatro e Expressão Dramática, afirmando que o Teatro aponta para uma “reprodução fiel da realidade” (p. 24), e a Expressão Dramática “visa pôr em prática a integral manifestação da personalidade da criança” (p. 24). Lomardo (1994, como citado em Fiorindo e Wendell, 2014) afirma que o jogo dramático é a base do teatro e que qualquer ação em que se vivencie uma experiência imaginária é “um faz de conta”. Aqui, compreendemos que o “faz de conta” consiste em fazer ou viver algo no teatro pelo prazer de jogar com o corpo, com a mente, com as palavras e com as emoções concretas no presente. Podemos perceber que este trabalho didático dá importância ao desenvolvimento do domínio do corpo do aluno.

Bezelga (2018) ressalva que o poder da “fala do corpo” pode ser uma experiência e ação reflexiva própria, pessoal, de produção de sentidos e de afirmação identitária, que se colocam na educação das crianças. “É na performance que pode ocorrer o encontro entre vida, estética e ética entre arte e não arte, promovendo ligações e relações improváveis entre pessoas únicas e diferentes” (Bezelga, 2008, p. 169).

Durante as minhas práticas dei conta das dificuldades em trabalhar a expressão dramática. A expressão dramática é vista quase sempre como um produto final, por norma culmina numa apresentação num dia festivo ou em finais de período.

Faure e Lascar (1982) defendem que:

a criança durante a improvisação, intervém com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Atua só ou com as outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é comprometida no jogo – até quando a recusa. Em nossa opinião, é esta a principal característica dos jogos de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente (p. 10)

Faure e Lascar (1982) assinalam que o jogo dramático não pode ser uma atividade separada, afirmam que deve ser causa e consequência dos outros momentos em que a criança está envolvida, pois não podemos esquecer que a expressão da criança é um todo. A expressão dramática revela-se sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer. É um jogo e isso implica, logo, o prazer de jogar. Os autores salientam que este termina quando não existe prazer. Contudo, por ser um código do teatro implica haver um espaço, um tempo (delimitados), e um jogar com os outros.

Quando se fala de jogo dramático já implica dois destinatários, um ou mais parceiros e um público (professor e outros alunos).

O jogo de expressão dramática permite que a criança adquira diversas competências: a dominar o corpo, por exemplo, ao imitar um combate, ou quando representa um ladrão, ela não quer fugir à polícia nem combater, mas antes representá-lo com a sua expressividade. Esta ação permite uma relação lúdica com a realidade de si e dos outros. A criança experimenta ser outra podendo representar vários papéis. Esta exploração permite que crianças tímidas possam representar papéis desafiantes para si, o que lhes vai servir de preliminar para a formação da personalidade (Faure e Lascar, 1982).

Em 2020, Kowalski refere que a Expressão Dramática se unifica “como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética” (p. 19).

Feito com prazer, o jogo dramático, tal como indicam os vários autores, incita o desejo de continuar, de melhorar a sua performance. Kowalski (2020) afirma que a criança ao praticar este jogo está a desenvolver a criatividade na procura de soluções, permitindo que todas as crianças contribuam com ideias pessoais de forma que todos aceitem as diferentes soluções de cada uma. Este trabalho permite que a criança tome consciência de que é aceite pelos pares e pelo professor/educado. O jogo dramático pode despoletar novas situações problemáticas às quais as crianças podem e devem ser convidadas a responder. Pois, o jogo dramático parte de situações problemáticas concretas, habitualmente propostas pelo professor/educador, às quais os alunos terão de dar soluções mediante a linguagem teatral, neste ponto, destacando o jogo dramático.

A mesma autora diz-nos que nos primeiros anos de escolaridade, a utilização da linguagem teatral, sobretudo com o jogo dramático concretizado numa perspetiva integrada, isto é, trabalhada de forma interdisciplinar, permite que a criança ganhe maior sensibilidade ao que a rodeia, ganhando mais criatividade, espírito crítico e cooperativo, capacidade para gerir conflitos e tomar decisões.

1.3. Educação literária, expressão dramática e a sua correlação

De acordo com Bosi (2004, como citado em Fiorindo e Wendell, 2014), a prática de atividades que concorrem para a área da expressão dramática na escola

valoriza a presença criativa e dinâmica do educando em seu sentir, fazer e pensar, juntos no ato do aprender. Por meio do teatro e de sua potencialidade estética, amplia-se a possibilidade de socializar a vida cotidiana com a turma, emergindo, a partir de determinado conteúdo de literatura, geografia, matemática, entre outras disciplinas, as próprias histórias de vida com todas as cargas emotivas e imaginárias. (p.118)

Ao longo deste trabalho de investigação pude constatar que o contacto com as expressões desde tenra idade e que perdure ao longo de todo o percurso escolar facilita a construção da identidade e da autonomia. Também, verifiquei que a educação literária e a expressão dramática permitem uma visão alargada do mundo, ajudam a desenvolver a capacidade de ler o meio que nos rodeia, a tomar decisões de forma crítica.

Kowalski (2020) defende que o contacto com a linguagem artística permite desenvolver o seu uso, permitindo expressarmo-nos e comunicarmos de forma criativa acerca do que se sentimos e pensamos.

As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (p. 9).

Neste sentido, quer a literatura, quer a expressão dramática enquanto arte têm em comum tudo o que se tem defendido acima. São muitos os pontos em comum. Fiorindo e Wendell, (2014) dizem-nos que nunca é demais afirmar que a arte tem a “capacidade de transformar, esclarecer, fazer sonhar, imaginar, criar e recriar os comportamentos dos homens, tornando-os protagonistas de suas próprias histórias” (p. 120).

A educação literária necessita de estar ligada a outras competências, tais como, por exemplo, a competência intertextual (capacidade de cruzar e relacionar os variados textos) e competência interartística, isto é, diálogo da literatura, enquanto arte, com outras artes, como a música, a pintura ou o teatro (Antunes et al, 2017).

No PNL 2027, podemos ler que:

Não há cultura literária, científica, técnica ou artística sem leitura. A integração da leitura com a literatura, as ciências, as artes e as tecnologias gera contextos enriquecidos onde as diferentes linguagens, textos e literacias

são utilizadas para observar, experimentar, descobrir e interagir com o mundo, e falar, ler e escrever acerca dele. Esta aproximação convida à exploração da imaginação, da fantasia e da criatividade associadas à curiosidade dos indivíduos, enquanto elementos fundamentais dos processos cognitivo e sensorial de percepção, de desenvolvimento do pensamento abstrato, da experiência estética e da construção de sentidos. Daqui decorre o objetivo de aproximação do PNL à literatura, às ciências, às artes e às tecnologias, bem como às organizações e agentes que as promovem, potenciando sinergias, parcerias e projetos.

Segundo Nussbaum (como citado em Petit, 2020) a literatura e a arte são meios que permitem desenvolver “a capacidade de empatia, a paixão, o respeito, e para nos libertarem um pouco do receio e da agressividade” (p. 55-56).

Não nos restam dúvidas que a educação pela arte e para a arte incluindo a literatura necessita de outras mediações (Petit, 2020). Para isso é urgente trabalhar de outra forma nas escolas, repensar a educação através de práticas artísticas interrelacionando-as com métodos científicos.

O que está em jogo é, de facto, uma outra forma de trabalhar, de pensar, em que as práticas artísticas dialogam com os métodos científicos, isto significa que o professor deve ter em conta todas as dimensões sensível, psíquica, física e intelectual da criança, e que também, deve trabalhar as expressões artísticas sob as etapas dos métodos científicos (observar, questionar, construir hipóteses, experimentar, analisar as hipóteses e concluir). Desta forma, os professores estarão a “aguçar a atenção, estimular a criatividade, alargar o imaginário, afinar a sensibilidade, experimentar diferentes pontos de vista, ter um olhar pessoal, uma postura ativa, aprender a pensar de forma inovadora e não convencional” (Petit, 2020, p.191). Visto que, como diz a autora, nos tempos atuais não nos podemos cingir ao “útil”, pois cada vez mais nos é solicitados a criatividade e o cruzamento de disciplinas.

O Plano Nacional das Artes (2019-2029) tem como missão: “a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos: para todos e com cada um” (p.13), para isso convida artistas, a comunidade educativa, instituições culturais, autarquias, instituições de ensino superior, entre outras a participar nesta iniciativa.

Neste documento podemos ver, mais uma vez, a inquestionável importância da música e literatura, arquitetura e design, cinema e pintura, dança e teatro nas nossas vidas, destacando que estas fazem parte da vida e não constituem um mundo à parte.

(...) a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (...) (Sophia de Mello Breyner Andresen (1975, como citado em PNA, p. 17)

Existe hoje a discussão da importância das múltiplas linguagens. Fala-se de vários tipos de literacia (visual, literária, digital, da informação) e da importância do seu domínio.

A escola tem um papel fundamental no que se refere à apropriação das diferentes linguagens e à promoção ao acesso à diversidade patrimonial. A escola, enquanto comunidade de aprendizagem, deve ser co construtora destas aprendizagens, convidando todos a participar.

O Plano Nacional das Artes defende que as artes permitem que exista o acesso a outros códigos que vão ajudar a interpretar aqueles que são considerados só códigos centrais da nossa sociedade e educação (o verbal e o da racionalidade lógica). O acesso a vários tipos de código promove a integração de todos, pois nem todos se enquadram na predominante e imposta linguagem, a da racionalidade lógico-verbal. Assim, se existir uma educação que promova a valorize “a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e as falhas, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo”.

O mesmo Plano ainda faz uma crítica às disciplinas fragmentadas que não permitem a compreensão da complexidade do mundo.

O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura. O maior poder da criatividade, mais do que criar coisas, é mudar o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos –e transformar a nossa vida e a

de outros. O processo criativo é promotor de transformações não só exteriores, mas interiores. Desequilibra para reequilibrar.

Por tudo o que foi afirmado neste ponto, é possível dizer que a literatura e a expressão dramática têm muitos pontos em comum. Ambas convidam a criança a imaginar, a fantasiar, estimulando a criatividade, e também a acordar a curiosidade. Este processo ajuda a desenvolver o seu pensamento e a construir novos sentidos, permitindo uma aprendizagem integral.

2. Conceção da Ação Educativa

2.1. Apresentação da instituição

As minhas intervenções, no decorrer das minhas PES, quer em pré-escolar quer em 1º ciclo, foram desenvolvidas numa escola pública, que se situa num grande bairro da cidade de Évora. O agrupamento, ao qual pertencem, foi criado no ano de 2004, onde foi realizada a inauguração da escola sede, neste mesmo ano.

O Agrupamento contém as valências de jardim de infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico, e fazem parte deste agrupamento, cinco escolas de 1º ciclo do ensino básico e três jardins de infância.

O projeto educativo do agrupamento tem como missão educativa principal “AJUDAR” o aluno “A SER”. Houve uma necessidade de reinventar este grande objetivo, através de: uma mudança na filosofia de escola, novas metodologias de trabalho e nova reorganização curricular; de forma a dar resposta aos contextos e necessidades atuais. Este Plano de Inovação vem ao encontro do que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, a *Estratégia de Educação para a Cidadania*, bem como as *Aprendizagens Essenciais* elencam.

A escola está inserida num território educativo de intervenção prioritária (TEIP), e como tal, “deve ter como principal propósito ajudar o aluno a ser pessoa, estudante, profissional, cidadão feliz, constituindo-se como resposta às diferentes questões sociais” (Projeto Educativo, p. 2).

Quanto ao espaço, onde desenvolvi a minha PES, é relativamente recente, tem cerca de 20 anos, e tem uma estrutura diferente das restantes escolas de Évora. A escola pode ser caracterizada pela sua arquitetura moderna e com boas condições estruturais.

O edifício contém um portão principal, onde são controladas as entradas e as saídas dos alunos por um funcionário, de forma a garantir a segurança da mesma.

Ao entrar-se na escola é possível ver, do lado direito, o pavilhão gimnodesportivo e campos de basquetebol e futebol, em que os mesmos são utilizados para aulas de Educação Física do 1º ao 3º Ciclo. Do lado esquerdo pode observar-se o edifício principal, que tem uma estrutura em “U”. O interior do “U” é um espaço exterior amplo, onde estão

algumas oliveiras que permitem fazer alguma sombra. No edifício principal, no primeiro andar encontram-se salas do 1º, 2º e 3º ciclo, gabinetes, sala dos docentes e não docentes, diretoria, serviços administrativos e a Biblioteca Escolar. Os alunos podem frequentar a biblioteca escolar livremente nos intervalos, que para além de ter as suas funções normais de uma biblioteca, é possível ainda encontrarmos um espaço para leitura informal e um espaço multimédia. Os livros que estão à disposição da comunidade educativa são de diversas áreas do conhecimento e adequados às diferentes faixas etárias dos alunos, possui também alguns computadores que também estão ao dispor dos alunos e dos docentes. Através da Biblioteca escolar, são desenvolvidos diversos projetos, tais como “Hora do Conto” com o objetivo de promover a literacia e o gosto pela leitura.

O espaço físico destinado ao 1º Ciclo está localizado numa das partes finais do edifício da escola. Nesta zona encontram-se: as diversas salas de 1º ciclo, salas de Necessidades Educativas Especiais, um posto médico, sala de professores e a sala da coordenadora, arrecadações, 6 casa de banho, sendo que uma delas é para os docentes e não docentes e as restantes para os alunos, para rapazes e para raparigas. Relativamente ainda ao espaço do 1º Ciclo, as salas, duas a duas, contêm uma outra sala comum, e que serve de passagem de uma sala para a outra, designada “zona suja”, onde são realizadas atividades de expressão plástica, mas também servem como salas de apoio. Esta ligação possibilita, deste modo, uma maior interação entre as salas. No rés-do-chão da escola, podemos encontrar as quatro salas do jardim de infância, um polivalente, a cozinha, o bar, o refeitório, a papelaria e reprografia, salas de Educação Visual e Tecnológica e laboratórios de Físico-química. O refeitório é um espaço utilizado por todas as crianças e alunos dos diversos níveis de ensino da escola. Durante o tempo da refeição as crianças de todos os ciclos partilham este espaço, contudo, não almoçam ao mesmo tempo. Primeiro almoçam as crianças do jardim de infância, de seguida os alunos do 1º ciclo e posteriormente os alunos do 2º e 3º ciclos.

O jardim-de- infância fica localizado num canto do edifício, onde existem 3 salas, Sala A, onde realizei o meu estágio, a Sala B ao lado e de seguida a Sala C, todas as salas tem uma arrecadação e uma casa de banho, assim como uma porta de acesso à parte exterior, o quintal. Ainda existem duas arrecadações, uma sala para as educadoras, uma sala mais pequena onde existem materiais e mesas e cadeiras nas quais se pode trabalhar com as crianças num ambiente mais concentrado, uma casa de banho para o pessoal docente e não docente. Encontra-se um polivalente, separado por um corredor, onde há

uma arrecadação para os materiais de educação física, uma cozinha para os funcionários e uma casa de banho para as crianças. O espaço exterior, destinado, apenas, às crianças do jardim-de-infância, também podemos ter acesso direto através do polivalente. O espaço exterior tem dois baloiços, um escorrega e uma estrutura de madeira que dá acesso ao escorrega através de uma ponte. Quero, ainda, salientar que a coordenadora do jardim-de-infância, que foi a minha educadora cooperante tem equipado o jardim de infância com literatura infantil de grande qualidade, onde se pode observar o crescimento de uma pequena biblioteca num armário na sala das educadoras. Este está disponível para todas as salas. Para além disso a sala A, onde desenvolvi a minha PES, também tem bastantes livros de literatura infantil, que se encontram numa estante denominada área da biblioteca e que tem um banco com duas almofadas, onde as crianças se podem sentar a ler, e não só, existem livros sobre outros temas, como por exemplo, as ciências, a jardinagem, onde a educadora procura inspiração para projetos ou desenhos que as crianças queiram realizar. Junta da área das ciências existem alguns livros sobre essas áreas.

Na valência do 1º ciclo existem 8 turmas, 2 turmas de cada ano escolar (do 1º ao 4º ano). O 2º ciclo tem 12 turmas e o 3º ciclo 11 turmas. Existe uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) que de acordo com a Direção-Geral de educação “é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo”.

2.2. Conceção da ação educativa em Pré-escolar

2.2.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, da sala A, era constituído por 20 crianças, tendo existido alguma oscilação, pois quando iniciei o estágio, em fevereiro era constituído por 21 crianças, durante o meu período de estágio duas crianças mudaram de residência tendo ido viver para outros países, e assim o grupo completo durante um curto espaço de tempo

perfez um total de 19 crianças. Quando regressámos da interrupção do período das férias da Páscoa ingressou uma nova criança, portadora de deficiência auditiva. Desta forma, quando terminei o meu estágio o grupo era formado por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, rapazes e raparigas, todas provenientes da cidade de Évora, exceto a menina que ingressou após as férias da Páscoa que é proveniente da cidade de Vendas Novas. Esta criança veio para este grupo pelo facto desta escola dar uma resposta a este tipo de necessidades educativas, pois tem uma diversificada equipa onde existem interpretes de língua gestual, psicólogos e terapeutas da fala.

O grupo teve 12 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino, tendo sido transferidas para outras instituições duas crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino. Assim, quando terminei o estágio eram 11 meninas e 9 meninos. Em relação às idades, 4 crianças tinham 3 anos, 7 crianças tinham 4 anos, 10 crianças tinham 5 anos e 1 criança tinha 6 anos. Estas eram as idades que as crianças tinham quando iniciei o estágio a 13 de fevereiro.

Quanto aos seus interesses, de um modo geral as crianças gostam de explorar as diversas áreas da sala, contudo existem áreas em que demonstram mais interesse, como a área do faz de conta e a área das construções. As áreas das ciências e da biblioteca eram as menos procuradas. Contudo, devo salientar que muitas das vezes as áreas eram procuradas consoante o trabalho a que cada criança se tinha proposto para esse dia, como irei descrever nos pontos seguintes, onde falarei mais ao pormenor acerca da organização do espaço e do tempo.

Tendo em conta o que descrevi acima, observei que as crianças apesar de terem áreas de preferência sabiam procurar as diferentes áreas da sala para o fim que pretendiam, ou seja, se queriam fazer uma carta para a mãe sabiam que era na área da escrita que encontravam todo o material necessário. Posso dizer que havia um equilíbrio ao nível das áreas, apesar de algumas preferências.

Existe um grupo restrito de cinco crianças que demonstra muito interesse no trabalho por projeto, estando semanalmente implicadas em algum. Estas fazem parte do grupo de crianças mais velhas e que frequentam a Sala A há mais tempo (2/3 anos de frequência).

Segundo o plano de atividades do grupo, construído pela educadora cooperante, este é um grupo de crianças curiosas e com alguma concentração. Algumas crianças vêm

de outros estabelecimentos de educação/ensino, uns particulares de solidariedade social, outros públicos. Oito crianças já frequentavam esta sala de jardim de infância, por isso mostravam muita autonomia e tinham responsabilidades assumidas, como a arrumação do material após a execução das tarefas, a marcação de presenças, a elaboração do plano do dia, a organização e participação em reuniões de conselho, a marcação das atividades no quadro de atividades. As restantes crianças foram a pouco e pouco adquirindo estas capacidades, pois muitas vezes as crianças mais novas, as de 3 anos foram encorajadas pelas mais velhas a participar nas rotinas. Uma das estratégias que coloquei em prática durante as minhas semanas de intervenção foi a junção de crianças a pares, em que desafiei uma criança mais velha durante essa semana a acompanhar outra mais nova, de 3 anos, nas tarefas que ainda não tinham autonomia, como por exemplo a marcação da presença e a marcação das atividades no mapa de atividades.

A intervenção da educadora cooperante é assente no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e como tal promovia o trabalho cooperativo e colaborativo, no que se refere à distribuição das tarefas diárias a realizar pelas crianças, estas eram sempre executadas a pares, havendo sempre o cuidado de formar pares heterogéneos, ou seja, uma criança mais velha, com mais autonomia, com uma criança mais nova ou com menos autonomia.

No que se refere às rotinas de higiene (lavar as mãos e ir à casa de banho), vestir, despir e lanche são crianças bastante autónomas, conseguem ir à casa de banho sozinhas, ir buscar o lanche e comer no seu lugar, na sala. Todas as crianças trazem o lanche de casa dentro de um talego com um individual, e conseguem colocar o individual na mesa para não a sujar.

Ao nível da linguagem oral todas as crianças se expressavam bem e na abordagem à escrita, também, todas sabiam utilizar bem os materiais disponíveis para escrever o seu nome nos trabalhos, no diário da turma ou no mapa de presenças.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa

Tendo em conta que a educadora cooperante trabalha com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, todos os objetivos referidos, de seguida, juntam os

fundamentos desse mesmo modelo em consonância com os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A partir da leitura do projeto curricular de grupo verifiquei que os objetivos da ação educativa são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.

Existe uma grande valorização do contacto com a comunidade envolvente e até com a comunidade mais alargada. A educadora na sua ação educativa gera uma grande dinâmica de parcerias com vários membros e instituições. Desta forma o grupo beneficia de uma grande participação de saídas ao exterior, zonas envolventes e saídas a instituições de carácter cultural, assim como de uma participação, dentro do jardim-de-infância, por parte de convidados provenientes de variadas organizações/instituições.

2.2.3. O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

A educadora cooperante onde desenvolvi a PES em Pré-escolar trabalha com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), por isso irei abordar o tema de forma a enquadrar toda a minha prática ao longo destes três meses.

O MEM é um modelo pedagógico que orienta a prática pedagógica educativa dos professores e educadores e “tem três grandes finalidades formativas: A iniciação a práticas democráticas; A reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, p. 51, 2014, apud Niza (1992)). Estas finalidades servem

quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como dos professores enquanto cidadãos ativos e democráticos.

“O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (Movimento da Escola Moderna, 2023). Desta forma os educandos comprometem-se em colaborar no planeamento das atividades e projetos com os professores ou educadores, e ainda, é construído um espírito de entreajuda entre os pares e entre o adulto e a criança.

A partir desta experiência são promovidos valores que apoiam “a justiça, a reciprocidade e a solidariedade” (Movimento da Escola Moderna, 2023) que vêm sustentar uma prática com base numa organização democrática direta.

2.2.3.1. O Modelo Pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar

De acordo com Folque (2014) citando Sylva e Nabuco (1996) a pedagogia formal, na qual as aprendizagens são realizadas mediante atividades formais, sem ligação a algum significado podem trazer um efeito negativo na aprendizagem das crianças mais novas, criando ansiedades e fraca autoestima nas mesmas. Além disso, não são desafiadoras da mente das crianças. Pelo contrário, a autora apoiando-se em estudos citando Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2004) confirma que quando o desenvolvimento intelectual das crianças é realizado através da compreensão e com co construção partilhada de significados entre pares, entre crianças e adultos produz efeitos a longo prazo no desenvolvimento das crianças e no futuro permite uma melhor adaptação e integração positiva na vida.

A partir das conclusões anteriores, o MEM defende que a educação pré-escolar serve para dar poderes às crianças como aprendizes, pois o seu sucesso inicial irá ajudar a desenvolver o aprender a aprender ao longo da vida. Assim, nasce o princípio de comunidade de aprendizagem, num ambiente epistémico, no qual o conhecimento é co-construído em colaboração através da comunicação entre os vários intervenientes, crianças, educadores, pais, membros da comunidade envolvente e outros especialistas que podem pertencer a uma comunidade mais afastada.

O MEM defende que na educação pré-escolar, para que a sua pedagogia se aplique em pleno, terão de existir três condições: A “verticalidade etária”; um clima de livre expressão; e um “tempo lúdico de atividades exploratórias das ideias, dos materiais, ou dos documentos” (Jordão, 2013, apud Niza; Folque, 2012).

A “verticalidade etária” refere-se à heterogeneidade etária, pela qual os autores defendem que esta favorece a aprendizagem social e cognitiva das crianças, pois permite o trabalho pelo respeito das diferenças individuais. Para além disso, todos os anos letivos são acolhidas novas crianças, aumentando e consolidando a heterogeneidade cultural e social. A segunda condição defende e coloca em prática a partilha de experiências pessoais pelo grande grupo. A terceira permite a exploração do meio com o intuito de o vir a entender melhor.

Segundo Cruz et al. (2015) o MEM defende que a aprendizagem e o desenvolvimento, no jardim-de-infância, beneficiam quer da heterogeneidade dos grupos, quer de um ambiente de livre expressão que possibilite a comunicação, a partilha de saberes, e permita a exploração do mundo, num tempo lúdico para melhor o entender e nele participar.

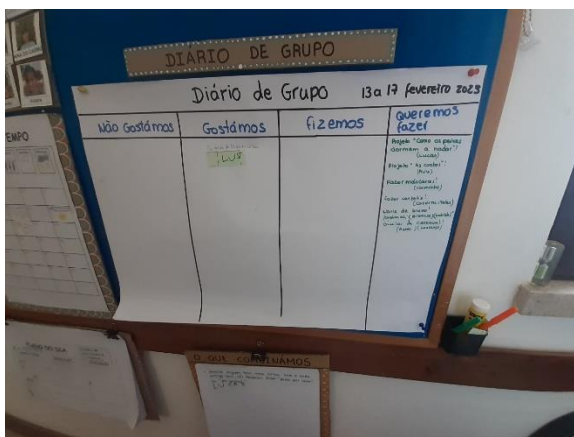
2.2.3.2 Os instrumentos de pilotagem

Os instrumentos de pilotagem permitem a regulação da vida do grupo, permitem fazer o planeamento e a avaliação de forma individual e em grupo. Estes instrumentos são construídos e utilizados diariamente na sala, fazendo parte da vida diária do grupo.

Diário de grupo

O diário de grupo é constituído por colunas, as duas primeiras têm o “Gostámos e o “Não Gostámos” que servem para as crianças escreverem ao longo da semana o que gostaram e o que não gostaram ao longo da semana, atitudes e atividades vividas. O adulto também pode escrever, muito embora na sala onde desenvolvi a minha PES a educadora não queria que o adulto escrevesse pelo facto de ter tido experiências anteriores em que educadoras que cooperavam na sala escreviam de forma desadequada. Senti com alguma frequência que teria sido uma mais-valia para a minha prática de pudesse ter usado este instrumento para promover mais escritos na coluna do gostámos de forma a gerir alguns

conflitos dentro do grupo. A coluna do “Fizemos” serve para registrar as atividades realizadas ao longo da semana. A última coluna é onde se registam as propostas emergentes das crianças e serve para regular o planejamento semanal da próxima semana.

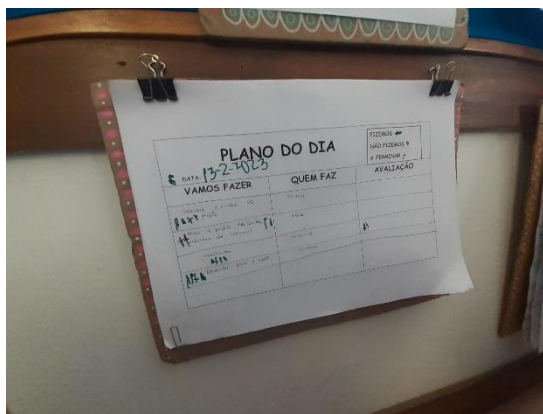


Fotografia 1: Diário de bordo

Este instrumento começa a ser construído na reunião de conselho e é terminado na reunião de conselho da semana seguinte. Este instrumento serve de planejamento e avaliação da vida do grupo.

Plano do dia

Este instrumento é preenchido diariamente na reunião da manhã em grande grupo, onde se dá início ao trabalho da amanhã. A partir do “diário de grupo”, as crianças à sua vez dizem o que tencionam fazer nesse dia, a educadora deve ler a coluna do “Queremos fazer” de forma a relembrar aquilo a que se propôs na última reunião de conselho, ou pode ler o mapa dos projetos. Este plano no final da atividade letiva, antes do lanche é analisado em grande grupo de forma a avaliar o trabalho individual e de grupo.



Fotografia 2: Plano do dia

Mapa mensal de presenças

Este mapa serve para cada criança marcar a sua presença com um “P” ou da forma que conseguir, com a sua escrita. Através deste as crianças têm oportunidade de se aperceber quantos dias vão ao jardim-de-infância e quantos ficam em casa. Permite identificar o dia do mês e o dia da semana, assim como o mês e o ano. Com esta prática as crianças adquirem a noção de tempo ao longo do ano e permite perceber a organização semanal ao longo da vida, quantos dias vou à escola/trabalho e quantos dias fico em casa, a existência de feriados e férias.



Fotografia 3: Mapa de presenças

Mapa de atividades

Este mapa permite que a criança marque ao longo de 15 dias, no caso da sala onde estagiei, as atividades que faz no dia-a-dia no jardim de infância. Assim, no final dos 15 dias a educadora e a criança poderão avaliar as áreas a que a criança mais tempo dedicou ou as que menos tempo dedicou ou nem participou. Esta avaliação ajuda a educadora e a criança a darem conta das áreas não exploradas e a criança pode refletir conjuntamente com a educadora qual a razão que a levou a não explorar determinada área.

Quadro semanal de distribuição de tarefas

Este mapa permite regular as tarefas diárias que terão de ser realizadas diariamente na sala. Este permite que a criança tome o compromisso de durante aquela semana executar a tarefa que lhe foi atribuída na reunião de conselho. Todas as semanas as tarefas são alternadas pelas crianças de forma que todos possam ter oportunidade de as desempenhar a todas. As tarefas são: regar as plantas, despejar o ecoponto, escrever a data, contar os meninos que almoçam, marcar as faltas e contar os meninos, marcar o tempo, presidir as reuniões de grande grupo.



Fotografia 4: Quadro de presenças

Lista de projetos

Este quadro foi construído por mim a partir de uma necessidade sentida, pois reparei que havia projetos que andavam a saltar de reunião de conselho em reunião de

conselho sem serem realizados, mas aos quais as crianças ainda manifestavam vontade em os desenvolver. Desta forma criei a lista de projetos, esta era lida em cada reunião de conselho e na reunião do dia de segunda-feira, de forma a relembrar os projetos pendentes.

2.2.3.3. Organização do espaço e dos materiais

O espaço e os materiais da sala A são o ponto mais forte que encontrei dentro do cenário educativo, pois a sala está muito bem apetrechada, com todo o tipo de materiais e áreas de atividade. O material está de acesso fácil. Existe um grande aproveitamento de material de desperdício, parcerias com entidades que facultam cartões e outro tipo de material é outro ponto muito bem trabalhado pela educadora cooperante. O que notei que poderia ser melhorado era a definição clara de quantas crianças podiam estar em cada área, pois, principalmente na área do faz de conta, muitas vezes, estavam muitas crianças o que resultava numa grande desarrumação que depois era muito difícil de gerir a sua arrumação de forma que todos colaborasse. Dentro desta área existia uma parte dedicada à beleza (salão de beleza) que para cada dia era dedicado a um serviço, por exemplo, segunda-feira dia de manicure, terça-feira dia de cabeleireiro, quarta-feira dia de maquilhagem. A meu ver deveria estar escrito na parede do salão de forma a que todos (adultos e crianças) pudessem consultar o serviço disponível para cada dia.

As áreas disponíveis no espaço da sala são:

Área do faz de conta – É uma área com muitos materiais, cama, roupeiro, arca, fogão, mesa, pratos, talheres, alimentos de plástico, máquina de café, sapatos, cabide, chapéus, fitas, colares. Associada a esta área existe o salão de beleza que conta com vários tipos de materiais de maquilhagem e manicure, escovas de cabelo e ganchos.

Área das construções – existe um móvel com várias caixas e cestos com diferentes materiais de construção. Peças de encaixe, legos, peças de madeira. É uma área muito recorrida para brincadeiras em pequeno grupo, as quais muitas vezes eram apresentadas no momento das comunicações.



Fotografia 5: Área das construções

Área da modelagem – dispõe de barro e massa de modelar, de formas, instrumentos de plástico para trabalhar o barro ou a massa de modelar. Esta área fica junto à área da pintura e por isso é de fácil acesso às tintas e materiais de pintura.

Área da pintura – dispõe de muito material de pintura, pincéis, tintas, aguarelas, copos, lava-loiças, cartolinas, folhas para aguarelas, folhas com vários tipos de gramagem, cartões, canetas de feltro, canetas de acetato, lápis de cor entre muitos outros riscadoras. Existem muito material de artes plásticas.

Área da biblioteca – tem um pequeno banco com almofadas, que se encontra à entrada da sala, e uma estante com livros. Não é uma área muito escolhida pelas crianças. Poderia beneficiar se estivesse num espaço mais acolhedor, com almofadas no chão, num tapete, por exemplo e os livros poderiam estar expostos com a capa visível e não apenas a lombada.



Fotografia 6: Érea da biblioteca

Oficina da escrita – integra um computador portátil e um fixo, vários tipos de folhas, com diferentes tamanhos e texturas, canetas, lápis e carimbos.

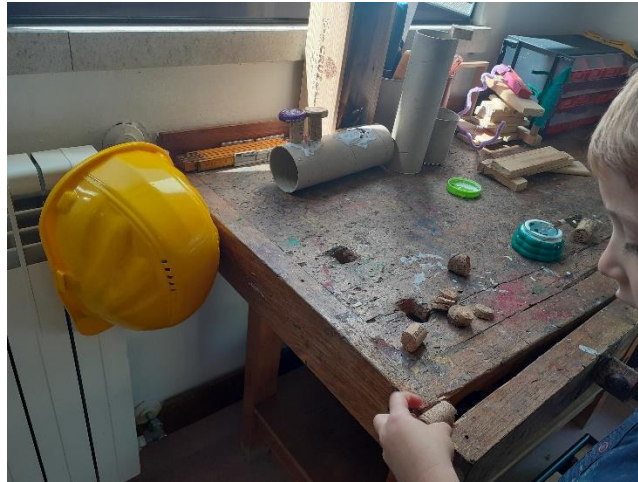


Fotografia 7: Oficina da escrita

Área dos jogos de mesa – existe uma estante com jogos de mesa, junto à mesa grande, de onde as crianças podem tirar o jogo que pretendem desenvolver e jogar em cima da mesa, sozinhos ou com algum colega. Estes jogos abordam várias áreas.

Laboratório das ciências e matemática – na área das ciências existem material de observação e experimental. A área da matemática está pouco acessível, poderia existir uma balança acessível para pesar diferentes materiais.

Área da carpintaria – tem uma bancada com um torno, muitas madeiras, uma serra, martelos, pregos, parafusos, fita métrica. É uma área muito rica e bastante procurada.



Fotografia 8: Carpintaria

Cozinha de lamas (espaço exterior) – uma bancada de madeira com uma caixa de área com vários utensílios para explorar o meio.

Polivalente – Neste espaço era feita a receção das crianças das três salas, de manhã, pelas auxiliares e também onde permaneciam ao final do dia depois da componente letiva (15h30) caso estivesse mau tempo. Este espaço era utilizado para a educação física e para a música.



Fotografia 9: Polivalente

2.2.3.4. Organização do tempo

As rotinas diárias e semanais da sala A vão ao encontro do que o MEM preconiza, apoiando-se na agenda semanal, que se encontra afixada na sala. Desta forma, e tendo em conta o período letivo de cinco horas diárias, o horário das atividades letivas é o seguinte de uma forma geral:

Horas	Momentos
8h00 – 9h00	Acolhimento no polivalente (realizado pelas auxiliares)
9h00 – 10h00	Momento de grande grupo – Acolhimento, contar e mostrar e reunião para fazer o plano do dia
10h00 – 11h00	Atividades e Projetos
11h00– 11h10	Higiene
11h10 – 11h30	Momento de grande grupo - Comunicações
11h30 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h30	Recreio
13h30 – 1h50h	Momento de animação cultural ou atividades e projetos
14h50 – 15h00	Higiene
15h00 – 15h10	Momento de grande grupo – avaliação do plano do dia
15h10 – 15h30	Lanche

Tabela 1 -Organização do tempo

De seguida coloco a imagem da agenda semanal de forma a esclarecer que nem sempre no momento assinalado para atividades e projetos estes se concretizam, pois, o MEM defende que o grupo deve participar em saídas ao exterior, desta forma, todas as segundas-feiras no período acima assinalado com atividades e projetos o grupo tem o momento dos passeios lá fora. Esta rotina semanal serve para o grupo ter contacto com a comunidade envolvente e com a zona envolvente à escola, permitindo explorar parques, instituições, e outros aspetos que despertem curiosidade, servindo para enriquecer o

trabalho dentro da sala, pois a partir destas explorações emergem muitas propostas da parte da criança e do adulto, muitas vezes em diálogos entre pares e entre as crianças e os adultos.



Fotografia 10: Agenda semanal

Às quartas-feiras a agenda aponta para uma ida à horta, entretanto, durante a minha PES este campo foi alterado para idas a museus, visto que ficámos sem forma de regar. Em reunião de conselho ficou decidido que iríamos, durante esta manhã, visitar um museu ou um monumento. Nas quintas-feiras antes do momento para as atividades e projetos é tempo de educação física. Na parte da tarde também há atividades culturais diversas. Na segunda-feira inicia-se a tarde com textos no caderno em grande grupo. De seguida dedica-se tempo às atividades e projetos. Às terças, quartas e sextas, a tarde começa com a hora do conto, porém às terças segue-se o cante alentejano com uma professora de música do 2º ciclo, às quartas segue-se o tempo para atividades e projetos e às sextas tempo para a organização e arrumação dos trabalhos produzidos.

A reunião de conselho é geralmente realizada pelos grupos do MEM às sextas-feiras, mas devido ao facto de a educadora cooperante não trabalhar nesse dia da semana por ter redução de horário, a reunião de conselho realiza-se às quintas-feiras, à tarde.

O plano de atividades de grupo cedido pela educadora cooperante e consultado por mim defende que o tempo educativo tem em geral uma distribuição flexível, contando

sempre com momentos que se repetem com uma certa periodicidade brincadeiras livres na sala grande (polivalente) ou recreio à medida que as crianças chegam.

É referido que a reunião da manhã é realizada de forma informal em grande grupo, onde se contam as novidades, se faz o plano do dia e a escolha das atividades no quadro de atividades.

2.3. Conceção da ação educativa em 1º ciclo

2.3.1. Caracterização do grupo de crianças

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, fui recolhendo algumas informações sobre o grupo, tais como as suas competências e os seus interesses, através do seu quotidiano e de conversas com a professora cooperante, professora Susana Marques. A turma do 1º A era constituída por 23 crianças. Faziam parte do grupo 13 rapazes (8 com 6 anos e 5 com 7 anos) e 10 raparigas (9 com 6 anos e 1 com 7 anos). Estas idades correspondem ao dia em que terminei a PES (3 de fevereiro de 2023).

Quero salientar que no início da minha intervenção o grupo era constituído por 6 alunos com 5 anos, 4 meninas e 2 meninos. Este fator evidencia, muito, a grande heterogeneidade da turma.

A turma demonstra níveis de maturidade muito dispares entre os alunos. Facto que considero que se prende à idade, ao ambiente familiar, económico e sociocultural de cada aluno. A turma tem 6 alunos com nacionalidade estrangeira. Um desses alunos não frequentou o jardim de infância e veio para Portugal (estava em Moçambique), somente, quando ingressou no 1º ano. Alguns alunos, apesar de frequentarem o jardim de infância, não eram assíduos quanto à sua frequência. Durante o 1º semestre a turma sofreu algum tumulto com a saída de 2 alunos e a entrada de outros 2 alunos em momentos diferentes. Um desses alunos, que entrou para a turma no final do ano (2022), veio de um meio familiar muito complexo, com sinais de negligência quanto aos cuidados com a criança em questão.

Ao nível da linguagem oral existiam alguns alunos com dificuldade. Dois destes alunos tinham sessões de terapia da fala fora da escola. Os restantes não tinham qualquer tipo de acompanhamento. Um dos alunos, que era acompanhado por uma terapeuta da

fala, foi o aluno que veio de Moçambique e não frequentou o jardim de infância, vivia com a avó. A dificuldade na linguagem prendia-se com a pronúncia do português de Moçambique e com o vocabulário. Apesar deste constrangimento o aluno não se recusa a participar, é interventivo e de forma adequada.

Quanto à aprendizagem da leitura apenas duas crianças não identificavam letra nenhuma aquando do momento da avaliação da leitura no final do semestre (na última semana da minha intervenção, de 30 de janeiro a 3 de fevereiro), um aluno e uma aluna. A aluna tinha muita dificuldade em estar atenta às várias atividades desenvolvidas na sala de aula, demonstrava pouco interesse, e tinha necessidade de brincar com algum objeto. O aluno que não identificava nenhuma letra, era o aluno que não tinha frequentado o jardim de infância e vivia em moçambique. Contudo, era um aluno bastante calmo, atento e esforçado. No trabalho individual que desenvolvi com este aluno pude verificar que é um aluno esforçado, interessado e trabalhador.

Quanto à área da matemática existiam muitas crianças com dificuldade na contagem e no cálculo, porém foi uma área em que verifiquei grandes evoluções. O aluno que já referi que não frequentou o pré-escolar demonstrava grandes dificuldades na área da matemática, não sabia contar até dez no início da minha PES. Também, nesta área demonstrou muita persistência e interesse. De uma forma geral o grupo de crianças demonstrou sempre muito interesse na área da matemática.

Como já referi, considero que a turma era bastante heterogénea, pelo que, posso descrevê-la distinguindo 3 grupos, com características diferentes entre si. Existia um grupo de alunos, cerca de 9 alunos, no qual se verificava que a aprendizagem era feita de forma harmoniosa, em que se notava uma maturidade ao nível do desenvolvimento global, deste grupo faziam parte os alunos com 7 anos ou que estavam perto de os ter. Era um grupo muito participativo, interessado e empenhado. Os alunos conseguiam ler e escrever algumas palavras, principalmente, as que contém as sílabas já trabalhadas em sala. Na matemática conseguiam representar os números até 10, fazer contagens com muita facilidade, cálculos e resolver problemas com números até 10.

O segundo grupo, com cerca de 5 alunos, demonstrava algumas dificuldades. Alguns destes alunos mostravam sinais de insegurança no momento de execução de alguma tarefa ou exercício, solicitando muitas vezes ajuda de uma das professoras, ou, tinham tendência em apoiar-se no trabalho realizado pelo colega do lado. Estes alunos

por vezes tinham dificuldade em ler algumas das sílabas já ensinadas, porém com ajuda conseguiam identificar. Ao nível da matemática conseguiam reconhecer os números representados até 10, contudo, por vezes tinham dificuldade no cálculo, perdendo-se no meio da contagem. Quando utilizavam os dedos ou as tampas de garrafas, para somar, por vezes não conseguiam organizar-se e perdiam-se na soma. Com ajuda conseguiam realizar as tarefas com sucesso. Era um grupo que necessitava de algum apoio.

O terceiro grupo era constituído por cerca de 9 alunos, e era caracterizado pela falta de maturidade e desenvolvimento de algumas aprendizagens. Estes alunos revelavam algumas debilidades na linguagem oral e na atenção e concentração de uma forma geral. Ao nível do português tinham dificuldade em identificar algumas sílabas já ensinadas, precisavam de muita ajuda.

2.3.2. Fundamentos da ação educativa

Quanto aos fundamentos da ação educativa, a professora cooperante não se baseava em nenhum modelo pedagógico específico. A sua prática era assente no uso dos manuais e em fichas de trabalho construídas ao longo da sua prática. Contudo, a professora titular deu-me total liberdade para desenvolver a minha prática, mostrou-se sempre muito recetiva a novas dinâmicas e realizamos muitos diálogos e reflexões que me permitiram colocar-lhe questões acerca de determinadas estratégias e métodos de trabalho.

Toda a minha intervenção foi realizada dentro da sala de aula, esta sem dúvida foi uma desvantagem, pois as crianças não tinham aprendizagens vividas noutros contextos. Desta forma, os diálogos criados na sala de aula eram todos a partir dos conteúdos planeados. Foram poucos os momentos em que surgiram reflexões e vozes, o modelo expositivo não traz essas oportunidades.

Considero que fui pouco ambiciosa e poderia ter feito propostas de saída com a turma. Hoje, olho para trás e, ao refletir sobre a minha prática, neste contexto, verifico que da mesma forma que a professora titular me deu total liberdade para definir novas estratégias pedagógicas dentro da sala de aula também estaria recetiva a propostas diferentes fora da sala de aula.

A professora cooperante conseguiu identificar a minha metodologia de trabalho e ajudou-me, ao mesmo tempo, a refletir sobre algumas das minhas propostas. Procurei ao

longo destes três meses desenvolver práticas em que os alunos eram sujeitos ativos no desenvolvimento da sua própria aprendizagem, tal como defende Bruner. A professora titular reconheceu esta minha forma de trabalhar como uma mais-valia, afirmando que reconhecia na minha prática uma forma de trabalhar peculiar, que a própria valorizou e reconheceu como um ponto forte da minha prática pedagógica. Passo a citá-la, “acho muito importante a forma como promoves os diálogos com a turma, evitas dar as respostas, levando os alunos a fazer parte do seu processo de aprendizagem, ajudas a pensar com pistas e questões”.

Ressalvo que procurei não fazer uso de fichas e de manuais escolares. Promovi trabalho e aprendizagens a pares e em grupo. O diálogo e a partilha de saberes foram valorizados. Os temas trabalhados foram escolhidos com base nesses diálogos e foram transversais a todas as áreas do currículo. Muitas vezes as práticas promovidas foram assentes na interdisciplinaridade. Desta forma consegui com que o currículo não fosse tão segmentado. Dando como exemplo o cumprir de um horário para cada área. Foram diversas as atividades propostas que promoveram as diversas áreas não estando cingido a um tempo para cada área.

A vantagem no contexto em 1º CEB, foi o fator novidade, pois as propostas que eu levei para a sala de aula eram, amiúde, sentidas como um momento de descontração. Era com muito entusiasmo que as crianças realizavam as minhas propostas de intervenção. Muitas vezes questionavam qual a história que iria contar ou a atividade que iríamos desenvolver, assim que eu chegava à escola.

2.3.3. Organização do espaço e dos materiais

A sala do 1º A, tal como já referi anteriormente, encontra-se no 1º andar, no edifício do 1º ciclo. É uma sala grande, porém cheia de mobiliário, o que dificulta a mobilidade dos professores e dos alunos. As imagens que se seguem mostram a sala vista da secretária da professora e vista de frente para os quadros.



Fotografia 11: Sala de aula (organização do espaço)



Fotografia 12: Sala de aula (parede dos quadros)

Como se pode verificar através das imagens, a sala apesar de ampla não permite essa percepção, pois está com excesso de material.

A parede que podemos observar na segunda imagem tem dois quadros sobrepostos, um de ardósia, pouco utilizado para escrever, e outro branco, que serve também para projetar a imagem do computador através do projetor que se encontra suspenso no teto. Estes dois quadros enchem muito a sala, o quadro branco tinha pés com rodas que ocupavam muito espaço do chão. A parede paralela a esta continha como podemos verificar na imagem dois armários e o resto da parede era ocupado com mesas cheias de material. Paralela as estas duas paredes estava uma parede com janelas amplas que permitiam a entrada de bastante luz natural, a parede contrária, também, tinha uma mesa com os cadernos diários e o leite da escola.

A sala tinha comunicação para a outra sala de 1º ano (turma B) através de uma sala. Esta sala quando construída foi pensada como apoio a ambas as salas para trabalhos mais práticos ou trabalho em pequeno grupo. O espaço era realmente partilhado, embora, apenas para a colocação de material. Os armários estavam cheios de manuais e materiais recicláveis para um uso futuro eventual. A professora do apoio educativo foi algumas vezes, principalmente mais para o final da minha intervenção, para esta sala trabalhar com as crianças que demonstravam maior dificuldade em alguma área.

Um fator positivo deste excesso de material foi a possibilidade de ter muito material para trabalhar. A professora titular já estava naquela sala há alguns anos o que lhe permite ter muitos materiais guardados. Sempre que precisei de fazer alguma atividade mais prática ou plástica era na sala que encontrava a maior parte do material.

A organização dos alunos na sala de aula era feita por quatro pequenos grupos. Podemos ver nas imagens que os grupos estavam sentados à volta de duas ou três mesas juntas. Esses grupos eram formados por 6, 5 ou quatro alunos.

A sala tinha um computador fixo que permitia a projeção no quadro interativo. A professora usava-o para projetar o manual e eu ao longo da minha prática usei-o para projetar textos, frases e atividades que desenvolvi com a turma. Era usado para mostrar vídeos sobre as temáticas trabalhadas em sala. Eu recorri, por vezes, a aulas do estudo em casa e a vídeos sobre a segurança na internet no âmbito das literacias digitais.

Na parede do fundo estavam as caixas de plástico identificadas com o nome dos alunos com todo o material (manuais escolares, cadernos de fichas e pastas com suplementos de apoios às áreas do português, matemática, estudo do meio e expressão plástica), ainda, em cima das mesas encostadas à parede estavam uns pequenos armários com gavetas, identificadas com os nomes dos alunos, que guardavam vários materiais dos alunos, lápis de cor, colas, canetas de feltro, e outros materiais de desgaste. Quando necessitavam de usar este material cada aluno ia buscar o seu. Apenas as tesouras estavam todas juntas numa caixa onde um aluno nomeado pela professora ia buscar e distribuir.

Nos momentos em que as crianças iam buscar os materiais de forma autónoma é que se verificava a dificuldade em mobilizarem-se pela falta de espaço. Outra situação em que era notório a falta de espaço foi nos momentos de dinâmicas mais práticas em que houve a necessidade de afastar as mesas e as cadeiras para criar uma roda ou outras

organizações, como foi o caso da presença do museu portátil, da Fundação Eugénio de Almeida e de a minha convidada, Patrícia para dinamizar uma história.

2.3.4. Organização do tempo

A gestão do tempo no 1º ciclo foi realizada a partir do horário que foi estabelecido pelo agrupamento:

Horário do professor: Maria Susana Marques

Ano letivo: 2022 - 2023

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 - 09:00										
09:00 - 09:30										
09:30 - 10:00	1AMFP . PORT	S4	1AMFP . MAT	S4					1AMFP . PORT	S4
10:00 - 10:30					1AMFP . PORT	S4	1AMFP . MAT	S4		
10:30 - 11:00			1AMFP . PORT	S4						
11:00 - 11:30									1AMFP . EM	S4
11:30 - 12:00	1AMFP . MAT	S4	1AMFP . EM	S4	1AMFP . MAT	S4	1AMFP . PORT	S4		
12:00 - 12:30			1AMFP . LD	S4						
12:30 - 13:00							1AMFP . LD	S4	△ 1AMFP . TUARTES	S4
13:00 - 13:30										
13:30 - 14:00										
14:00 - 14:30	1AMFP . MAT	S4			1AMFP . MAT	S4	■ AEE	S4	△ 1AMFP . TUARTES	S4
14:30 - 15:00	1AMFP . LD	S4	1AMFP . LD	S4	△ 1AMFP . TUARTES	S4			△ 1AMFP . EDF	S4
15:00 - 15:30										
15:30 - 16:00	△ 1AMFP . TUARTES	S4	△ 1AMFP . EDF	S4			■ REqP	GB1c		
16:00 - 16:30										
16:30 - 17:00										
17:00 - 17:30										
17:30 - 18:00										

Entrada em vigor: 01, Setembro, 2022

Data de Validade: 31 de Agosto de 2023

■ TE △ A79

Fotografia 13: Horário semanal da turma

Como podemos verificar os alunos iniciavam as atividades letivas às 09:00h e terminavam às 15:30h, sendo que o período das 16:00h às 17:30h era dedicado a Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): música, cultura e cidadania, atividade física e desportiva e dança. Às quintas-feiras a tarde era preenchida com componente não letiva, iniciavam as AEC às 14h e terminavam às 17h30. Apesar de as AEC serem de carácter facultativo todas as crianças frequentavam as atividades.

A professora cooperante mostrou-se sempre flexível para a alteração do horário, apenas ficou definido que os momentos das literacias digitais e do Tuartes deveriam manter o horário, pelo facto de serem, sempre, desenvolvidos nos tempos letivos da tarde.

Por isso, ao longo da minha intervenção tentei seguir os momentos definidos no horário, contudo, algumas vezes tive a necessidade de mexer no mesmo nos tempos do português, da matemática e do estudo do meio, pelo facto de algumas atividades se prolongarem mais tempo do que o estipulado no horário. Tentei interligar as várias áreas disciplinares, promovendo a articulação curricular, apesar do horário espartilhado, e dessa forma, por vezes, conseguia trabalhar duas áreas em simultâneo. Em relação ao horário de educação física houve uma alteração no horário e em vez de haver dois tempo como indicava o horário, às terças-feiras, das 15h às 15h30 e sextas-feiras das 14h30 às 15h30, eu e a professora Susana combinámos que esse tempo seria aglomerado às sextas-feiras, das 14h às 15h30 e desta forma encontrei o momento e o espaço para aprofundar, neste tempo, a minha dimensão investigativa.

Quando iniciei o meu estágio a 24 de outubro de 2022, o ano letivo já tinha começado há 5 semanas. A rotina diária estava praticamente implementada. Os alunos eram reunidos no rés-do-chão do edifício e às 9h a professora levava-os em fila até à sala que se situava no 1º andar. Depois de se sentarem os alunos tiravam o seu estojo da mochila e esperavam para receber o seu caderno diário. Entretanto, a professora chamava um aluno para marcar a data no calendário (dia do mês, mês, dia da semana, mês, ano e estação do ano) e outro aluno para marcar o tempo no mapa do tempo. Enquanto este momento decorre a professora prepara o computador e o projetor para cantarem a canção do “Bom dia”, uma canção escolhida no Youtube. Após esta rotina dois alunos eram escolhidos para distribuírem os cadernos diários e era iniciado o trabalho na área que constava no horário.

Pelas 10h15 os alunos, à medida que iam terminando a tarefa que estavam a realizar, iam buscar a lancheira aos cabides que se encontravam no corredor, junto à entrada da sala, e lanchavam no seu lugar, na sala. Este momento servia para falar um pouco do tipo de lanche que traziam, e, desta forma falar sobre os lanches saudáveis. Quando os alunos terminavam de lanchar iam para o recreio até às 11h00. O regresso à sala era feito como de manhã, esperavam pela professora titular no rés-do-chão em fila. O período da manhã terminava pelas 12h15, exceto às quintas-feiras que terminava às 12h45. Era dado este tempo de 15 minutos para as crianças lavarem as mãos no refeitório e ir à casa de banho, caso necessitassem. Como a hora de almoço era dividida em turnos, por turmas, os primeiros anos iam logo a seguir às salas do pré-escolar. O refeitório é

partilhado pelas valências todas (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico) daí ter de haver uma grande articulação e respeito pelos horários definidos.

Às 14h00 os alunos voltavam a reunir no mesmo local e aguardavam pela professora. A componente letiva terminava pelas 15h30 com um intervalo e a hora do lanche. Desta forma os alunos a partir das 15h15, tal como no intervalo da manhã, iam buscar as lancheiras e lanchavam na sala antes de ir para o recreio. Neste intervalo as crianças responsáveis pela distribuição do leite, perguntavam aos colegas quem queria leite e distribuíam-no. Às 16h00, finalizado o intervalo, voltavam à sala para as AEC até às 17h30.

3. Metodologia

Neste ponto apresento a metodologia que desenvolvi durante o processo investigativo que realizei durante a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Passo então a explicar a modalidade de investigação escolhida, a problemática e os objetivos, assim como os instrumentos e o processo de recolha de dados que fui recolhendo ao longo desta investigação-ação.

3.1. Identificação da Modalidade de Investigação, problemática e objetivos

A modalidade de investigação que utilizei aproximou-se da investigação-ação, pois, fui recolhendo dados através da observação participante, fotografias e de notas de campo e refletindo sobre os mesmos de forma a melhorar a minha prática.

Fazer um estudo usando a metodologia da investigação-ação implica seguir um conjunto de procedimentos, que, segundo Máximo-Esteves (2008) permitem encontrar um ponto de partida para um projeto de investigação. Para que isso aconteça é necessário partir de três pontos: os propósitos, que indicam o que o professor valoriza como pessoa e profissional; os tópicos, que são gerados a partir da observação que o professor faz na escola, e que emergem de dilemas ou da vontade de melhorar a sua prática; por último, a formulação das questões de investigação, que é o ponto de partida e o fio condutor de qualquer investigação.

A escolha do tema desta problemática prendeu-se pelo facto de eu ter iniciado a minha Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1º Ciclo, numa turma do 1º ano, e desde logo ter observado que as histórias apresentadas à turma eram realizadas a partir de fotocópias, às quais apenas a professora tinha acesso, e servindo meramente para um fim. Verifiquei que não eram promovidos o gosto pela leitura, nem a educação literária. Com o passar do tempo, também, verifiquei que não existia trabalho com a expressão dramática/jogo dramático/expressão corporal.

Após estas observações e algumas reflexões surgiu o objetivo de promover nas crianças a educação literária e a expressão dramática, interrelacionando-as, partindo da seguinte questão:

- Como articular a educação literária e a expressão dramática contribuindo para a promoção do livro e da leitura?

De forma a dar resposta a esta questão foram definidos os objetivos desta investigação-ação:

- 1 – Contribuir para a promoção da educação literária em articulação com a expressão corporal
- 2 - Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e do jogo dramático
- 3 – Promover a expressão corporal nas crianças através do texto literário
- 4 – Aumentar o repertório literários das crianças

3.2. Processo de Investigação-ação

Aquilo que se pretende com a investigação-ação é a melhoria da qualidade do ensino. O professor que quer melhorar a sua forma de ensinar tem de se colocar no papel de observador da sua própria prática e refletir com base no que dizem os autores de referência acerca do tema em causa. Este refletir implica um questionamento constante sobre a sua ação.

De acordo com Oliveira & Serrazina (2002) a partir das reflexões realizadas sobre a sua prática o professor tem oportunidade de melhorá-las. As mesmas autoras afirmam que a reflexão não serve apenas para o professor se questionar e colocar em causa a sua

prática, mas, também, é um meio para justificar certas escolhas pedagógicas com base no que diz a investigação já realizada, de forma a poder fundamentar a sua prática, não usando apenas “o bom senso, a boa vontade e experiência” (Mestre, 2023, p.8) para a justificar. É importante que o professor saiba justificar as suas escolhas pedagógicas fundamentando-as com base em investigações e teorias atuais. É desta forma que, também, a profissão docente pode ser mais valorizada.

Como afirma Mestre (2023) é com tudo o que se diz anteriormente que o professor se vai desenvolver profissionalmente, pois é a partir de problemas encontrados na sua prática que parte para a investigação. O autor reforça a intenção pedagógica como uma atribuição de sentido às experiências vividas com um olhar de aprendizagem perante a vida na sala de aula, para que isso aconteça existe a necessidade de planear de forma sistemática e com regularidade e rigor, proceder à recolha de informações e de documentação das experiências e a sua posterior análise e interpretação do processo investigativo.

Dewey (1933, como citado em Oliveira & Serrazina, 2002) afirma que o professor reflexivo tem de estar aberto para reconhecer os erros da sua prática e prever alternativas; responsabilizar-se de forma a ponderar as consequências de determinada ação e empenhamento para mobilizar as atitudes anteriores.

Brubachen, Case e Reagan (1999, como citados em Oliveira & Serrazina, 2002) apontam que a prática reflexiva permite que os professores desenvolvam comportamentos mais assertivos e abandonem atitudes comuns, alterando o seu registo antigo comportamental. Assim, os professores conseguem atuar com mais intenção e de forma deliberada.

Existe por parte dos professores uma maior preocupação em relação ao planeamento e à sua prática e menor preocupação com a observação e reflexão, que, como já foi referido, são estas duas que permitem desconstruir a prática, e desta forma, desenvolver a consciência profissional, provocando “novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.12).

É o professor que tem de instituir o currículo, vivenciando-o e co construindo-o com os seus pares e os seus alunos. Nos anos 30, do século passado, que surge a ideia de professor-investigador da sua ação, na obra de John Dewey. O autor refere que os

professores são “estudantes do ensino”. Mais tarde, nos anos 60, Lawrence Stenhouse debruçou-se sobre este conceito com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, promovendo projetos de investigação acerca dos métodos de ensino (Alarcão, 2001, p. 2).

Esta metodologia de trabalho implica: “que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento de projetos curriculares. Mas também a de que os professores em grupo adquirem dinâmicas muito próprias. E ainda a de que os professores se encontram também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui” (Alarcão, 2001, p. 3)

Alarcão (2001) defende o princípio da formação de professores para o exercício crítico da sua atividade numa perspetiva experiencial-investigativa que implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

3.3. Instrumentos e processo de recolha de dados

Neste ponto irei expor a minha técnica, instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos que utilizei durante todo o processo investigativo das minhas PES.

Durante o período em que executei esta investigação-ação utilizei a técnica da observação participante e como instrumentos de recolha de dados as notas de campo, as reflexões e planificações, as fotografias e as gravações áudio.

Nos dois contextos, de 1º CEB e de Educação Pré-escolar, recorri à mesma técnica e recolha de dados (observação participante, notas de campo, reflexões e planificações, fotografias e gravações áudio)

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a observação permite conhecer de forma direta os acontecimentos tal como eles se sucedem e no seu próprio contexto. A minha observação foi a chamada de observação participante, pois eu estava no contexto e na ação. Esta observação deve ser, sempre, focada na questão formulada inicialmente. Procurei estar atenta aos diálogos entre as crianças e as interações novas que emergiram

com a minha ação. Esta informação foi registada sob a forma de notas de campo e posteriormente foram alvo da minha reflexão.

As notas de campo são um instrumento metodológico usado para registar os dados da observação, “incluem a) registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88). Fazem parte destas notas de campo “material reflexivo, isto, é notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo -Esteves, p.88, 2008).

As planificações fizeram parte do processo cíclico, planejar, agir, avaliar, refletir, planejar. Foram importantes, na medida que permitiram aprofundar a minha reflexão e alterar algumas estratégias de ação.

As fotografias e as gravações áudio foram utilizadas para me auxiliarem a recolher dados e a melhorar a minha capacidade de refletir sobre o momento da ação.

4. A Investigação-ação

No decorrer das minhas práticas de ensino supervisionadas, em 1º CEB e, posteriormente, em Pré-Escolar, promovi muitas atividades com as crianças no âmbito do tema escolhido para esta investigação: *A Literatura Infantil e a Expressão Dramática: um estudo com crianças*. Todavia, irei apenas apresentar três atividades, de forma detalhada, realizadas em cada um dos contextos de intervenção.

Apresento de seguida, no quadro subsequente, os livros selecionados, por mim, para expor o meu estudo:

Livros selecionados em contexto de 1º CEB	Livros selecionados em contexto de pré-escolar
<i>O lobo e os sete cabritinhos</i> , da autoria dos Irmãos Grimm	<i>A lagartinha muito comilona</i> , da autoria de Eric Carle (2010). Edição Kalandraka.
<i>Os ovos misteriosos</i> , da autoria de Luísa Ducla Soares e ilustração de Manuela Bacelar (1994). Edição Edições Afrontamento.	<i>Pê de pai</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006). Edição Planeta Tangerina.
<i>Pê de pai</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006). Edição Planeta Tangerina.	<i>As caras da mãe</i> , da autoria de Rita Ferro e ilustrações de Luís Leal (2006). Edição Dom Quixote.

Tabela 2: Livros abordados nos dois contextos

4.1. A investigação ação no contexto de 1º ciclo do ensino básico

Ao longo de toda a minha PES, em 1º CEB, levei muitas obras de literatura infantil para a sala de aula de forma a trabalhar os vários conteúdos nas várias áreas (português, matemática, estudo do meio e educação artística). Posso dizer que a presença da literatura foi transversal à minha prática, onde promovi muitas atividades a partir do texto literário.

Tendo em conta que a minha prática no 1º CEB foi desenvolvida numa turma do 1º ano, fui apresentando vários géneros literários, aproveitando para explorar o ensino da leitura e da escrita, assim como o de criar o gosto e aumentar o prazer da leitura nos alunos. Em estudo do meio também procurei levar livros que se relacionassem com os conteúdos trabalhados, por exemplo para explorar as atividades económicas e as instituições levei um livro acerca das profissões, *O que fazem os adultos durante o dia?* A partir do qual os alunos quiseram fazer um projeto de uma cidade. Para a matemática, com o objetivo de desenvolver as contagens, levei livros, tais como: *Dez numa cama* e *A cadela amarela e os vários amigos dela*, onde foi possível explorar a contagem crescente e decrescente ao longo da leitura das obras.

Usei a história “Come a sopa, vá lá” da obra *Formiga duma Figa* para sensibilizar os alunos para a importância da sopa na sua alimentação. Foi lida pela primeira vez numa manhã, antes da hora de almoço. Nesse dia, quando fui ajudar nos almoços, foram vários os alunos que me chamaram e fizeram comentário acerca da história.

Levei perto de trinta obras literárias, todas elas exploradas de diferentes formas. Porém, apenas às sextas-feiras tinha a possibilidade de ir para o pavilhão de educação física e fazer a exploração da expressão dramática/expressão corporal a partir da história.

Ainda assim, dentro da sala de aula procurei promover dinâmicas diferentes, tais como, jogos de mímica a partir de desenhos efetuados sobre as obras apresentadas. Esta atividade a que me refiro foi feita durante a última semana da minha intervenção. Em grande grupo, fomos relembrando todas as obras que desenvolvemos (eu fui escrevendo no quadro os títulos). Após esta recolha cada aluno escolheu um livro, tivemos o cuidado de nos certificar que todos os livros foram escolhidos, para retratar através do desenho, podiam desenhar aquilo que quisessem, mas eu solicitei que fosse apenas um elemento da história, uma paisagem, uma árvore, uma personagem, algo que tivesse despertado interesse no aluno. Após realizarem as suas ilustrações e colocarem o nome, recolhi todos os desenhos e um aluno à sua vez ia comigo para fora da sala com o desenho, explicava-me o que tinha desenhado e depois teria de ir dentro da sala e representar através do corpo o que desenhou. A turma teria de adivinhar qual era o elemento representado pelo colega e a que história pertencia.

Com a exploração do livro *O Nabo Gigante*, em contexto de sala de aula, fizemos a exploração dos movimentos corporais. Os alunos mantendo os seus lugares na sala

colocaram-se de pé e sempre que a história repetia “puxaram, e içaram e sacudiram e puxaram com mais força”, imitavam os gestos. Foi uma das primeiras histórias que apresentei à turma e as reações foram bastantes positivas.

No entanto, foram sendo escolhidas por mim, obras específicas para fazer a minha investigação-ação, ou seja, aquelas que foram exploradas, às sextas-feiras, por haver a possibilidade de irmos para o pavilhão. Contudo, selecionei três para apresentar dentro do contexto do 1º CEB.

Irei descrever as atividades desenvolvidas a partir das obras mencionadas. Começo por salientar que segui o percurso de leitura inspirado no modelo *Literature Based Reading Program* que de acordo com Balça e Pires (2013) divide o momento em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Desta forma defini que o momento de pré-leitura serviria para promover o autor e o ilustrador, assim como dar a conhecer as partes do livro (capa, contracapa, lombada, guardas e folha de rosto) e ou observar e interpretar as ilustrações. O segundo momento foi sempre dedicado à leitura (realizada por mim) da obra, e comparação das interpretações efetuadas, anteriormente, mediante as ilustrações. A fase da pós-leitura foi sempre dedicada à expressão dramática, terminando sempre com uma reflexão em grande grupo.

Livros	Contextualização do tempo
<i>O lobo e os sete cabritinho</i> , da autoria dos Irmãos Grimm, in Biblioteca de Tesouros, Contos de Encantar, coordenação de edição Maria Nóvoa, Edição Circulo de leitores.	25 de novembro de 2022
<i>Os ovos misteriosos</i> , da autoria de Luísa Ducla Soares e ilustração de Manuela Bacelar (1994). Edição Edições Afrontamento.	2 de dezembro de 2022
<i>Pê de pai</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006). Edição Planeta Tangerina.	13 de janeiro de 2023

Tabela 3: Livros abordados no 1º CEB

Ao longo de todo este processo investigativo tive em conta os objetivos gerais definidos, inicialmente, aquando do surgimento da problemática que motivou toda a presente investigação. Antes de iniciar o relato da parte investigativa, deixo, novamente elencados os objetivos referidos:

Objetivos gerais:

- ⟨ Contribuir para a promoção literária em articulação com a expressão corporal
- ⟨ Experimentar percursos individuais que proporcionem o prazer da leitura e do jogo dramático
- ⟨ Promover a expressão corporal nas crianças através do texto literário
- ⟨ Ampliar o repertório literário das crianças

4.1.1 Exploração da história: *O Lobo e os sete cabritinhos*

A primeira história explorada foi *O Lobo e os sete cabritinhos*. Esta serviu de ponto de partida para avaliar o tipo de dinâmica que se pretendia criar com toda esta prática investigativa. Para isso definiram-se os seguintes objetivos, de acordo com as Aprendizagens *Essenciais*:

- ⟨ Desenvolver o gosto pela leitura
- ⟨ Desenvolver a criatividade e a imaginação
- ⟨ Desenvolver a linguagem oral
- ⟨ Usar o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar as personagens e ambiências
- ⟨ Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias
- ⟨ Experimentar percursos individuais que promovam o prazer da leitura e da expressão dramática

Primeiramente, e após nos dirigirmos para o pavilhão desportivo, da escola, solicitei à turma que se sentasse em roda, de frente para mim, como ilustrado na fotografia 14.

Iniciei, o momento da pré-leitura, com um diálogo sobre a história “O lobo e os sete cabritinhos”, pois a turma tinha assistido a um vídeo na sala de aula, com a professora cooperante. Quando questionei se conheciam a história, responderam que sim, que tinham visto na sala, com a professora. Em livro nenhum aluno disse que conhecia. Peguei na obra, que contém vários contos e expliquei que o livro continha várias histórias e de diferentes autores. De seguida coloquei a seguinte questão: Sabem como se chamam as várias partes do livro? Apontando para a capa perguntei como se chamava aquela parte do livro. Muitos responderam que não sabiam. Poucos sabiam que era a capa. Apercebi-me de que não sabiam o que era a contracapa e a lombada. Expliquei de seguida o que eram as guardas e a folha de rosto. Como o livro em causa não tinha ilustrações nas guardas, na capa e nas guardas não me debrucei sobre a sua exploração.

Seguidamente, perguntei quem queria vir apresentar o livro, nomeando as suas partes: capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor e ilustrador, com a minha ajuda. A B. (6), e mais colegas, mostraram-se logo interessado em participar. Como a B. (6) foi a primeira a manifestar interesse, foi a escolhida. A aluna colocou-se de pé, ao meu lado, e com a minha ajuda, foi mostrando aos colegas os elementos do livro. Fui questionando onde estava escrito o título do livro e solicitando à aluna que apontasse para as partes do livro que eu nomeava.

Antes de passar para a fase da leitura, expliquei à turma que este livro continha várias histórias e que não continha muitas ilustrações. Descrevi o que iria acontecer de seguida. Primeiro, que iria ler a história e que após a sua leitura iríamos criar dois grupos, dividindo a turma em dois. Cada grupo teria de reconstruir a história a partir das imagens que eu trouxe. Desta forma, informei-os, que era muito importante estarem com muita atenção. Por último, informei que depois, ainda em grupo, iriam reproduzir a história à sua maneira, dando-lhes a oportunidade de combinar e ensaiar em grupo o que cada elemento iria representar na história. Toda a turma ficou bastante entusiasmada.

Durante o momento da leitura, fui mostrando as oito gravuras que levei sobre a narrativa. Fui levantando a imagem na mão, mostrando bem a todos os alunos, de forma a visualizarem bem o que se tratava em cada ilustração. Os alunos mantiveram-se muito

atentos, sentados e quiseram observar as imagens ao pormenor, por vezes solicitaram que voltasse a mostrar mais perto.

Após a leitura da história iniciei a divisão da turma em dois grupos. Constituiu-se um grupo de 9 alunos e outro de 10 alunos.

A reconstrução da história, em grupo, a partir de cartões com ilustrações da história não foi realizada pelos dois grupos em simultâneo. Cada grupo, à sua vez, teve de ordenar os cartões com as imagens da história, respeitando a sequência de acontecimentos. Conseguiram fazer com sucesso, apenas o segundo grupo trocou duas imagens, mas conseguiu corrigir no final sem ajuda. Esta atividade foi executada com bastante facilidade e entusiasmo, os alunos foram analisando cada imagem e dialogando uns com os outros até chegarem a um consenso,

Por último, foi realizada a reconstrução da história, em grupo, através de uma sequência de movimentos, combinada em grupo (expressão dramática).

Após terem tido contacto com a sequência de acontecimentos, pedi-lhes que em grupo, recriassem a história, dramatizando à sua vontade. Para isso, primeiro teriam de distribuir as personagens pelos elementos do grupo. Neste momento, foi interessante observar que muitas crianças queriam ser o lobo ou a mãe dos cabritinhos. Alguns alunos muito reservados ou tímidos quiseram dramatizar o lobo ou a mãe. Fiquei surpreendida, particularmente, com uma aluna, que fala muito baixinho e é muito tímida em grande grupo, quando se ofereceu prontamente para fazer de lobo mau.

Apesar de apenas ter sido solicitado a reprodução da história através dos movimentos, os alunos recorreram ao diálogo. Principalmente a mãe cabritinha e o lobo foram as personagens a quem deram mais vozes.

Os alunos foram muito específicos na sua representação, houve o cuidado de escolher o cabritinho que ficou no relógio e salvou todos os outros irmãos.

Foi interessante observar o entusiasmo com que foram escolhendo a sua personagem. Após estar tudo definido, os grupos separaram-se e reconstruíram a história. Interessante constatar que um aluno, de cada grupo, tomou o papel de narrador, apesar de este não ter sido solicitado. A Beatriz, que era a mãe cabra, iniciou a dramatização com a frase: “Um dia a mãe cabritinha teve de ir à floresta.” E passou logo ao seu papel de mãe. Esta aluna desempenhou dois papéis, o de narradora e o de mãe cabritinha.

Foi curioso ver que duas alunas, que falam muito baixo na sala de aula, quiseram fazer de lobo mau.

Os alunos terminaram a atividade bastante satisfeitos. No final, perguntei-lhes o que é que tinham gostado mais, de ouvir a história, de ordenar as imagens da história ou fazer a dramatização. Todos, exceto o F. que preferiu ouvir a história, responderam que gostaram mais de fazer a dramatização.



Fotografia 14: Organização do grupo



Fotografia 15: Ordenação das imagens sequencialmente



Fotografia 17: Dramatização



Fotografia 16: Dramatização

4.1.2 Exploração do livro *Os ovos misteriosos*

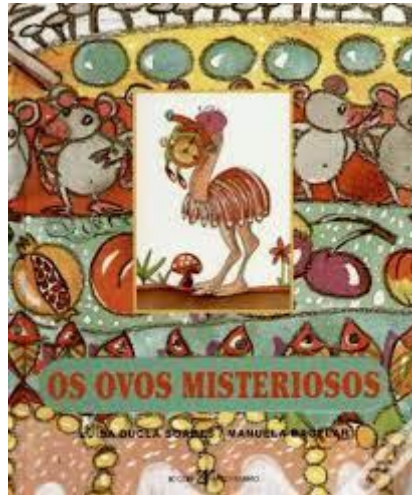


Ilustração 1: Livro *Os ovos misteriosos*

A segunda obra a ser apresentada é *Os ovos misteriosos*, da autoria de Luísa Ducla Soares e com ilustrações de Manuela Bacelar. De forma a explorar a presente história foram definidos os seguintes objetivos, segundo as *Aprendizagens Essenciais*:

Objetivos:

- ⟨ Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias
- ⟨ Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos
- ⟨ Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula
- ⟨ Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo (de movimento livre ou orientado)
- ⟨ Usar o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar as personagens e ambiências
- ⟨ Experimentar percursos individuais que promovam o prazer da leitura e da expressão dramática

Como habitualmente dirigimo-nos para o pavilhão, sítio onde desenvolvemos sempre as dinâmicas que apresento neste estudo. Os alunos, a meu pedido, sentaram-se no

chão em roda preparados para iniciar a nossa sessão de conto. Logo desde início, muito curiosos e entusiasmados, vários alunos apontaram para o livro e disseram que já tinham ouvido esta história no colégio. Questionei-os sobre o que tratava a obra literária, responderam que não se lembravam, apenas a C. afirmou que sabia que havia uma galinha que tinha muitos filhos.

Após a breve conversa inicial, enquanto os alunos se organizavam, comecei por perguntar quem queria vir apresentar o livro, como de costume, dando-se início à fase da pré-leitura. Todos queriam, não apenas neste dia, mas em todos. Os alunos gostavam muito de se expor oralmente para a turma, mesmo aqueles que revelavam alguma insegurança e timidez. Desta vez foi o E. (6) que veio nomear as partes do livro. O E. é moçambicano, e ingressou no sistema educativo português em setembro de 2022, altura em que veio do seu país. O aluno apesar de estar em processo de adaptação à língua gosta muito de ser participativo. Neste momento, em particular, precisou da minha ajuda para se lembrar das partes do livro e de incentivo para falar mais alto. Muito concentrado e atento às minhas instruções, foi mostrando à turma a parte que do livro que ia nomeando. Apesar de, ainda, não saber todos os nomes, o aluno já soube identificar as guardas e a folha de rosto. Mantive esta prática com o objetivo de dar oportunidade a todos de participar na mesma. De notar que todos os alunos, no momento de explorar alguma obra literária, se voluntariava para nomear as partes do livro e identificar o nome do autor e ilustrador. Ao longo da minha prática consegui que todos os alunos tivessem oportunidade de passar por esta experiência de apresentar o livro aos colegas. Foi um ponto positivo, pois os alunos aprenderam e o nome de vários autores.

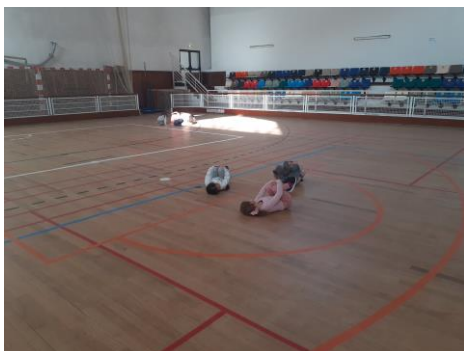
Ainda no momento da pré-leitura, iniciei um diálogo com os alunos sobre as ilustrações da capa e da contracapa. Colocando questões como: O que é que vêm na capa? O que vos parece que vai acontecer na história. A C. voltou a dizer que já tinha ouvido a história no colégio, mas não se lembrava da história. O A. disse: “A capa tem uma avestruz comilona”.

De seguida, passei à leitura da história e durante este momento fui fazendo pausas, para questionar as crianças acerca dos acontecimentos da história, de forma a levar os alunos a refletir sobre as atitudes tomadas pelas personagens ao longo da história. Logo no início perguntei “Porque é que a galinha fugiu?”, “porque a dona roubava-lhe os ovos” foi a resposta. De seguida perguntei “Porque é que ali, na mata, ninguém lhe trazia comida?”, “Os ovos que foram colocados no ninho eram dela?”, “Os ovos eram todos

iguais?”, “Concordam com o conselho da perdiz, a galinha deve tratar apenas do pinto?”, “Porque é que o rapaz quis apanhar o frango e não outro animal?”, “Acham que os animais eram todos irmãos, porquê?”, as respostas foram sempre rápidas.

“Porque ninguém lhe dava comida, não havia ninguém”, “Os ovos não eram dela, apareceram.”, “São ovos de várias cores e tamanhos.”, “Ela fez bem em tratar de todos, senão os animais morriam.”, “Queria frango assado.”

No final, com base nas personagens que apareceram durante a história explorámos a expressão corporal de forma livre e/ou orientada. Iniciei esta fase solicitando à turma que representassem as várias personagens da história pela ordem que tinham surgido na história, a galinha, os ovos, o papagaio, a avestruz, o pinto, a cobra, o crocodilo, através do corpo e utilizando o espaço que necessitassem. No final pedi que individualmente representassem o animal que mais gostaram da história.



Fotografia 18: Fase da pós-leitura - expressão corporal



Fotografia 19: Fase pós-leitura - expressão corporal

A fotografia 19 ilustra a forma como o J. (6) na fase da exploração da expressão dramática, se entregou totalmente à atividade, realizando movimentos expansivos, expressivos e utilizando grande parte do espaço à sua volta. O animal escolhido foi a avestruz, que o aluno expressou com grandes corridas com os braços esticados ao longo do corpo.

4.1.3 Exploração do livro *Pê de pai*



Ilustração 2: Livro *pê de pai*

A última obra a ser apresentada é o livro *pê de pai*, da autoria de Isabel Minhós Martins e com ilustrações de Bernardo Carvalho. De forma a explorar a presente história foram definidos os seguintes objetivos, segundo as *Aprendizagens Essenciais*:

Objetivos:

- ◁ Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real
- ◁ Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo (de movimento livre)
- ◁ Usar o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar as personagens e ambiências
- ◁ Experimentar percursos individuais que promovam o prazer da leitura e da expressão dramática

Como sempre este momento foi desenvolvido no pavilhão desportivo. Quando lá chegámos dei a indicação para a turma se sentar em semicírculo como já é

hábito. Todo o percurso, assim como a organização da turma neste contexto já é realizado com alguma naturalidade e facilidade. Este facto evidencia a forma positiva como os alunos gostam deste tipo de atividade. Principalmente o facto de sair da sala de aula, para eles é visto como um momento de descontração e prazer.

De seguida passámos à nomeação das partes do livro e dos elementos que o constituem. Neste dia foi a B. (7) que apresentou o livro. Apenas precisou de ajuda para ler o nome da autora e da ilustradora. Nesta altura da minha intervenção quase toda a turma conseguia fazer esta apresentação, apenas, por vezes, requeriam uma ajuda.

Antes de iniciar a leitura da obra questionei as crianças sobre as imagens da capa. “O pai está a dar um beijinho ao filho.”, “O pai dá carinho ao filho.”, “Acho que é um abraço.” foram as respostas dadas.

Seguidamente, passei à leitura do livro, e como a história tem pouco texto, apenas frases que descrevem o pai, fui solicitando às crianças que dissessem o que faz cada pai. Dando exemplos, “O pai casaco.”, “O pai cabide.”, “O pai travão.”, “O pai grua.”, “O pai sofá.”, “O pai seta.”, “O pai cofre.”. Foram imensas as respostas, “O pai empresta o casaco”. “O pai dá colo.” “O pai manda já para ali.”, “O pai levanta-me quando eu caio.”, “O meu pai também me faz isso.”. Houve uma aluna que, foi mais além, disse que o tio lhe dava chocolate, na página do “Pai chocolate”. Foi um momento muito alegre, em que, à medida que eu avançava a curiosidade aumentava. Todas as crianças se identificaram com as imagens do livro.

Por último, na fase da pós-leitura solicitei que cada criança escolhesse um pai que fosse o mais parecido com o dela. Neste exercício houve uma aluna que deu o exemplo de um pai que não estava na história, o que mostra a sua reflexão acerca da imagem do pai. Posteriormente passámos à expressão corporal. Iniciei esta fase pedindo às crianças que representassem corporalmente os diferentes conceitos de pai, poderiam utilizar o espaço que quisessem. Certos alunos juntaram-se em pares para representarem o pai e o filho. Na fotografia 20 um aluno faz de “Pai colchão” e uma aluna faz de “Pai cabide”. Durante este momento fui passando pelos alunos e questionei-os sobre o que estavam a representar.



Fotografia 20: Representação do pai que escolheram



Fotografia 21 - Representação do "pai colchão"

Notas de campo

No final da atividade os alunos ficaram muito entusiasmados em apresentar o seu tipo de pai. “O pai despertador” disse o F., “O pai cabide” disse a L. e até a B. disse “O meu tio é tio chocolate, porque ele está sempre a dar-me chocolates”

Foi difícil terminar este diálogo, em que todos quiseram partilhar a sua definição de pai.

4.2. A investigação-ação no contexto de Pré-Escolar

Durante a minha intervenção no contexto de Pré-Escolar procurei levar livros para as diferentes atividades que foram decorrendo. Tendo em conta que a educadora cooperante baseava toda a sua intervenção no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, naturalmente, o meu estágio também seguiu essa linha pedagógica. Posto isto, como já referi no capítulo dois, onde descrevo a conceção da ação educativa e mais especificamente me refiro aos fundamentos da ação educativa, toda a intervenção foi assente numa base democrática, participada, havendo tempo e espaço para todas as crianças participarem no currículo. De forma a enriquecer esta construção democrática e participada procurei levar literatura que fosse ao encontro dos assuntos abordados nos diferentes momentos de diálogo, em grande grupo e em pequeno grupo.

O grupo de crianças já tinha muito contacto com os livros. A educadora tinha na agenda semanal da sala (instrumento usado no MEM) três momentos definidos para a hora do conto, às terças, às quartas e às sextas-feiras. Contudo, eu nunca estava presente nestes momentos, pois os únicos dias em que ficava à tarde era às segundas e quintas-feiras. Excepcionalmente, fiquei da parte da tarde em algumas sextas-feiras, para poder ajudar em alguma situação específica ou para participar em algum projeto que fosse dinamizado nesse dia. Então, desta forma tive oportunidade de participar e dinamizar algumas horas do conto.

Passo então a ilustrar alguns dos momentos em que promovi a educação literária junto do grupo de crianças, da sala A.



Fotografia 22: Hora do conto, dia 28 de abril, sexta feira

A leitura do livro *A que sabe a lua?* Da autoria de Michael Grejniec, foi realizada com a dinamização de um tapete que ilustra o cenário e as personagens da história. Estava presente nesse dia a interprete de língua gestual, Sandra, com o objetivo de dar apoio à aluna K. portadora de deficiência auditiva. A Sandra foi contando a história em língua gestual. Antes de iniciarmos, combinámos que todos iríamos fazer o gesto em língua gestual dos animais que iam surgindo. Foi um momento muito apreciado por todos e no qual a K. se sentiu valorizada e acolhida pelos colegas.



Fotografia 23: A C.B. quis desenhar a Malala durante o Tempo dedicado às atividades e projetos

No dia 8 de março, Dia da Mulher, durante o tempo dedicado às atividades e projetos a C. B. na mesa grande a desenhar a Malala, após ter ouvido a sua história, contada por mim durante o momento do “contar, mostrar e escrever”. O L. e o A. foram consultar as páginas dos livros sobre a Malala, para verem de perto as imagens da história de vida daquela jovem. Estas duas crianças ficaram impressionadas com a história de vida da Malala, e foram muitas as perguntas que me fizeram.



Fotografia 24 - No tempo para as atividades e projetos o A. e o L. escolheram ir para a mesa grande ver de perto as ilustrações dos livros

No dia 26 de abril, recebemos a Patrícia Batista, doutoranda, da Universidade Estadual de Londrina, do Brasil, que veio contar uma história brasileira, a partir de um livro sem texto, apenas com ilustrações e que promove a cultura brasileira.



Fotografia 25: Visita da Patrícia, doutoranda em estudos da Linguagem, no dia 26 de abril

No âmbito da Feira do livro, fomos a uma sessão, com uma contadora de história, à Fundação Eugénio de Almeida e depois fomos fazer uma visita à feira. A educadora cooperante aproveitou e comprou um livro para a sala.



Fotografia 26: Sessão de histórias com a contadora de histórias Cláudia Fonseca, na Feira do livro

Na última sexta-feira de estágio participámos numa visita guiada à Biblioteca Pública, onde houve lugar a sessão de história e esclarecimento sobre como nos podemos tornar leitores e requisitar livros da biblioteca da nossa cidade.

Nota de campo

Sentámo-nos as quatro e lemos a história/jogo duas vezes. Até que se fez hora de tocar o sino. Entretanto houve mais interessados. De seguida apresento as fotografias que demonstram o que se sucedeu.

Este foi um momento improvisado e que não estava planeado, mas que me deu abertura para trabalhar uma área que tem sido pouco ocupada ultimamente, a área da biblioteca. Certo é que me esqueci de lhes solicitar para irem marcar no mapa de atividades. Para a próxima não me posso esquecer.



Fotografia 27: Duas crianças durante o tempo dedicado às atividades e projetos, vêm ter comigo para eu lhes contar uma história



Fotografia 28: Várias crianças aproximam-se para também participarem na dinâmica da história

Especificamente no âmbito da investigação-ação e de forma a demonstrar as atividades desenvolvidas (no polivalente) para este estudo mostra-se o seguinte quadro:

Livros	Contextualização do tempo
<i>A lagartinha muito comilona</i> , da autoria de Eric Carle (2010). Edição Kalandraka	9 de março de 2023
<i>Pê de pai</i> , da autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006). Edição Planeta Tangerina	15 de março de 2023
<i>As caras da mãe</i> , da autoria de Rita Ferro e ilustrações de Luís Leal (2006). Edição Dom Quixote.	5 de maio de 2023

Tabela 4: Livros abordados no Pré-Escolar

4.2.1 Exploração do livro *A lagartinha muito comilona*



Ilustração 3: Livro *A Lagartinha muito comilona*

Começando, por ordem cronológica, pela exploração da obra *A lagartinha muito comilona*, primeiramente irei expor quais os objetivos traçados:

- ⟨ Dar oportunidade de aprender o nome das partes do livro;
- ⟨ Fomentar a curiosidade pelas histórias;
- ⟨ Promover a competência de leitura de imagens;
- ⟨ Desenvolver a capacidade de realizar inferências;
- ⟨ Dar oportunidade de expor diferentes interpretações;
- ⟨ Incentivar a representação de personagens e situações a partir da história e das ilustrações;
- ⟨ Proporcionar o jogo dramático para além da área do faz de conta, no espaço da sala.

Para realizar a atividade dirigimo-nos, como sempre, para o polivalente. As crianças sentaram-se à minha frente, ficando eu sentada numa cadeira, de forma a ficar com o livro num plano mais elevado, para que todos o pudessem ver bem. Esta, também já esta o método da educadora cooperante para contar histórias, tendo sido sugerido pela mesma que eu o adotasse. Como havia crianças muito pequenas, foi realmente a melhor estratégia para que fosse possível todos verem as imagens do livro. Mais a baixo ilustro com uma fotografia no dia em que explorámos o livro *Felini e a caixa das sonecas*.



Fotografia 29: Fase da leitura, da obra *Felini e a caixa das sonecas*

As crianças, na sua maioria, já tinham tido contacto com a presente obra *A lagartinha muito comilona*. A fase da pré-leitura foi iniciada com um diálogo acerca das partes do livro: capa, contracapa, lombada, guardas, título, autor e ilustrador. Esta prática não se manteve, pois constatei que o contacto com o livro era enorme. Além de eu ter levado muitos livros de forma a explorar outros temas e a trabalhar variadas áreas, a educadora cooperante também utilizava muito os livros para trabalhar com a crianças nos projetos partilhados, assim como o trabalho realizado na área da expressão plástica, também era, muitas vezes, assente em livros que a educadora trazia para a Sala A. Desta forma, sempre houve muitos diálogos à volta dos livros e sobre cada um deles.

De seguida passámos à análise das ilustrações e antecipação do que poderá tratar a história. Este diálogo foi muito fluido, pois, muitas das crianças já sabiam o que se iria passar na história, mesmo assim o seu entusiasmo foi notório. Algumas lembravam-se da história completa e conseguiram contar de forma geral.

No momento da leitura continuámos a fazer a antecipação do momento seguinte da história a partir do que já se sabia, e comparámos à antecipação realizada anteriormente, na fase da pré-leitura. Foram todos acompanhando, com muita atenção e

curiosidade, a história e participando na sua antecipação, enumerando vários elementos que iriam surgindo ao longo da história. Houve espaço para fazer a contagens dos alimentos e para enumerar os dias da semana. Fiz perguntas tais como “Se a lagartinha comeu 4 morangos na quinta-feira, a seguir que dia é?”.

Foram tecendo comentário tais como: “Ela vai ficar gorda”, “e doente”, “comer doces faz mal, mas maçãs não”, “se eu comer doces depois tenho de comer fruta”.

Seguidamente, passámos à expressão corporal, comecei por solicitar às crianças que imitassem todas as fases pelas quais a lagartinha passou: o ovo, a lagarta a sair do ovo, a lagarta, a lagarta a comer, a lagarta a crescer, a lagarta a transformar-se em casulo, o casulo, a borboleta. Ao início estavam todos muito inibidos, procuravam os olhares uns dos outros para ver quem se atrevia a fazer os movimentos. Tive de tomar a iniciativa de fazer eu também os movimentos, como ilustra a fotografia 30. Assim que dei início algumas crianças aproximaram-se e começaram a imitar-me, até que chegou um momento e estava quase todo o grupo a reproduzir os meus movimentos e gestos. Apesar de ter existido uma maior entrega por parte de todas as crianças, foram sempre apoiando-se no gesto do outro e tentando manter o contacto físico comigo ou com outro colega. *O L. C. (4:3)*, muito envolvido na atividade, “a fazer de lagartinha”, disse: - *Ana, estou a divertir-me muito!*

Antes de terminar questionei as crianças sobre os seus movimentos, colocando as seguintes questões, “Qual foi o movimento que vos fez ocupar mais espaço?”, “O movimento maior?”, “Estiveram sempre no chão ou colocaram-se de pé?”, responderam que nunca se colocaram de pé porque a lagarta anda no chão, deitada.



Fotografia 30: Fase da pós-leitura: expressão corporal, A Lagartinha muito comilona



Fotografia 31: Fase pós leitura, A Lagartinha muito comilona

4.2.2 Exploração do livro *Pê de Pai*



Ilustração 4: Livro pê de pai

A próxima obra a ser explorada foi a obra com o título *pê de pai*, e foram definidos os seguintes objetivos:

- < Proporcionar o jogo dramático.
- < Promover a leitura do texto icónico.
- < Promover a expressão corporal a partir do texto icónico.
- < Proporcionar percursos individuais de interpretação do texto icónico.

Como habitualmente, para realizar este trabalho, dirigimo-nos para o polivalente. Desta vez, solicitei ao grupo para ficar de pé, pois a fase da pré-leitura iria ser desenvolvida desta forma. Houve alguma agitação devido ao facto de ser esta a organização que solicitei. Houve mais dificuldade em ouvirem as minhas instruções.

No primeiro momento, fase da pré-leitura, comecei por explicar ao grupo que iria mostrar página a página o livro sem realizar a leitura, enquanto isso acontecia cada um observava a imagem e depois representava através do corpo, com movimento ou não o que estava a ilustrado em cada página. Houve tendência para fazerem os movimentos em grupo e em contacto com outros colegas. Estas ações são facilmente justificadas pela presença do contacto físico entre o pai e o filho da história. Houve, muitas vezes, a necessidade de uma criança fazer de pai e outra de filho. Houve muitas gargalhadas, mas também, alguma confusão e dificuldade em gerir os comportamentos.

Quando passámos para a fase seguinte, leitura da obra, as crianças estavam muito agitadas. Depois de conseguir acalmar o grupo, e para isso tive de os sentar e falar calmamente de forma a explicar o que iríamos fazer de seguida. Disse-lhes que iria ler a história e em cada página faria uma pausa para que pudessem refletir como representavam cada pai que está representado em cada página. Após ler o texto da página, fazia ainda questões com pistas para que as crianças aumentassem o leque de representações, como por exemplo, “pai casaco.”, “O pai casaco é como?”, “Ocupa muito espaço?”, “Muito?”, “pai chocolate.”, “Como faz o pai chocolate?”. Algumas crianças quiseram dar-me a mão, outras pediram-me para fazer de pai, enquanto elas faziam de filho. Toda esta atividade foi realizada com a procura de muito contacto físico.

As crianças não conheciam ou não se lembravam desta história. Foi um momento muito divertido em que houve muitas gargalhadas e recordações familiares. Algumas crianças foram dizendo: “Ana, o meu pai faz isto comigo.”, “O meu dá me um beijinho para eu não chorar.”

Por último, sentámo-nos no chão, comigo de frente para o grupo. Fui recolher algumas informações para que as crianças pensassem um pouco no que representava cada pai. Fomos comparar a leitura que se fez com a vida real. Para isso fiz questões, tais como, “Quem tem um pai, mãe, avó, avô, irmão casaco?”, “Quem pai, mãe, avó, avô, irmão avião?”, “O que que é que eles fazem para parecerem um cabide?”.

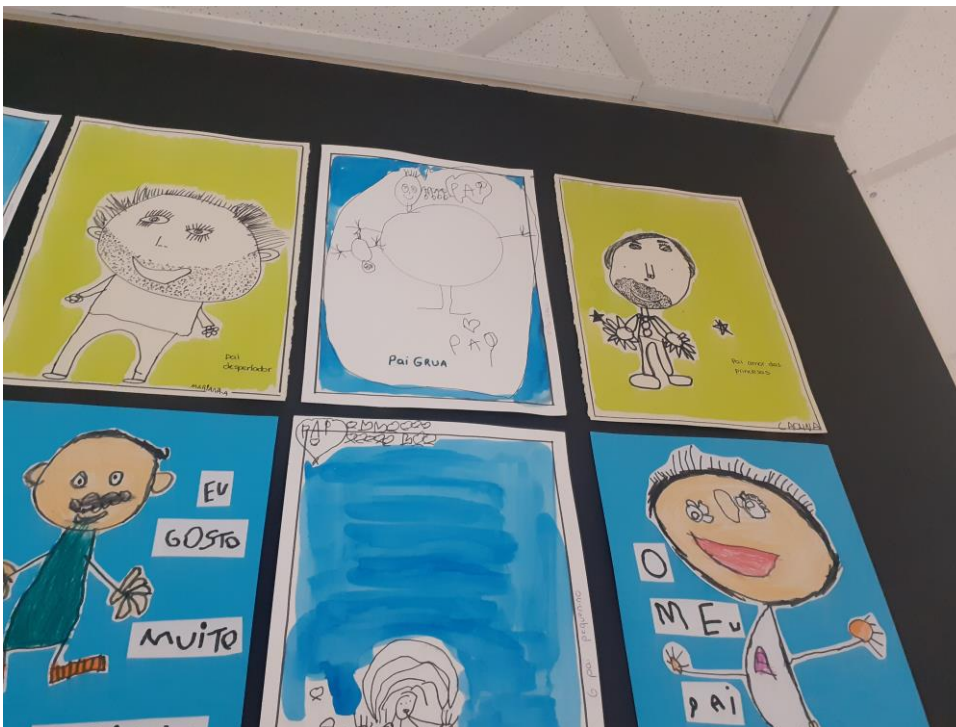


Fotografia 32: Durante a fase da leitura, as crianças representam o pai trator através do corpo

De seguida, ilustro os desenhos que as crianças fizeram na parte da tarde com a educadora. Foi muito interessante ver que muitas crianças se inspiraram na história da manhã.



Fotografia 33: Ilustração do pai gelado, pela C.



Fotografia 34: Ilustração do M. o pai grua.

4.2.3 Exploração do livro *As caras da mãe*



Ilustração 5: Livro *As caras da Mãe*

A última obra a ser apresentada é *As caras da mãe*, da autoria de Rita Ferro. De forma a explorar a presente história foram definidos os seguintes objetivos:

- < Proporcionar o jogo dramático;
- < Promover a expressão corporal;
- < Proporcionar percursos individuais de interpretação;
- < Recriar movimentos a partir da exploração da história.

Desta vez a exploração do livro foi realizada na sala, no sítio onde se desenvolve o momento da hora do conto. Primeiramente, dando início à fase da pré-leitura procedi à organização do grupo de crianças. Como estávamos no espaço em que habitualmente as crianças ouviam a história, foi mais fácil organizar o grupo. Eu fiquei sentada numa cadeira, de forma a ficar num plano mais alto, para que todos conseguissem ver bem o livro. Esta já era a forma de organizar o espaço no momento de a educadora cooperante contar a história. Também eu, noutras situações, já tinha utilizado esta organização para contar histórias ou mostrar algo ao grande grupo.

Primeiramente, informei as crianças que iríamos explorar o livro, somente, através das imagens. Comecei por mostrar a capa, fazendo a seguinte questão, “O que veem na capa?”, “O que será que conta esta história?”. De seguida, passei a folhear o livro página

a página, fazendo pausas para questionar as crianças com as seguintes perguntas: “Como está a cara da mãe?”, “A mãe está contente?”, “A mãe está feliz?!, “A mãe está zangada?”.

Cada imagem ilustrada nesta obra retratava cenários aos quais as crianças depressa se identificavam, pois eram situações em que a mãe tinha reações perante as várias situações do dia-a-dia do filho, dando alguns exemplos: a criança a desarrumar tudo, a criança doente na cama, a criança a demorar a despachar-se, a criança a ajudar a mãe a cozinha, etc. Fui também perguntando o que estava a acontecer para que a mãe tivesse tal reação. As imagens deste livro são muito elucidativas acerca da postura da mãe sobre a dada situação.

As reações foram de comparação aos seus ambientes familiares. Comentários como, “A minha mãe também me faz assim?”, “Ana, eu também faço bolos com a minha mãe?”

Quando chegámos ao fim do livro, expliquei que iria contar a história lendo o texto e fazendo algumas pausas com o objetivo de refletirmos e de compararmos as inferências que fizemos anteriormente com a história. Chegámos à conclusão de que, na sua maioria, as inferências que o grupo fez correspondiam ao que o texto dizia. Como já tinha referido, esta obra é muito rica em imagens e a mãe e o bebé estão ilustrados de forma muito expressiva. São imagens de leitura fácil. Por este motivo senti que esta etapa podia e devia ser acelerada. O livro apesar de ser de leitura fácil, é um pouco extenso, o que estava a baixar o entusiasmo por parte das crianças.

Quando passámos para a fase final, da pós-leitura, solicitei às crianças que demonstrassem, através da expressão facial e corporal, como representariam as expressões destacadas no texto, tais como, “assustada”, “preocupada”, “apressada”, “zangada”, “triste”, etc. Disse-lhes que se colocasse de pé, para que se expressassem facial e corporalmente melhor.

O espaço utilizado era muito menos amplo do que o polivalente, as crianças durante este exercício foram avançando, chegando-se cada vez mais perto de mim. Queriam mostrar-me de perto a expressão facial. A atividade terminou com todo o grupo de pé. Um grupo em particular entre 5 a 6 crianças queriam ser as mais expressivas. Este pequeno grupo chamou por mim inúmeras vezes para que eu visse as suas representações.



Fotografia 36: As caras da mãe, a mãe vaidosa



Fotografia 35: As caras da mãe, a mãe assustada



Fotografia 37: As caras da mãe, a mãe cansada

Implicações e investigações futuras

Quando pensei em articular a educação literária e a expressão dramática/expressão corporal entendia que as duas áreas tinham uma base interpretativa, na medida em que implica interpretar a palavra escrita, na primeira, e na segunda, dado que me cingi apenas à expressão corporal, implica interpretar o movimento corporal. Durante, e agora, após o estudo vejo que são inúmeras as relações que se podem estabelecer entre as duas áreas.

A partir deste estudo gostaria, de no futuro, continuar a desenvolver projetos que promovam a educação literária e a expressão dramática. São duas áreas que se conjugam muito mais do que à partida prevemos. Permite trabalhar muitos objetivos comuns, tais como, a interpretação, como já referi acima, a projeção de acontecimentos, o ler o mundo que nos rodeia e ficar com a noção do mundo ao qual não temos acesso. Além disso, depois de fazer estes meus dois ciclos de estudo, e a partir do contacto que tive nas várias práticas, posso afirmar que são duas áreas pouco exploradas. A educação literária é realizada muitas vezes sem contextualização, a partir dos manuais e sem relação com os conteúdos do currículo. A expressão dramática, pouco é abordada e quando é, é com o objetivo de narrar ou apresentar algo, como por exemplo uma lenda, uma história. Não há reflexão, com lugar para a imaginação de novas possibilidades e novas ideias, não há mobilização de saberes e a atribuição de novos significados para uma dada situação.

A meu ver esta correlação entre a educação literária e a expressão dramática traz inúmeras vantagens, nas quais destaco o facto de quase todos os alunos gostarem do trabalho com as expressões. Como dei conta neste estudo, muitas vezes as crianças não consideram que estão a “trabalhar” quando estão a desenvolver práticas de expressões artísticas, pois, associam o prazer apenas ao lazer. Esta nota de campo reforça a frase que citei em epígrafe, “Os pedagogos têm um paraíso perdido a reconquistar: aquele em que a noção de prazer se não oponha à noção de trabalho” (Faure e Lascar, 1982, p.51).

Para além de tudo isto, fiquei com a clara noção de que existe muito para descobrir ainda acerca desta correlação. Sinto que apenas levantei um pouco do véu.

Considerações Finais

Marques & Azevedo (2013) afirmam que a literatura infantil é uma ferramenta educativa fundamental, pois consideram-na “uma fonte de oportunidades de aprendizagem que não se encerra em si mesma” (p. 224). Dar a conhecer realidades diferentes através das histórias é permitir que a criança as entenda e reflita sobre elas. É uma “via privilegiada de informações que permitem ao leitor aceder ao conhecimento cultural e à interpretação das diferentes formas de vida do Homem e, com elas, construir uma identidade própria” (Marques & Azevedo, 2013, p. 224).

A literatura infantil contempla obras que, pelo seu texto verbal e icónico, permitem uma reflexão acerca do outro e sobre a sociedade, através dos valores que representam. Este diálogo que emerge a partir desta reflexão dá oportunidade à criança de conhecer, ler e pensar sobre o mundo de forma mais ponderada, analítica, competente, plural, atuante, ajudando a tornar o mundo num lugar cada vez melhor.

O trabalho com a expressão dramática também nos remete para um trabalho de reflexão sobre o outro e o mundo que nos rodeia, e ajuda a criar sentimentos, a construir a sua própria identidade. Permite que a criança se expresse de forma livre, sem julgamentos.

A ligação entre a educação literária e a expressão dramática facilita a comunicação, promove a ligação entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal. A partir da exploração das duas, a criança consegue ter um campo mais alargado da leitura do mundo que a rodeia.

Enquanto futura educadora e professora do 1º CEB destaco a importância de serem trabalhados os aspetos acima elencados. Nos dias que correm é primordial promover-se o autoconhecimento e a autorreflexão. Para conhecermos e comunicarmos de forma positiva com os outros e com o que nos rodeia, primeiro temos de nos conhecer a nós. Também sabemos que é apenas com o contacto com o outro que nos conhecemos na realidade. Esta dualidade só pode ser trabalhada com práticas interativas e dinâmicas. Daí a importância de promover o trabalho com a expressão dramática.

Ao finalizar o presente estudo, concluo, por um lado que poderia ter feito muito mais e muito melhor, acho que este sentimento faz parte do processo evolutivo de um professor que quer ser reflexivo. Por outro lado, sinto que, principalmente no contexto de

1º Ciclo, consegui despoletar nas crianças uma atenção, interesse e motivação para a literatura infantil. Foi notória a satisfação da grande maioria das crianças, principalmente, quando eu chegava à sala, do 1º ano, do 1º CEB, com os livros na mão. Os olhos de curiosidade e de alegria que as crianças apresentavam demonstravam o seu nível de interesse. Nos momentos em que passávamos para as histórias, foram muitos os comentários positivos feitos por parte dos alunos.

A realização deste relatório é imprescindível para uma boa reflexão sobre todo o nosso trabalho aos longo das duas PES. Questões tive e muitas, e continuo a ter. Dúvidas também. Contudo, para realizar e finalizar este relatório procedi a uma investigação mais profunda, que me elucidou sobre o caminho certo para se ser um professor/educador reflexivo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I Publicado em Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30, 2001.
Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de novembro de 2000. 2 ialarcao@adm.ua.pt
- Antunes, C. P., Dias, M. F. e Silva, S. R. (2017). Educação literária e expressão/educação dramática/teatro: algumas sinergias em contexto académico. *Momentos: Diálogos em Educação*, 26 (1), 161 – 176. <https://doi.org/10.34624/fb.v0i5.6886>
- Aprendizagens Essenciais: 1.º CEB, Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. Obtido de Direção-Geral de Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf
- Aprendizagens Essenciais: 1.º CEB, 1º ano, Português. Obtido de Direção-Geral de Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In Balça, A. & Pires, M. N. C. *Literatura infantil e juvenil* (p. 51-58). Santillana.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, vol. 18(nº 37), pp. 131-153. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto. Percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Tropelias&Compnhia.
- Carle, E. (2010). *A lagartinha muito comilona*. Edição Kalandraka
- Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association. (2017). Obtido em <https://www.apa.org/ethics/code>

- Faure, G. e Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Editorial Estampa.
- Ferro, R. e Leal, L. (2006). *As caras da mãe*. Luís Leal (2006). Edição: Dom Quixote.
- Fiorindo, P. e Wendell, N. (2014). Literatura infantil em cena: O teatro como estratégia pedagógica. *Pensares em Revista*. (5). P. 113-129. <https://doi.org/10.12957/pr.2014.14057>
- Kowalski, I. (2020). *...e a Expressão Dramática*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. Versão Digital: PDF - adaptação da versão impressa de 2005. https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf
- Marques, P. C., & Azevedo, F. (2013). Literatura infantil, imaginário e valores interculturais: Apontamentos para uma pedagogia desde o jardim de infância. In A. M. Ramos & C. Ferreira Boo (Eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil / A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 217–225). Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil / ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil / CIEC Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho);
- Martins, M. I. e Carvalho, B. (2006). *O pé de pai*. Planeta Tangerina.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (M. d.-G. (DGE), Ed.) Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-preescolar>
- Neves, S. L. C. (2018). *Expressão Dramática como Instrumento de Integração Escolar em S. Vicente: Estudo de Caso Em Cabo Verde* [Dissertação de Mestrado em Educação Artística – Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2020/1/Sofia_Neves.pdf
- Nóvoa, M. O lobo e os sete cabritinhos. in Biblioteca de Tesouros, Contos de Encantar Edição Círculo de Leitores

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*
- Peixoto, M. & Azevedo, L. (s.d.). Entrelaçando diferentes linguagens na educação infantil: reflexões e práticas. <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/448/1/01d14t05.pdf>
- Petit, M. (2020). *Ler o Mundo*. (J. Alfaro, Trad.). FakToria K/Kalandraka.
- Soares, L. D. e Bacelar, M. (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Editora Afrontamento. Porto.
- Quadro Estratégico – Plano Nacional de Leitura 2027. Obtido de Plano Nacional de Leitura 2027. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf>
- Plano Nacional das Artes. Obtido de Direção-Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Soares, L. D. e Bacelar, M. (1994). “Os Ovos Misteriosos.” Editora Afrontamento. Porto.