



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A Promoção de uma Educação Literária

Inês Brites Bento

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A
Promoção de uma Educação Literária**

Inês Brites Bento

Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Promover a aproximação entre o aluno e o livro é um processo delicado que requer mestria. Assim sendo, a criança só tomará gosto pela leitura se o mundo literário lhe for apresentado em pequenas doses e de maneira prazerosa, já que ler é o ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a Literatura Infantil.

(Lopes, Coutinho, Cerqueiro, Pimentel, Magalhães, Rocha & Santos, 2014, p. 336)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, o meu enorme agradecimento, pela disponibilidade, pelo aconselhamento, pelo apoio, pelo incentivo, pelo ânimo e pela força que sempre me transmitiu. E acima de tudo, pelas críticas construtivas e pelas aprendizagens tão ricas que me proporcionou durante este meu percurso.

À educadora cooperante, Paula Silveira, pela liberdade que me possibilitou, pela disponibilidade e pelo apoio. À professora cooperante, Susana Marques, pelo apoio, pelo incentivo, pela partilha, pela cumplicidade e também por me proporcionar aprendizagens tão ricas e significativas. A ambas as profissionais, por acreditarem sempre nas minhas capacidades e por me recordarem delas quando o cansaço já não me o permitia fazer.

Às crianças, famílias, e profissionais da instituição, por me acolherem de forma tão calorosa e por permitirem que a presente investigação se concretizasse, cooperando na mesma através de contributos tão ricos.

Aos meus pais, por me terem dado a oportunidade de tornar possível este meu sonho, por me apoiarem incondicionalmente e por acreditarem sempre que eu iria conseguir concretizá-lo. A vós agradeço, a educação e os valores que sempre me transmitiram, o amor que nutrem por mim e a confiança que em mim sempre depositaram. Aos meus pais agradeço, ainda, a enorme paciência que para comigo tiveram durante este percurso, assim como a força que sempre me transmitiram e que me incentivou a continuar.

Ao André Santos, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelos momentos de ausência; por valorizar as minhas capacidades, pela compreensão que sempre demonstrou, pela cumplicidade, pelo amor e pela amizade.

Às minhas colegas e amigas, Beatriz Alves e Patrícia Carapinha, pela partilha, pelo ânimo, pela força e pela paciência que para comigo tiveram ao longo deste percurso tão longo, mas ao mesmo tempo tão curto.

A todos vós, quero expressar o meu enorme “muitíssimo obrigada”!

Resumo

O presente Relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, no âmbito das unidades curriculares Práticas de Ensino Supervisionadas em educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as quais decorreram na Escola Básica com Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício, escola sede do Agrupamento n.º 1 de Évora.

A temática da investigação-ação realizada foi a promoção de uma educação literária, e o principal objetivo da mesma centrou-se em compreender de que modo se pode contribuir para a formação de leitores literários críticos e reflexivos. Neste âmbito emerge a necessidade de contextualizar a ação, assim como os contextos educativos nos quais foi desenvolvida a prática.

Este documento encontra-se organizado em cinco capítulos, precedidos por uma introdução e sucedidos de uma conclusão. Num primeiro capítulo consta a teoria que sustenta a temática investigada; num segundo capítulo é realizada a contextualização da ação e contextos educativos de intervenção; o terceiro capítulo alude à metodologia utilizada; no quarto capítulo é realizada a reflexão, análise e interpretação dos dados; e no último capítulo reflete-se, analisa-se e interpretam-se os dados relativos a um projeto de cariz literário desenvolvido numa parceria escola-família.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; promoção de uma educação literária; literatura de potencial receção infantil; formação de leitores críticos e reflexivos; fruição leitora.

Report of Practice Supervised Teaching in Pre-School Education and the 1st Cycle of Primary Education: Fomentation of a Literacy Education

Abstract

This report was written as part of the Master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education, more specifically, in the context of the courses Practice Supervised Teaching in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education and it took place at Escola Básica/Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício, school office from the cluster nr. 1 from Évora.

The subject of the research-action developed was promoting a literary education in which the main goal has focused on the understanding of how to contribute for the training of literary, critical and reflective readers. In this context emerges the need to contextualize the action, as well as the educational contexts in which the practice was developed.

This work is structured in five chapters, preceded by an introduction and succeeded by a conclusion. The first chapter includes the theory behind the investigated subject; the second chapter held the contextualization of action as well as the educational contexts of intervention; the third chapter refers to the methodology used for this work; in the fourth chapter it is performed the analysis, reflection and interpretation of data; in the last and fifth chapter it is performed a reflection, analysis and interpretation of the data related to a literary project developed in an association between school-family.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Primary Education; Fomentation of a Literary Education; Children's Literature; Formation of Critical and Reflective Readers; Joy of Reading.

Índice

Índice de Quadros	xi
Índice de Ilustrações	xii
Índice de Figuras	xv
Índice de Gráficos	xvi
Lista de siglas	xvii
Introdução	1
Capítulo 1. A promoção de uma educação literária no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. A leitura de literatura infantil	5
1.2. Promoção de uma educação literária	8
1.2.1. A mediação leitora	11
1.2.2. Manuais escolares e a (não)promoção da educação literária	15
1.3. Educação literária e a formação de leitores críticos e reflexivos: Princípios da corrente teórica <i>Whole Language Approach</i>	16
1.3.1. Literature based reading activities	17
Capítulo 2. Conceção da ação educativa em pré-escolar e 1.º CEB	23
2.1. Os contextos da PES no pré-escolar e no 1.º CEB	24
2.2. Caracterização do cenário educativo em pré-escolar	27
2.2.1. Caracterização do grupo	27
2.2.2. Fundamentos da ação educativa	31
2.2.3. Organização do espaço	36
2.3. Caracterização do cenário educativo em 1.º CEB	41
2.3.1. Caracterização da turma	41
2.3.2. Fundamentos da ação educativa	44
2.3.3. Organização do espaço	46
Capítulo 3. Metodologia	51

3.1. Identificação do problema	51
3.2. Objetivos	52
3.3. Técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos	53
3.3.1. Observação participante	55
3.3.2. Caderno de Formação	56
3.3.3. Planificações	57
3.3.4. Registo fotográfico	58
3.3.5. Registo gráfico	59
3.3.6. Registos de avaliação das crianças e dos encarregados de educação	59
Capítulo 4. A intervenção como promotora da educação literária	61
4.1. A intervenção em contexto de jardim de infância	62
4.1.1. Leitura e exploração do poema <i>Abecedário Maluco de Nomes</i>, da autoria de Luísa Ducla Soares e Joana Alves	63
<i>Pré-leitura</i>	64
<i>Leitura</i>	65
<i>Pós-leitura</i>	67
4.1.2. Leitura e exploração do livro <i>O Cuquedo</i>, da autoria de Clara Cunha e Paulo Galindro	71
<i>Pré-leitura</i>	72
<i>Leitura</i>	75
<i>Pós-leitura</i>	77
4.1.3. Leitura e exploração do livro <i>Sem Título</i>, da autoria de Hervé Tullet	82
<i>Pré-leitura</i>	83
<i>Leitura</i>	84
<i>Pós-leitura</i>	86
4.2. A intervenção em contexto de 1.º CEB	90
4.2.1. Leitura e exploração do livro <i>Sem Título</i>, da autoria de Hervé Tullet	90

<i>Pré-leitura</i>	91
<i>Leitura</i>	93
<i>Pós-leitura</i>	95
4.2.2. Leitura e exploração dos poemas <i>Abecedário Maluco de Nomes e Abecedário Maluco de Apelidos</i> , da autoria de Luísa Ducla Soares e Joana Alves.....	102
<i>Pré-leitura</i>	103
<i>Leitura</i>	104
<i>Pós-leitura</i>	105
4.2.3. Leitura e exploração do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , da autoria de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	111
<i>Pré-leitura</i>	112
<i>Leitura</i>	114
<i>Pós-leitura</i>	116
4.3. Conclusões ao nível do pré-escolar e do 1.º CEB	121
Capítulo 5. A promoção de uma educação literária no projeto <i>Os livros vão para casa</i>	123
5.1. Importância das famílias na promoção da educação literária	123
5.2. Trabalho por projeto como promotor da educação literária.....	124
5.3. Projeto <i>Os livros vão para casa</i>	126
5.3.1. Ponto de partida	126
5.3.2. Planificação, lançamento do trabalho e execução	127
5.3.3. Socialização e avaliação	134
5.3.4. Conclusões do projeto	139
Conclusão	141
Referências Bibliográficas	145
Apêndices	153
Apêndice A – Guião de avaliação das atividades em torno do livro <i>Sem Título</i> , de Hervé Tullet.....	155

Apêndice B – Guião de avaliação das atividades em torno dos poemas <i>Abecedário Maluco de Nomes</i> e <i>Abecedário Maluco de Apelidos</i> , de Luísa Ducla Soares e Joana Alves	156
Apêndice C – Suporte para registo das personagens e local, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	157
Apêndice D – Suporte para registo escrito da história, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	158
Apêndice E – Suporte para registo ilustrativo da história, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	159
Apêndice F – Guião de avaliação das atividades em torno do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso.....	160
Apêndice G – Documento informativo relativo ao projeto <i>Os livros vão para casa</i>	161
Apêndice H – Documento informativo a preencher pelo Encarregado de Educação aquando da participação no projeto <i>Os livros vão para casa</i>	162
Apêndice I – Documento para registo da reação da criança ao livro escutado, a preencher pelo Encarregado de Educação, no âmbito do projeto <i>Os livros vão para casa</i>	163
Apêndice J – Guião de avaliação do projeto <i>Os livros vão para casa</i> , destinado às crianças	164
Apêndice L – Guião de avaliação do projeto <i>Os livros vão para casa</i> , destinado aos Encarregados de Educação.....	165

Índice de Quadros

Quadro 1 - Relação entre o n.º de crianças, sexo e idade	27
Quadro 2 - Relação entre o n.º de crianças, sexo e idade	42
Quadro 3 - Livros literários selecionados.....	61
Quadro 4 - Atividades e respetiva contextualização no tempo	62
Quadro 5 - Inferências realizadas pelas crianças com base nos paratextos.....	65
Quadro 6 - Inferências realizadas pelas crianças com base no título e ilustrações	65
Quadro 7 - Inferências: o cuquedo é.....	74
Quadro 8 - Atividades e respetiva contextualização no tempo	90
Quadro 9 - Inferências com base nos paratextos	93
Quadro 10 - Inferências realizadas pelas crianças.....	104
Quadro 11 - Respostas das crianças	113
Quadro 12 - Registos alusivos ao projeto.....	133

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Caixa literária	18
Ilustração 2 - Estendal de personagens.....	19
Ilustração 3 - Início da atividade de leitura	20
Ilustração 4 - Cartões de registo	20
Ilustração 5 - Respostas 3D do pré-escolar	22
Ilustração 6 - Algumas respostas 3D do 1º CEB	22
Ilustração 7 - Espaço e materiais da biblioteca	25
Ilustração 8 - Espaço destinado à hora do conto	26
Ilustração 9 - Quadro de presenças.....	32
Ilustração 10 - Mapa das atividades	33
Ilustração 11 - Diário de grupo.....	34
Ilustração 12 - Mapa das regras de vida: <i>Combinámos</i>	34
Ilustração 13 - Quadro de distribuição de tarefas.....	35
Ilustração 14 - Lista de inscrições para as comunicações	35
Ilustração 15 - Representação dos aniversários das crianças	36
Ilustração 16 - Quadro do tempo (à esquerda), calendário (ao centro) e plano do dia (à direita).....	36
Ilustração 17 - Área da biblioteca.....	38
Ilustração 18 - Local de leitura e exploração de livros.....	38
Ilustração 19 - Área da escrita.....	39
Ilustração 20 - Área do faz de conta.....	40
Ilustração 21 - Espaços da área central polivalente.....	41
Ilustração 22 - Mapa de presenças	44
Ilustração 23 - Contar, apresentar, ler	45
Ilustração 24 - Diário de turma.....	45
Ilustração 25 - Exposição dos produtos no âmbito do projeto <i>Os livros vão para casa</i>	47

Ilustração 26 - Exposição dos cartões de identificação das crianças	47
Ilustração 27 - Trabalho individual (à esquerda), trabalho a pares (ao centro) e trabalho de grupo isolado (à direita)	47
Ilustração 28 - Cantinho dos artistas	48
Ilustração 29 - Cantinhos da leitura (à direita) e da expressão plástica (à esquerda).....	48
Ilustração 30 - Cantinho dos jogos	49
Ilustração 31 - Parte da realização do livro <i>A Fada Desaparecida</i>	50
Ilustração 32 - Capa do livro <i>Abecedário Maluco</i>	63
Ilustração 33 - Ilustração dos versos (à esquerda) e versos escritos e ilustrados (à direita) ..	68
Ilustração 34 - Realização dos paratextos	70
Ilustração 35 - Paratextos	70
Ilustração 36 - Capa do livro <i>O Cuquedo</i>	71
Ilustração 37 - Partilha da capa e de algumas ilustrações do livro.....	73
Ilustração 38 - Ilustrações apresentadas ao grupo	73
Ilustração 39 - Registo das inferências.....	73
Ilustração 40 - Partilha de conceções	75
Ilustração 41 - Momento de suspense	76
Ilustração 42 - Preparação da exposição <i>O Cuquedo é...</i>	77
Ilustração 43 - Exposição <i>O Cuquedo é...</i>	78
Ilustração 44 - Colagem de tiras de jornal.....	79
Ilustração 45 - Colagem de lã preta.....	80
Ilustração 46 - Cuquedo 3D.....	80
Ilustração 47 - Exposição da resposta 3D	81
Ilustração 48 - Exposição dos produtos.....	81
Ilustração 49 - Capa do livro <i>Sem Título</i>	82
Ilustração 50 - Autonomia na realização da resposta 3D	88
Ilustração 51 - Elementos paratextuais e uma página do livro <i>O que tem título</i>	88

Ilustração 52 - Realização do texto icónico.....	96
Ilustração 53 - Paratextos e uma página do livro <i>A fada desaparecida</i>	97
Ilustração 54 - Trabalho cooperado	107
Ilustração 55 - Paratextos	108
Ilustração 56 - Página da resposta poética <i>Abecedário Maluco do 1º B</i>	108
Ilustração 57 - Capa do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i>	111
Ilustração 58 - Estendal de personagens.....	113
Ilustração 59 - Atividade durante a leitura	115
Ilustração 60 - Realização de personagens da história com plasticina.....	118
Ilustração 61 - Logotipo escolhido	128
Ilustração 62 - Etapa da realização do quadro de registos	129

Índice de Figuras

Figura 1 - Brainstorming antes de observar os paratextos.....	114
Figura 2 - Brainstorming após a leitura da história	116

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Atividades ao redor do livro <i>Sem Título</i> - "O que mais gostei"	99
Gráfico 2 - Atividades ao redor do livro <i>Sem Título</i> - "O que aprendi"	100
Gráfico 3 - Atividades ao redor do livro <i>Sem Título</i> - "Fiquei com mais vontade de..."	101
Gráfico 4 - Atividades ao redor dos poemas - "O que mais gostei"	109
Gráfico 5 - Atividades ao redor dos poemas - "O que aprendi"	110
Gráfico 6 - Atividades ao redor dos poemas - "Fiquei com mais vontade de..."	110
Gráfico 7 - Atividades ao redor do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> - "O que mais gostei"	119
Gráfico 8 - Atividades ao redor do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> - "O que aprendi"	120
Gráfico 9 - Atividades ao redor do livro <i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> - "Fiquei com mais vontade de..."	120
Gráfico 10 - Projeto <i>Os livros vão para casa</i> - "Reação da criança ao livro"	135
Gráfico 11 - Projeto <i>Os livros vão para casa</i> - "O que mais gostei"	136
Gráfico 12 - Projeto <i>Os livros vão para casa</i> - "O que despertou em mim"	137
Gráfico 13 - Projeto <i>Os livros vão para casa</i> - "Opinião"	138
Gráfico 14 - Projeto <i>Os livros vão para casa</i> - "O que desenvolveu nas crianças"	138

Lista de siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB/JI – Escola Básica com Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EB – Ensino Básico

3D – 3 Dimensões

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento da Escola Moderna

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

CA – Comunidades de Aprendizagem

IEL1 – Iniciação à Educação Literária, 1.º ano

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CRTICEE – Centro de Recursos TIC para Educação Especial

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inscritas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

As práticas de ensino supervisionadas supra mencionadas foram realizadas na Escola Básica com Jardim de Infância (EB/JI) Manuel Ferreira Patrício, pertencente ao Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora denominado de Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. A observação direta do ambiente educativo decorreu durante duas semanas na PES em educação pré-escolar e durante uma semana na PES em 1.º CEB, e o período de intervenção cooperada decorreu durante doze semanas na PES em pré-escolar e treze semanas no que concerne à PES em 1.º CEB.

As práticas de ensino supervisionadas a que me referi anteriormente foram sustentadas na legislação em vigor, no que respeita à educação pré-escolar e ao 1.º CEB. Uma das leis na qual sustentei as minhas práticas denomina-se *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), que assenta em princípios como: igualdade de oportunidades, o que me possibilita ter uma prática com base na democracia; liberdade de aprender e ensinar, o que me permite autonomia profissional e respeito pelas diversas perspetivas éticas, deontológicas e ideológicas; entre outros princípios que me desafiam a ser uma profissional crítica e reflexiva relativamente aos contextos em presença.

Outro dos documentos legais no qual sustentei as minhas práticas foi o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) que encerra quatro dimensões que devem sustentar a prática docente, sendo estas a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Deste modo, ao longo das práticas de ensino supervisionadas tive sempre em consideração a integração dos saberes, o rigor científico e metodológico, assim como a formação enquanto elemento construtivo da prática, tendo como base a problematização da minha prática, a investigação e a reflexão acerca da mesma.

Tive também em consideração os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) que me elucidaram acerca da conceção e desenvolvimento do currículo e da sua integração, permitindo-me um desenvolvimento ao nível profissional enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB.

Ao longo da PES em pré-escolar e da PES em 1.º CEB desenvolvi o tema: *A Promoção de uma Educação Literária*. O referido tema surgiu devido à carência de textos literários na maioria das salas de pré-escolar e de 1.º CEB, e conseqüentemente na importância que a literatura infantil tem na vida das crianças e no seu percurso escolar. Azevedo (2013) afirma que a literatura infantil é detentora de um valor formativo essencial, na medida em potencia e estimula a atividade cognitiva da criança e, mais concretamente, a competência intertextual. O mesmo autor considera este aspeto mais relevante tendo em conta os alunos da atualidade enquanto “receptores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada.” (p. 57).

A educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB são níveis de ensino cruciais para desenvolver o gosto pelo livro e pela leitura, pelo que os educadores de infância e os professores de 1.º CEB devem, em colaboração com os pais, ser os mediadores de leitura das suas crianças, ajudando-as na descoberta do gosto pelo livro e pela leitura.

Durante a minha formação pessoal e académica observei que muitas crianças não recorrem à área da biblioteca, nem tão pouco à biblioteca escolar. Deste aspeto constato o desinteresse demonstrado por muitas crianças no que concerne ao livro enquanto objeto que permite fruir, imaginar e aprender. Barros (2014) acredita que “a Literatura contém em si a essência para cativar o leitor.”, no entanto a mesma autora afirma que “sabemos, também, que não se nasce leitor e que ninguém ama o que não conhece, o que nos leva a concluir que é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler.” (p.21). E, foi neste âmbito que procurei, enquanto mediadora de leitura, promover a educação literária junto das crianças com as quais realizei diversas atividades neste sentido.

Por todas as razões supra enunciadas procurei situar a minha investigação-ação na compreensão no modo pelo qual podemos contribuir para a formação de leitores literários críticos e reflexivos. Neste sentido recorri a livros de potencial receção infantil, com o intuito de compreender qual a influência do contacto com a literatura infantil, por parte das crianças, na sua formação enquanto leitores críticos e reflexivos. Por forma a conseguir obter os dados

necessários para a minha investigação recorri a diversos instrumentos de recolha de dados: observação participante; caderno de formação que contempla notas de campo, reflexões e planificações; registos fotográficos; registos gráficos; avaliações por parte das crianças, e também por parte dos encarregados de educação (no que concerne ao projeto de promoção da educação literária, o qual enunciarei mais à frente no presente Relatório).

O presente Relatório encontra-se organizado em cinco capítulos: o primeiro refere-se ao enquadramento teórico de referência que foca a promoção da educação literária. Num segundo capítulo é contextualizada a ação educativa e a forma como esta influenciou, em ambas as práticas de ensino supervisionadas, a investigação que levei a cabo. O terceiro capítulo encerra a metodologia aplicada ao estudo em questão, paralelamente aos contextos nos quais decorreu a presente investigação; assim como a interpretação dos dados obtidos. No quarto capítulo apresento o modo como a minha intervenção junto das crianças foi promotora da educação literária, evidenciando os processos levados a cabo. O quinto e último capítulo diz respeito ao projeto de promoção da educação literária desenvolvido no contexto de 1.º CEB, em parceria com os pais das crianças. Por fim, é apresentada uma conclusão que decorre do presente estudo.

Capítulo 1. A promoção de uma educação literária no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“À escola pensamos que cabe o papel de divulgar o livro de literatura infantil e de promover a leitura do texto literário (...)”

(Balça, 2007a, p. 3)

1.1. A leitura de literatura infantil

A educação literária é incontestavelmente essencial na formação das crianças e jovens, uma vez que esta se revela como um precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre o mesmo. De acordo com Azevedo (2013) a literatura de potencial receção infantil é “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo”, e o mesmo autor acrescenta que a literatura infantil “permite, aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas.” (p. 51). Neste sentido, Balça e Pires (2013) realçam a importância dos textos literários, na medida em que

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura (...) (p. 101).

O contacto, pelas crianças, com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que este possa alargar as experiências de leitura e se configure como um *andaime* no conhecimento do mundo que as rodeia, tal como enunciam Balça e Pires (2012). Por conseguinte é necessário que tenhamos em consideração o que afirmam Yopp e Yopp (2006): “Literature should be at the heart of our literacy programs” (p.12). Nesta linha de pensamento considero pertinente referir que nos domínios apresentados no *Programa de Português do Ensino Básico* encontra-se presente, porém subentendida, a educação literária e que nas

Metas Curriculares já dispomos de um domínio centrado na educação literária, no qual a literatura é encarada como “repositório de todas as possibilidades históricas da língua, [e que] veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp. 5, 6). Perspetiva da qual discordo, uma vez que a literatura é um ato de linguagem que origina certos efeitos perlocutivos, tal como enuncia Simões (2008). No que concerne a esta minha crítica ao que vem enunciado neste documento regulador de práticas pedagógicas, atrevo-me a afirmar que os dois documentos se contradizem quando nas metas a literatura é encarada enquanto “parte integrante do património nacional” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp. 5, 6), uma vez que no documento a partir do qual este foi elaborado, *O Programa de Português do Ensino Básico*, é referido que “no domínio do literário devem ser selecionados textos [...] de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros)” (Reis, 2009, p. 63). É, a meu ver, urgente repensar e reorganizar o domínio da educação literária nos referidos documentos que se inscrevem como reguladores da prática docente. É também de extrema urgência investir na formação dos professores que medeiam a promoção da educação literária, aspeto no qual me centrarei mais adiante no presente capítulo.

Considerando a relevância do contacto com a literatura e o desenvolvimento da competência literária, que este contacto encerra, Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014) enunciam vantagens conferidas pela literatura para a infância, destacando o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar diferente relativamente ao outro, a aproximação do contacto com a escrita e a linguagem de qualidade, assim como com as potencialidades da língua. Deste modo torna-se pertinente e bastante relevante que as escolas promovam “a formação de pequenos leitores críticos e reflexivos, e, quanto mais cedo esta tarefa tiver início, maior proveito as crianças terão” (Silva, Lira, Rego & Sampaio 2014, p. 313).

Os textos de potencial receção infantil são caracterizados pela obediência a três princípios enunciados por Azevedo (2013). O primeiro princípio apontado pelo autor prende-se com o *corpus* textual, que tem que ser “textualmente compreensível pelos seus leitores” (p. 52), quer isto dizer que o *corpus* textual tem que corresponder às competências linguística, cognitiva e literária dos seus leitores. A literatura para a infância tem que apresentar “relevância textual”, isto é, respeitar os interesses, necessidades e preferências dos seus leitores. Deverá adequar-se às ideologias e valores soberanos no que concerne às comunidades de produção e mediação das obras literárias. Em ambas as PES, em pré-escolar

e 1.º CEB, tentei sempre reger-me pelos princípios supra enunciados, particularmente no que respeita aos dois primeiros.

Para além de princípios, a literatura infantil pressupõe funções como a de modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, assim como na validação de crenças e valores (Couto, 2006); acesso à partilha de memória cognitiva e cultural (Azevedo, 2006); proporcionar à criança o acesso ao imaginário humano representado pela literatura, “mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura.” (Colomer, 1999, citado por Azevedo, 2009).

Os textos de literatura para a infância denotam a particularidade de terem sido pensados e escritos por adultos e de terem como potencial recetor a criança, não obstante a importância de serem apreciados pelos adultos, uma vez que são estes que os adquirem e partilham com o público para o qual foram produzidos: as crianças (Azevedo, 2006, 2013). Os mesmos textos conferem um caráter ambivalente no que respeita aos seus mecanismos de receção, uma vez que segundo Azevedo (2006, 2013) apresentam um “duplo leitor-modelo”: enquanto primeiro recetor afigura-se o mediador adulto e como segundo “o leitor-modelo criança”. Associada a esta particularidade está a multiformidade do conhecimento acerca do mundo e as experiências leitoras dos referidos recetores, o que possibilita que “os textos de literatura infantil se configurem como relevantes espaços de exploração intersemiótica, estimulando leituras de uma realidade a vários e diversos níveis.” (Azevedo, 2013, p. 54).

Aos textos de literatura para a infância estão subjacentes temáticas que devido a motivos sociais, culturais e ainda por motivos relacionados com o desenvolvimento psicossomático do indivíduo se revelam deveras apelativas aos seus leitores (Azevedo, 2013). Azevedo (2013) partilha as ideias de Griswold acerca do conjunto de temáticas presentes nestes textos, destacando as que abarcam: o “lúdico”, que muitas vezes acontece em espaços não comuns aos habituais; a “exibição do maligno e dos medos”, que se leem através de personagens dotadas de simbolismo (como as bruxas) e que proporciona às crianças tornarem-se protagonistas da ação que leem ou ouvem ler; a “miniaturização e o fascínio por tudo o que é pequeno”, encarados como simbólicos e que permitem visões alternativas à forma de se estar e pensar o mundo; e o “animismo”, no qual a criança é detentora da possibilidade de reconhecer um “universo polimórfico” (p. 53).

Importa conhecer, para além das temáticas presentes nos textos de potencial receção infantil, os modos literários disponíveis. São três os modos literários que a literatura nos

apresenta, sendo estes o narrativo, o poético e o dramático. Na abordagem aos textos narrativos é essencial que se possibilite à criança o hábito de questionar o texto, por forma a que esta possa realizar uma leitura compreensiva do mesmo, tal como afirma Couto (2006). O texto poético assume uma fulcral importância na promoção da educação literária, na medida em que “Trabalhar o e com o texto poético é trabalhar a e com a dimensão mais intersubjectiva do ser, é possibilitar aos alunos que descubram e explorem um espaço privilegiado de expressão da ipseidade, do *si-mesmo*, da própria interioridade” (Couto, 2006, p. 268). No que concerne ao texto dramático partilho da opinião de Couto (2006), quando este afirma que tal texto se configura como um dos modos mais completos no envolvimento da criança com a literatura, revelando-se como promotor da capacidade reflexiva da criança.

Ao longo da PES em pré-escolar tive a oportunidade de abordar todos os modos literários, com especial incidência na narrativa e na poesia, uma vez que predominou na minha prática a leitura de textos narrativos e poéticos, lendo apenas um livro no qual se configurava o modo dramático. Todavia, na PES em 1.º CEB proporcionei às crianças apenas o contacto com textos narrativos e poéticos. Refletindo acerca da minha prática afirmo que deveria ter seleccionado mais textos dramáticos, porém o tempo é uma condicionante e não me permitiu realizar tudo o que pretendia; não obstante reconheço a importância dos três géneros enquanto promotores da educação literária e do gosto pelo livro e pela leitura. É de realçar que o texto literário mais presente nos contextos educativos é o texto narrativo, essencialmente em contexto de 1.º CEB, e esta é uma realidade que os educadores e professores têm que tentar alterar, uma vez que é fundamental que as crianças contactem com os três modos literários, pois estes “complementam-se e oferecem a professores e alunos a possibilidade de se confrontarem com diferentes formas de dizer a vida e de expressar intersubjectividades.” (Couto, 2006, p. 265).

1.2. Promoção de uma educação literária

No que à educação literária diz respeito, muitos são os teóricos que se debruçam sobre o conceito, todavia poucos são os que o definem. Considero de extrema pertinência explicar o conceito de educação literária de Roig-Rechou (2009):

Entende-se por educação literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais, que fornecem as

enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária. (p. 333).

De acordo com Balça (2007a) formar leitores literários é construir e engrandecer as experiências das crianças com o livro, orientando-as em direção a novos horizontes e tornando-as “leitores capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário.” (p. 188). A mesma autora (2007b) afirma, noutro lugar, que só é possível formar crianças leitoras literárias através do contacto com livros de literatura infantil, e é este contacto que os educadores e também os professores deverão possibilitar diariamente às suas crianças.

A promoção da educação literária é indispensável durante a formação das crianças, uma vez que esta será essencial para que a criança possa conhecer novos mundos, desenvolver o seu sentido estético e a sua imaginação; mas também para desenvolver na criança o gosto pelo livro e pela leitura, de modo a que procure autonomamente livros de literatura infantil e através deles viaje e realize as suas aprendizagens.

A competência literária deve e tem que ser, desde cedo, explorada e estimulada junto das crianças “Concebendo o texto literário como patrimônio cultural, situação privilegiada para o exercício do imaginário humano, torna-se urgente reservar-lhe lugar nas atividades didáticas de escrita e de leitura de textos.”, tal como afirmam Simões e Souza (2014, p. 10). Azevedo (SD) acrescenta que só através de um contacto precoce das crianças com os textos literários, cuja linguagem literária emana uma grandiosa riqueza semântica, será possível garantir aos jovens “esse saber agir *na* língua e *pela* língua” (p. 6).

De modo a que a promoção da educação literária seja possível, torna-se necessário que o desenvolvimento e expansão dos quadros de referência intertextuais estabeleçam uma ferramenta que potencie a capacidade de sucesso ao nível da leitura, e que, nesse sentido, se conceba como principal objetivo da formação literária (Mendoza, 2003, citado por Azevedo, 2009). Fernandes (2007) considera que para que a promoção da educação literária se revele como um sucesso é necessário que a criança esteja motivada para a leitura. É igualmente necessário que o ensino da literatura se desenrole através de um processo indutivo de descoberta, que deve advir das opiniões das crianças (Simões, Macedo & Silva, 2009).

O processo de ensino e aprendizagem da leitura literária, e conseqüentemente a promoção da educação literária, é ainda pouco conhecido ou até desconhecido por parte de alguns educadores e professores, tendência que tem que ser invertida para que seja possível promover verdadeira e efetivamente a educação literária junto das crianças. No processo de promoção da educação literária, os professores terão que ter um bom conhecimento da literatura, sentir-se seguros no modo como abordam as obras literárias; e essencialmente da forma como poderão avaliar as crianças e as suas criações decorrentes da leitura e exploração do livro, tal como refere Simões (2008). Neste sentido, Simões e Souza (2014) encaram “o ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação e, a constituição do leitor como movimento dialético, resultado, sempre provisório, desse processo.” (p.6).

Um outro aspeto fulcral na promoção da educação literária é possibilitar aos alunos o prazer pela leitura e a vontade de ler voluntariamente, aspeto presente nos documentos ministrals que regem as práticas pedagógicas dos educadores e professores. Nas *OCEPE, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, enuncia-se que “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer pela leitura” (Ministério da Educação, 1997, p. 70). O *Programa de Português* do EB realça que a leitura voluntária advém do contacto com os textos com os quais a criança convive (Reis, 2009). Ainda neste âmbito, as *Metas Curriculares de Português* estabelecem como objetivo que a criança leia por iniciativa própria (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Apesar dos referidos documentos ministrals não referirem especificamente os textos literários, parto do princípio que, dadas as suas potencialidades e a importância que estes detêm no desenvolvimento da criança, possamos aplicar tudo o que foi anteriormente enunciado, uma vez que todos eles preveem a presença do texto literário nos contextos educativos.

Por conseguinte torna-se fulcral que as nossas crianças leiam voluntariamente, que leiam por prazer e não por obrigação, tal como enunciam Debus (2006), Macedo (2009) e Soares (2012).

A leitura de obras literárias “constitui-se como um instrumento de maior importância” (Macedo, 2009, p. 25), na medida em que através da audição ou leitura de uma história poderão ser provocados no ouvinte/leitor fortes impactos emocionais, e é este aspeto que podemos designar de fruição (Simões, 2008). A este respeito Azevedo (2006) acrescenta que os textos literários podem suscitar efeitos perlocutivos nos seus leitores, efeitos nos quais se

encontram incluídos os valores emotivos do prazer provocado pela leitura, que poderão levar o leitor a alterar a sua forma de ler e pensar o mundo.

Segundo Soares (2012) a fruição e a compreensão são dois conceitos que devem estar sempre associados. Esta associação prende-se com o facto de ao realizar a leitura de um texto existir sempre uma compreensão por parte do leitor, todavia o mesmo não ocorre com a fruição. Pelo que partilho da opinião da autora quando esta afirma que devemos propor aos alunos atividades que contribuam “para o seu crescimento como seres humanos responsáveis e críticos perante o mundo que os rodeia.” (Soares, 2012, p. 57).

Por forma a promover o gosto pela leitura junto das crianças é necessário que lhes proporcionemos precocemente o contacto com textos literários de qualidade, tal como afirma Azevedo (2006). Pontes e Barros (2007) acrescentam que este prazer pela leitura possibilita a abertura a caminhos e perspetivas da realidade através de um posicionamento crítico perante a mesma.

O modelo de leitura pressuposto pela escola, aliado à leitura de livros inadequados aos gostos das crianças tornam-se fortes condicionadores da fruição leitora, tal como referem, respetivamente, Azevedo (SD) e Gamboa (2013). A meu ver, os referidos condicionadores podem ser colmatados através da reflexão e reformulação dos modelos propostos pelas escolas, e também pela seleção de livros baseada no conhecimento profundo que os educadores e professores detêm dos seus alunos.

1.21. A mediação leitora

O mediador torna-se indispensável na promoção da leitura, e Balça e Pires (2013) clarificam quais as características que deve ter o mediador, devendo este ser atento, competente, culto e também crítico. Cerrillo (2006) e Simões (2008) afirmam que a figura do mediador é preconizada por adultos com perfis específicos, podendo estes ser pais, professores, educadores, animadores ou bibliotecários. A importância do mediador deve-se ao facto da existência de diversos níveis de progressão leitora e receção literária manifestadas pelos leitores, e assim o mediador é encarado “como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2006, p. 35). Neste sentido, Simões (2008) encara o mediador de leitura como alguém que deve

proporcionar às crianças ambientes estimuladores e também enriquecedores, por forma a que estes suscitem nas crianças o gosto pela leitura.

Enquanto promotores de leitura, cabe aos mediadores o cumprir de algumas funções essenciais neste âmbito, funções estas explanadas por Cerrillo (2006), Lomba, Simões e Souza (2007), Simões (2008), Simões, Macedo e Silva (2009) e Cardoso (2013), as quais consistem em: selecionar as obras literárias considerando os interesses e desenvolvimento das crianças; fomentar as tendências leitoras, consolidando-as com as estratégias mais adequadas a cada momento; auxiliar a leitura por prazer; procurar a construção de sentidos a partir de textos autênticos; orientar as leituras extraescolares; preparar, desenvolver e avaliar atividades de leitura; promover a compreensão para lá do nível literal e explícito. Em suma, “compete ao mediador adulto proporcionar à criança o acesso a textos literários de qualidade, único meio de assegurar a aquisição e o fomento de uma adequada competência literária.” (Azevedo, SD, p. 2).

Para além das funções incumbidas aos mediadores, é necessário que estes preencham alguns requisitos, como sendo: ler habitualmente; transmitir o prazer pela leitura; ser imaginativo e criativo; acreditar no seu trabalho enquanto mediador, revelando compromisso e entusiasmo; ser detentor de formação literária, psicológica e didática; conhecer e saber selecionar bons livros (Cerrillo, 2006); mobilizar na criança a iniciação/reiniciação literária sob a perspetiva de garantir afetividade entre a criança e o texto (Simões & Souza, 2014); e conhecer um corpus textual para além do previsto nos documentos ministrados e/ou escolares (Simões, 2008).

Aos mediadores, essencialmente aos educadores e professores, apresentam-se algumas dificuldades que estão relacionadas, principalmente, com a pouca relevância dada aos aspetos compreensivos dos mecanismos de leitura e escrita; com a excessiva utilização da leitura como motor de aprendizagem de conhecimentos de outras áreas curriculares; com o caráter demasiado sério com que se encara a leitura, levando os alunos a associar o termo «sério» ao termo «aborrecido»; à desadequada seleção dos livros; assim como à carência de leituras no ambiente extraescolar da criança (Cerrillo, 2006).

Com o intuito de colmatar as dificuldades apontadas e de tornarmos possível a existência de verdadeiros mediadores de leitura, torna-se de capital importância investir na formação destes mediadores, particularmente de mediadores educadores e professores, e daqueles que o serão futuramente, tal como sublinham Balça e Pires (2012). A formação a

que me refiro deverá ser realizada através da procura de estratégias eficazes para o grupo que estes profissionais têm em presença; na criação de ambientes apelativos, enriquecedores e que estimulem as crianças para a leitura; e acima de tudo para que possam fruir através dela, o que é consensual ao que afirma Simões (2008). Posso então concluir que “é urgente fazer do professor um verdadeiro mediador de leitura.” (Barros, 2014, p. 21).

A seleção dos livros, realizada pelo mediador, é deveras importante na promoção da educação literária, e fundamental para fomentar junto das crianças o prazer pela leitura. Um dos critérios mais importantes na seleção prende-se com a estética literária e com a estética plástica, na medida em que muitas das vezes os livros encerram uma componente icónica superior à verbal (Balça, 2007b; Ministério da Educação, 1997). A diversidade, no que respeita aos géneros literários, à autoria (autor e ilustrador) são aspetos a considerar na seleção do corpus textual, tal como afirma Barros (2014). Também no *Programa de Português do EB* é notória a preocupação com a seleção do *corpus textual*, na medida em que nas linhas do referido documento pode ser lido que na constituição do *corpus textual* o professor deverá atender a quatro critérios, sendo estes a representatividade e qualidade dos textos, a integridade dos mesmos, a progressão e a diversidade textual (Reis, 2009).

Para além dos critérios supra enunciados, os mediadores deverão considerar outros critérios como a adequação das obras às idades das crianças, adequação aos níveis de leitura e compreensão leitora dos recetores (Simões, 2008; Cerrillo, 2006), escolha de livros multiculturais e também livros cujos textos harmonizem os valores sociais e literários (Balça, 2006).

Perante o que acima enunciei poderá colocar-se a questão: mas, por que razão não são as crianças as responsáveis pela seleção, numa primeira instância, dos livros que pretendem ler/que lhes leiam? Tal deve-se ao facto de a criança ainda se encontrar em desenvolvimento, razão pela qual “é um ser com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência enciclopédica.” (Azevedo, 2005 citado por Cerrillo, 2006, p. 36).

Os paratextos constituem-se também como um critério de seleção do *corpus textual*, uma vez que “um leitor competente em plena fase formativa pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário, a partir da informação que estes paratextos lhe facultam.” (Lluch, 2006, p. 218).

Os paratextos configuram-se enquanto informações complementares ao texto e podem surgir dentro do livro e assim designam-se de *peritextos*, ou fora do livro tendo a designação de *epitextos* (Cerrillo, 2006; Lluch, 2006). De acordo com Cerrillo (2006) e Lluch (2006) os *peritextos* são constituídos por elementos como o título do livro, que exerce três funções, a de identificação, a de descrição e a de conotação; a capa e contracapa, que têm como principal função a de atrair a atenção do mediador e do futuro leitor; a lombada que em livrarias e em contextos escolares é o primeiro paratexto visto pelo leitor; e as guardas que muitas vezes contêm ilustrações acerca das quais o leitor pode realizar inferências sobre o que tratará o livro. Os *epitextos* encerram como finalidade dar a conhecer o livro ao público leitor e são compostos por elementos como catálogos dirigidos aos mediadores e como a crítica literária que orientará a seleção do livro, tal como afirmam Cerrillo (2006) e Lluch (2006).

Os referidos elementos paratextuais, encarados como um todo, assumem relevantes funções, não só ao nível da seleção do livro mas também no que respeita ao seu auxílio em introduzir o leitor na leitura, facilitando as primeiras inferências acerca do conteúdo do livro (Lluch, 2006).

A componente icónica em diálogo e interação com o texto verbal auxiliam o leitor a organizar a informação e enriquecem-lhe o imaginário, “permitindo-lhe conhecer determinadas representações culturalmente codificadas” (Azevedo, 2006, p. 13). Para que o diálogo e interação entre o texto icónico e o verbal sejam passíveis de ocorrer torna-se necessário que os mediadores conduzam a criança neste sentido, tal como afirma Balça (2007c), uma vez que se tratam de dois textos complementares e não os podemos encarar enquanto indissociáveis.

De acordo com Balça (2007c) o texto icónico assume determinadas funções que assentam no apoio ao leitor através da construção de sentidos e em possibilitar diversos níveis de leitura à criança. O texto a que me refiro funciona numa relação de complementaridade com o texto verbal, tal como é explanado por Cardoso (2013), uma vez que “Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente.” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

1.2.2. Manuais escolares e a (não)promoção da educação literária

Os manuais escolares devem ser encarados e utilizados enquanto aquilo que realmente são: auxiliares pedagógicos. Não devem, nem podem, ser os manuais escolares a reger a prática pedagógica, aspeto que Balça e Pires (2012) vincam e que vem sublinhado no *Programa de Português do EB* (Reis, 2009):

pretende-se deste modo reposicionar os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos [...] os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação activa com estes programas [leia-se o programa de português], colocados na primeira linha do seu labor pedagógico. (p. 9).

Na maioria das salas de aula são os manuais escolares e os seus textos que imperam, colocando num plano inferior o texto literário integral (paratextos, texto verbal e texto icónico), tal como afirma Balça (2013). O professor deverá seleccionar os textos com um olhar crítico e de acordo com as características dos seus alunos (Balça, 2006), só desta forma poderá promover a educação literária junto das suas crianças. Não pretendo, com tais afirmações, dizer que os manuais escolares e os textos que nele constam não podem ser usados, quero sim dizer que caso o professor considere que determinado texto é interessante e adequado aos seus alunos deverá utilizá-lo, mas sempre na presença do livro literário de onde esse texto/excerto do texto foi retirado/adaptado. E porquê? Porque as crianças precisam de contactar com o livro literário, precisam de inferir através dos paratextos, de completar o texto verbal com as ilustrações; ilustrações que geralmente, nos manuais, não complementam o texto e nem tão pouco se adequam ao mesmo. Pois nem todos temos perfil para ilustrar textos literários de potencial receção infantil!

Lomba, Simões e Souza (2007) acrescentam que muitos dos textos constantes nos manuais escolares são inadequados, uma vez que são difíceis de ler e que, muitas das vezes, exigem aos seus leitores conhecimentos que estes ainda não possuem. As mesmas autoras apontam, pelas razões supra referidas, o manual escolar enquanto causador de dificuldade na leitura.

Ainda no que concerne à presença, e não omnipresença, dos manuais escolares nas salas de aula Simões (2008) considera-a desnecessária. Perspetiva com a qual concordo, no entanto, muitos agrupamentos escolhem os manuais, os pais são obrigados a comprá-los, e

nem questionam à priori os professores acerca da necessidade dos mesmos nas suas salas. Assim, os professores terão que os utilizar, de forma ponderada e sempre com um olhar crítico e reflexivo acerca dos textos que contêm, mas acima de tudo considerando a presença do livro literário como o fulcral veículo para a promoção literária e conseqüentemente para a fruição leitora.

É de crucial importância que os professores tenham conhecimento das conseqüências do “reinado” do manual escolar nas suas aulas de português, uma vez que este poderá frustrar o desenvolvimento da imaginação das crianças, não ensinar a ler crítica e reflexivamente, e a interpretação que é realizada destes textos poderá levar a uma não promoção da educação literária (Sloan, 1991, citado por Simões, 2008).

Deste modo, torna-se de capital importância colocar o texto literário como o principal instrumento das aulas de português, por forma a que as crianças possam realizar leituras críticas e para que possam construir múltiplos sentidos a partir do texto (Azevedo, SD). Coloca-se, então, uma outra questão: a de como poderemos colocar o texto literário enquanto elemento central das aulas de português. A meu ver, tal só será possível através da formação de mediadores, tal como explicitarei anteriormente no presente capítulo. Foi esta formação, a que me foi dada durante o meu percurso académico, que me permitiu promover a educação literária na PES em pré-escolar e também na PES em 1.º CEB. Nesta última PES tive a oportunidade de colocar os manuais enquanto auxiliares, e promovi a educação literária através de narrativas e poemas, e tal foi o agrado e entusiasmo das crianças! Para além de formação, os professores precisam de observar exemplos e de escutar testemunhos de que tal é possível, sim de que é possível, e que não é perda de tempo, recorrer a textos literários íntegros e de qualidade estética e plástica.

1.3. Educação literária e a formação de leitores críticos e reflexivos: Princípios da corrente teórica *Whole Language Approach*

Whole Language Approach é uma corrente teórica que propõe roteiros de leitura passíveis de serem utilizados nos espaços de leitura. Segundo esta corrente teórica deverão ser realizadas aprendizagens integradas nos domínios da oralidade, leitura e escrita; aprendizagens, estas, centradas nas crianças e desenvolvidas em situações reais (Lomba, Simões & Souza, 2007). Neste sentido, e tal como afirma Simões (2008), as crianças deverão

procurar construir sentidos através de textos autênticos, colocando-se a ênfase no progresso das crianças. Deste modo, pode concluir-se que segundo a referida corrente teórica “O ensino da literatura desenrolar-se-á através de um processo indutivo de descoberta, partindo das opiniões das crianças.” (Simões, Macedo & Silva, 2009, p. 26).

1.3.1. Literature based reading activities

Literature based reading activities trata-se de um programa de leitura fundamentado na literatura, cuja visão acerca do processo de ensino e aprendizagem é integral e holística (Simões, 2008). Ruth Yopp e Hallie Yopp, no seu programa, defendem o envolvimento da criança com o texto literário, de modo a possibilitar-lhe conexões e respostas enriquecedoras através de atividades (Balça, 2013) de exploração do texto, através do questionamento e que permitam as interações entre pares. Os itinerários de leitura propostos pelo presente programa devem ser adaptados consoante o livro em questão e também consoante as crianças que se tem em presença.

Pontes e Barros (2007), Simões (2008), Balça e Pires (2013) e Barros (2014) afirmam que segundo o referido programa a leitura se organiza em três fases essenciais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. As fases supra referidas encerram como objetivos primordiais, e de carácter geral, a motivação da criança face à leitura, despertar a sua curiosidade relativamente à história do livro que se tem em presença, mobilizar as suas referências intertextuais, possibilitar uma experiência afetiva entre a criança e o texto, que por sua vez lhe permitirá indagar e construir sentidos, tal como preconiza Balça (2007b).

Na fase de pré-leitura o mediador poderá obter informação útil acerca das competências dos seus alunos, com o intuito de fomentar uma intervenção mais significativa por parte dos mesmos com as obras (Simões, Macedo & Silva, 2009). Nesta fase coloca-se como objetivo que as crianças, através dos paratextos, realizem hipóteses interpretativas com o intuito de ativar a construção de competências inferenciais, tal como afirmam Balça e Pires (2012, 2013) e Soares (2012). Simões (2008) acrescenta que com as atividades propostas na fase de pré-leitura se visa “despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura” (p. 102), perspectiva partilhada também por Pontes e Barros (2007), Balça (2007c), assim como por Barros (2014).

Em seguida serão enunciadas atividades propostas por Yopp e Yopp (2006), contudo apenas serão explicitadas aquelas às quais recorri ao longo das PES's. Neste sentido podem ser utilizados guias de antecipação; questionários de opinião (semelhantes aos anteriores, porém de resposta aberta); os cartões K-W-L (*Know, Want, Learned*); os mapas semânticos; antecipar, prever, confirmar; experiências concretas; e experiências de escrita rápida.

Ao longo da PES em pré-escolar recorri à atividade da caixa literária, tal como se pode observar na ilustração 1, numa abordagem de pré-leitura à obra *Uma história de dedos*, da autoria de Luísa Ducla Soares; apesar da referida atividade não constar no capítulo 4 (por motivos de seleção das atividades realizadas) considero de crucial pertinência enunciá-la. Esta atividade teve como principal objetivo trabalhar a antecipação, e para tal levei para a sala uma caixa que continha lá dentro objetos relacionados com a história e algumas das ilustrações da mesma. Antes de as crianças observarem qualquer elemento paratextual, fui retirando os objetos, questionando-as e solicitando-lhes que dialogassem acerca dos mesmos e de quais seriam as suas funções ou os seus lugares na história. Para tal as crianças recorreram a experiências pessoais e a associações entre os objetos, tal como afirma Soares (2012).



Ilustração 1 - Caixa literária

Durante a PES em 1.º CEB recorri à atividade do *book bits*, numa abordagem de pré-leitura à obra *Corre, corre cabacinha*, de Alice Vieira prevista nas *Metas Curriculares de Português do EB*. A referida atividade consistiu em apresentar às crianças algumas frases em cartolina, que após a sua leitura possibilitaram a inferência acerca da história por parte das crianças, semelhante ao que enunciam Pontes e Barros (2007), Simões (2008) e Soares (2012). Após o *book bits* solicitei às crianças que realizassem uma outra atividade denominada de desenhos rápidos acerca do tópico cabacinha, que segundo Soares (2012) possibilita às crianças o diálogo acerca das suas criações. Na fase de pré-leitura da história *Uma cadela amarela e vários amigos dela*, da autoria de Manuela Castro Neves, levei para a

sala um estendal de personagens da história, como se apresenta na ilustração 2, a partir do qual surgiu um brainstorming acerca de possíveis ações das mesmas ao longo da história, atividades propostas por Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009) que se configuram na mesma linha de pensamento de Yopp e Yopp (2006) e com objetivos similares. A atividade a que me refiro anteriormente constará no capítulo 4, onde será mais aprofundada.



Ilustração 2 - Estendal de personagens

Durante a fase da leitura tem-se como objetivo facilitar a leitura e aprofundar a compreensão textual, com o intuito de possibilitar à criança o estabelecimento de uma relação afetiva com o texto, o que lhe permitirá um verdadeiro envolvimento (Balça, 2007c; Balça e Pires, 2013). Simões, Macedo e Silva (2009) concordam com o que afirmam Balça (2007c) e Balça e Pires (2013), no entanto acrescentam que as atividades realizadas durante a leitura possibilitam à criança a colaboração ativa na construção de sentidos e interpretações. Na perspectiva de Yopp e Yopp (2006), análoga à das autoras supra referidas,

During-reading activities that invite students to bring themselves to the literacy experience, listen to the points of view of others, reflect on their own responses, and make connections between their lives and ideas in the text are critical to supporting aesthetic stances to reading. (p. 60).

Segue-se a enunciação de atividades propostas por Yopp e Yopp (2006), no mesmo sentido em que foram enunciadas para a fase de pré-leitura. Assim, os mediadores poderão recorrer aos círculos literários, aos mapas literários, às teias de personagem, aos organizadores gráficos, aos cartões de perspectiva da personagem, aos cartões de sentimentos, e às dez palavras mais importantes (Simões, 2008 & Soares, 2012).

As autoras propõem também os mapas de caracterização aos quais recorri, com as adaptações necessárias às crianças que tive em presença, assim como ao nível literário das mesmas, ao longo da PES em pré-escolar na fase de leitura da obra *Numa Noite Muito Escura*, de Simon Prescott. Na fase de leitura do livro a que me refiro adaptei a atividade, e solicitei às crianças que representassem com massa de modelar o que iria o personagem encontrar por detrás da porta à qual chegou (ilustração 3). Através deste livro, e após a atividade dos mapas de caracterização, solicitei às crianças que realizassem cartões de registo (ilustração 4), nos quais desenharam o que haviam modelado e que serviu de complemento à atividade de pós leitura, explicitada mais adiante. A atividade a que me refiro foi bastante enriquecedora, porém não foi uma das que selecionei para analisar ao longo do presente Relatório.



Ilustração 3 - Início da atividade de leitura



Ilustração 4 - Cartões de registo

A última fase denomina-se de pós-leitura e visa integrar e sistematizar conhecimentos que advieram da leitura (Balça & Pires, 2012), possibilitando às crianças a partilha e construção de sentidos, numa tentativa de estabelecimento de conexões entre a literatura e as suas vidas (Balça e Pires, 2013). Barros (2014) considera que esta é a fase de excelência para

o desenvolvimento do espírito crítico e Balça (2007c) acrescenta que as atividades de pós-leitura potenciam um entendimento por parte das crianças que alargará o conhecimento que têm do mundo.

Yopp e Yopp (2006) propõem um conjunto de atividades também para a fase de pós-leitura. Sublinho, mais uma vez, que os exemplos que descreverei mais pormenorizadamente (portanto os que apliquei nas PES's) são adaptações de algumas destas atividades, adaptações às crianças e aos seus conhecimentos literários. As autoras propõem, então, a atividade dos gráficos de polos opostos; os diários de leitura; os boletins literários; os esquemas de argumento; os diagramas de Venn; as fichas analíticas/descritivas; as tabelas de livros; e as ilustrações de mensagens.

As respostas poéticas também elencam as atividades de leitura, e na PES em pré-escolar e em 1.º CEB, adaptei esta atividade para a fase de pós-leitura de dois poemas de Luísa Ducla Soares: *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos*. Esta atividade possibilita, segundo Soares (2012), a expressão da compreensão e sentimentos da criança relativamente ao que ouviu ler. Na PES em educação pré-escolar as crianças escreveram alguns versos com o seu nome, tal como escutaram no poema, e na PES em 1.º CEB fizeram-no com o seu nome e apelido. Desses versos resultaram dois livros, um de cada nível de ensino, que compilavam os versos que as crianças verbalizaram, ilustraram e que eu, enquanto mediadora, ajudei a escrever. Para os dois livros as crianças realizaram os elementos paratextuais que explorámos e puderam observar no livro, durante a fase de leitura. A atividade a que me refiro será objeto de análise e reflexão no capítulo 4.

As autoras propõem também como atividade as respostas em três dimensões (3D) que assentam na criatividade e partilha. Recorri a esta atividade na PES em pré-escolar na fase de pós-leitura da obra *O Cuquedo*, da autoria de Clara Cunha, na qual as crianças construíram o cuquedo, com recurso a diversos materiais. Também recorri a esta atividade aquando da leitura de *Numa Noite Muito Escura*, de Simon Prescott, na qual as crianças construíram o rato (personagem da história) com materiais recicláveis e colocaram os cartões de registos (realizados na fase de leitura) em redor da construção. E também através do livro *Uma História de Dedos*, de Luísa Ducla Soares, onde as crianças construíram um painel com pinturas alusivas à história e algumas frases que me solicitaram que ajudasse a escrever. As respostas 3D realizadas pelas crianças do pré-escolar podem ser observadas na ilustração 5.



Ilustração 5 - Respostas 3D do pré-escolar

Na PES em 1.º CEB recorri a esta atividade num segundo momento da fase de pós-leitura da história *Uma cadela amarela e vários amigos dela*, escrita por Manuela Castro Neves, na qual as crianças representaram em plasticina personagens de histórias que criaram em grupo e que partiram da história que lhes li e que, conjuntamente, explorámos. O projeto *Os livros vão para casa*, acerca do qual refletirei no capítulo 5, pressupôs como atividade de pós-leitura, a criação de algo, a três dimensões e com materiais recicláveis, relacionado com a história lida com os pais. Algumas destas respostas 3D figuram na ilustração 6.



Ilustração 6 - Algumas respostas 3D do 1º CEB

Tal como explana Reis (2009), no *Programa de Português do EB*, paralelamente às fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura

devem implementar-se acções de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler. (p. 70).

Capítulo 2. Conceção da ação educativa em pré-escolar e 1.º CEB

A ação educativa que se concebe na educação pré-escolar e no 1.º CEB tem vindo a ser pensada por alguns profissionais como desgarrada, sem que se estabeleçam ligações entre os dois ciclos. É verdade que são ciclos de ensino diferentes e que os documentos que orientam as práticas de ambos os profissionais de ensino são distintos, não obstante, devem ser entendidos enquanto um continuum, pois segundo as *OCEPE*:

Ao lerem o programa do 1.º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas da educação pré-escolar. (p. 89).

No mesmo documento é acrescentado que: “quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento que não tem “cortes” nítidos e bem precisos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 90).

Os termos utilizados para designar os profissionais dos referidos ciclos, educador e professor, poderiam resumir-se num só termo, uma vez que ambos os profissionais educam, ensinam, aprendem e prestam cuidados.

A formação recente de educadores de infância e de professores do 1.º CEB, a qual tenho vindo a realizar, já prevê que se considerem estes dois ciclos de ensino enquanto complementares, e não enquanto indissociáveis. Formando futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB, formando uma pessoa para duas profissões que se complementam e preparando devidamente as crianças para a transição que irão experimentar.

Neste sentido, para conceber a minha prática, recorri à *Lei de Bases do Sistema Educativo*, uma vez que o educador e o professor devem “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa [...] e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 49/2005). Assim como, os *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* que evidenciam, entre outros aspetos, que o educador deve observar cada criança para planificar de acordo com os seus interesses e necessidades, e

que o professor deve analisar concretamente cada situação, de modo a organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino.

O presente capítulo apresenta-se com o intuito de contextualizar a ação educativa e o trabalho que nela foi desenvolvido ao redor do tema: a promoção de uma educação literária. Deste modo, ao caracterizar o ambiente educativo apenas evidenciarei os aspetos que determinaram e influenciaram a minha investigação neste âmbito.

2.1. Os contextos da PES no pré-escolar e no 1.º CEB

Desenvolvi ambas as PES's, em pré-escolar e 1.º CEB, na Escola Básica com Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício, que integra a rede pública e é a escola sede do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, sendo este o agrupamento de escolas n.º 1 de Évora.

A escola integra quatro níveis de ensino: a educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo, o 2.º Ciclo, o 3.º Ciclo e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Sendo que apresenta modalidades de ensino para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo a incluí-las, integrá-las e proporcionar-lhes aprendizagens tendo em conta as necessidades que apresentam.

No que concerne à orientação estratégica, que vem enunciada no Projeto Educativo, a escola pretende ser “coesa, inclusiva, reflexiva, inovadora e aberta à comunidade.”, estabelecendo como finalidades “identidade, inclusão, parcerias, mudança, empreendedorismo, responsabilidade, envolvimento, cultura de agrupamento e avaliação.” (Projeto Educativo, 2013-2017, p. 4). Os objetivos estratégicos estabelecidos no Projeto Educativo (2013 – 2017) assentam em:

Valorizar o saber e o conhecimento, fomentando a aquisição de competências essenciais; promover o sucesso educativo, garantindo diferentes ritmos de aprendizagem; promover valores de cidadania ativa e participada; promover a literacia e valorização da Língua Portuguesa no desenvolvimento de projetos; promover a educação para a saúde; fomentar o trabalho colaborativo e articulado, incentivando a partilha de práticas, experiências e saberes; promover a inclusão e o

respeito pela diferença; promover uma cultura de colaboração interna e externa; adaptar respostas educativas ao contexto socioeconómico, político e cultural. (p. 5).

Relativamente aos valores institucionais, tive oportunidade de observar e praticar o respeito por todos os intervenientes do processo educativo, a partilha de conhecimentos e estratégias entre profissionais, a responsabilidade e a inclusão.

Trata-se de uma escola inclusiva, na medida em que cria respostas específicas e diversificadas para os alunos com NEE, sendo que todos os espaços se encontram com as condições de acesso e circulação necessárias para as crianças portadoras de deficiência.

O contacto estabelecido com as famílias ocorre diariamente, de modo a transmitir à criança a continuidade existente entre o contexto familiar e o contexto escolar, o que facilitou a colaboração dos pais no projeto *Os livros vão para casa*. Este contacto e esta abertura permitiu o esclarecimento de dúvidas por parte dos pais, a troca de ideias e propostas relativamente ao projeto, e também o escutar das opiniões e sentimentos relativamente ao mesmo. De acordo com Niza (2013), a escola tem que permitir uma forte articulação com as famílias, garantindo o desenvolvimento educacional das crianças de forma participada e dialogante com os seus pais. Dewey (1897, citado por Hohmann & Weikart, 2011) considera que “É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” (p. 99).

É de crucial pertinência explicar a importância da biblioteca da escola, pois esta mostrou-se um espaço essencial na minha investigação. A biblioteca situa-se no primeiro andar e configura-se como um espaço amplo, que possui computadores com acesso à internet e também muitos livros literários de potencial receção infantil, disponíveis para consulta e requisição por parte das crianças, educadores, professores e estagiários (ilustração 7). Possui, também, um espaço acolhedor que se destina à hora do conto (ilustração 8) e que é composto por almofadas e por cortinas que podem ser fechadas durante a hora do conto.



Ilustração 7 - Espaço e materiais da biblioteca



Ilustração 8 - Espaço destinado à hora do conto

Quinzenalmente, a professora Fátima Bonzinho (responsável pela biblioteca) convida as turmas para assistir à hora do conto, na qual ela ou uma voluntária contará histórias às crianças/alunos. Para além de ser um local que serve as crianças/alunos, é um local de formação e de aprendizagens para os docentes, uma vez que é na biblioteca que são realizadas algumas conferências e ações de formação.

Este espaço tem muita luminosidade natural, é calmo e organizado e dispõem de cadeiras confortáveis para que as crianças/alunos possam desfrutar de momentos de leituras e pesquisas. A equipa da biblioteca promove inúmeras ações e projetos no âmbito da promoção da educação literária, sendo alguns destes: hora do conto; vinda de escritores à escola para contar histórias (por exemplo Luís Leitão e Manuela Castro Neves); e o projeto *Leitura vai e vem*, que envolve as famílias na leitura em casa de livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) aos seus educandos, da valência de jardim de infância. O contacto das crianças com a biblioteca escolar fomenta o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita, e permite utilizá-la como espaço de recreio e cultura (OCEPE, 1997).

Durante as minhas PES's o auxílio, disponibilidade e orientação por parte da professora Fátima Bonzinho foram essenciais, quer no conhecimento de novos livros de literatura infantil, quer numa adequada seleção dos mesmos.

A forma como a biblioteca se encontra organizada, as atividades que promove e o profissionalismo das pessoas que integram a equipa do referido espaço são aspetos que possibilitam que a biblioteca seja “entendida como um espaço de interação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem”, e a sua inserção na escola ocorre “através da promoção e desenvolvimento da leitura e da informação.” (Debus, 2006, p. 327).

Como último aspeto a referir no âmbito do contexto no qual desenvolvi as minhas PES's considero importante refletir acerca do clima que se vive na escola, o clima de uma

comunidade de aprendizagem. Tal afirmação deve-se ao facto de os alunos serem valorizados, ao esforço desempenhado pelos profissionais para que todos os alunos tenham (ou venham a ter) sentimentos positivos em relação à escola, e o facto de os alunos serem conceptualizados enquanto sujeitos importantes na vida da escola (Watkins, 2005, pp. 49, 50).

2.2. Caracterização do cenário educativo em pré-escolar

2.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala B com o qual desenvolvi a minha PES em pré-escolar, de forma cooperada com a educadora Paula Silveira, é constituído por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. As idades, referentes a 17 de fevereiro de 2014 (data de início da PES) variam entre os três anos e nove meses e os seis anos e três meses. Esta relação entre o número de crianças, sexo e idade encontra-se organizada no quadro 1.

Idades	Feminino	Masculino	Nº total de crianças
3	1	0	1
4	3	4	7
5	6	8	14
6	2	1	3
Nº total	12	13	25

Quadro 1 Relação entre o n.º de crianças, sexo e idade

No que concerne às idades das crianças, pode considerar-se que a moda eram os cinco anos, uma vez que era a idade com maior frequência e que abarcava o maior número de crianças do grupo. Tratava-se de um grupo heterogéneo no que respeita às idades das crianças, que oscilavam entre os três e os seis anos, apesar de ter apenas uma menina com três anos, que completou os quatro anos de idade em agosto.

Destas vinte e cinco crianças, doze ingressaram no 1.º CEB em setembro e todas elas na mesma instituição na qual realizaram o pré-escolar. Uma das crianças, o N.C., participou na minha investigação em ambas as PES's.

Através da leitura do *Plano Curricular de Grupo – sala B* (2013-2014) e, sobretudo, através das observações e interações que estabeleci com as crianças pude constatar que eram crianças muito ativas e interessadas por tudo o que as rodeava e pelas atividades propostas pelos adultos. Tive também a oportunidade de observar o desenvolvimento da autonomia das crianças e o gosto em serem, também, elas a decidirem o que pretendiam fazer.

As crianças gostavam muito e manifestavam-se sempre muito interessadas por escutar histórias de literatura para a infância. Durante este momento, quase todas as crianças escutavam atentamente as histórias, esboçando sorrisos e outras expressões faciais e corporais de acordo com o desenrolar da ação. Após escutarem algumas histórias começaram a colocar questões acerca das mesmas, a relacioná-las com outras histórias e também manifestaram necessidade em voltar a observar as ilustrações, associando-as a algumas partes das histórias.

A biblioteca revelou-se uma área de bastante interesse por parte das crianças, especialmente após a modificação do espaço da referida área e de uma seleção mais cuidada dos livros que a constituíam. Apesar de não me ter sido possível colocar pufes, sofás ou almofadas nesta área, tal não se revelou um constrangimento para as crianças que iam à biblioteca buscar o livro e “lê-lo” nas almofadas onde se realizava o acolhimento. As crianças, especialmente as do sexo feminino, gostavam muito de me contar histórias através das ilustrações dos livros, proporcionando-me momentos muito divertidos e que lhes possibilitava o desenvolvimento da imaginação.

No que às necessidades das crianças diz respeito considero que estas necessitavam de estar envolvidas em mais projetos, em mais atividades que lhes permitissem desenvolver o sentido de número, e também atividades mais complexas e que lhes proporcionassem a realização de aprendizagens significativas.

Centrar-me-ei agora nas características do grupo à luz do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que se encontra presente nas *OCEPE*. Apesar de não existir, no referido documento, um subdomínio alusivo à educação literária podemos ler alguns dos seus objetivos noutros subdomínios. Portanto, as características do grupo que irei enunciar serão apenas nos aspetos que a educação literária possibilita.

Subdomínio: consciência fonológica

Neste subdomínio foi notória a capacidade das crianças na produção de rimas, que evidencia o conhecimento por parte das mesmas acerca dos sons e da sua posição nas palavras para que pudessem rimar. Este subdomínio teve um notório desenvolvimento após a(s) leitura(s) dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos*, da autoria de Luísa Ducla Soares. Destas leituras surgiu a realização do livro com os versos dos nomes das crianças, por elas realizado. Para este desenvolvimento também contribuíram as leituras de muitos poemas ao longo da PES, muitos deles recitados pelas crianças, sem que lhes fosse solicitado.

Apenas a C.T. (3:6), o B.C. (4:9) e o T.P. (5:6) demonstraram algumas dificuldades em colocar o som na posição correta para rimar, pois perceberam que bastava que a palavra contivesse o mesmo som. O B.C. (4:9), devido à sua dificuldade de expressão oral, não conseguia exprimir as rimas e só através dos seus desenhos (e com alguma dificuldade da minha parte) consegui entender o que tentava expressar.

Subdomínio: reconhecimento e escrita de palavras

À exceção da C.T. (3:6), do B.C. (4:9) e do T.P. (5:6) todas as crianças conseguiam identificar facilmente o início e o fim de uma palavra, assim como isolar uma letra (do seu nome ou dos nomes dos colegas). E faziam-no quando “liam” os livros de literatura para a infância, ou quando lhes lia, apontando, o título dos livros.

Subdomínio: conhecimento das convenções gráficas

Considerando o contacto diário das crianças com livros de literatura de potencial receção infantil, e após a observação de como eu os manuseava e também das indicações que dava às crianças, estas já conseguiam pegar corretamente no livro.

As crianças também já reconheciam que a escrita e as ilustrações transmitem informação, pois apontavam com o dedo para as palavras do livro enquanto inventavam as suas próprias histórias através das ilustrações. Na área do faz de conta, os livros também eram utilizados pelas crianças, pois as “mães” e “avós” (papéis encarnados pelas crianças) contavam histórias aos seus “bebés” através das informações que as ilustrações lhes transmitiam.

A exploração dos elementos paratextuais, em que insisti sempre que contava uma história às crianças, permitiu que quase todas (à exceção da C.T. (3:6), do B.C. (4:9) e do

T.P. (5:6)) conseguissem identificar com bastante facilidade a capa, guardas, contracapa, título e autor dos livros.

A predição de acontecimentos numa narrativa com recurso às ilustrações era também um aspeto que as crianças já dominavam, e faziam-no bastante durante o momento de pré-leitura e leitura das histórias.

Foi também evidente a capacidade da maioria das crianças na identificação e produção de alguns grafemas, nomeadamente na realização dos livros enquanto produtos de pós-leitura de alguns dos livros literários.

Subdomínio: compreensão de discursos orais e interação verbal

Essencialmente durante os momentos de pré-leitura e leitura de obras literárias para a infância, as crianças colocavam questões e respondiam a outras colocadas por mim ou por outras crianças, o que me possibilitou entender que as crianças haviam compreendido a informação que eu e outras crianças havíamos transmitido oralmente. Por vezes, algumas das questões que surgiram eram suscitadas pelo narrar da história, mas nem sempre se relacionavam com a mesma, apenas surgiam do interesse das crianças e estas realizavam-nas porque a discussão/exploração do livro assim o tinha possibilitado.

Não foi um hábito da minha parte solicitar às crianças o reconto das histórias, e quando o fazia era através de algumas questões inferenciais, que me possibilitavam perceber se as crianças tinham compreendido ou não o que lhes havia lido. No entanto, as crianças, em diálogos entre elas ou comigo, recontavam as histórias que tinham ouvido ler. E faziam-no partilhando informação oralmente através de frases coerentes.

As fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura dos livros de literatura infantil possibilitaram também às crianças o alargamento do capital lexical, através da exploração dos fonemas e dos significados de novos grafemas.

Todavia, nem tudo foi assim tão fácil, pois o B.C. (4:9) e o T.P. (5:6) ainda não tinham conseguido compreender os aspetos supra referidos, o que não é preocupante, uma vez que não ingressaram no 1.º ano do 1.º CEB no presente ano letivo. Contudo, é uma situação que me inquieta, pois não sei se durante este último ano de pré-escolar conseguirão adquirir todos estes aspetos e ainda outros, fulcrais de adquirir aquando da entrada no 1.º ano do 1.º CEB.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa

Quando iniciei a minha PES em pré-escolar, a educadora Paula encontrava-se numa fase inicial de implementação do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), e durante o tempo que permaneci no jardim de infância trabalhamos colaborativamente, de modo a implementar o referido modelo.

O MEM pressupõe três grandes finalidades educativas, que segundo Folque (2012) e Niza (2013) são a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e significações sociais, e a reconstrução cooperada da cultura. Folque (2012) afirma que “As três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural.” (p.51). Neste modelo curricular a escola é considerada uma comunidade, na qual se partilha a experiência cultural dos seus membros (Peças, 2005 cit por Folque, 2012).

O referido modelo apresenta três condições essenciais no que se refere à educação pré-escolar, que Folque (2012) e Niza (2013) enunciam: organização dos grupos com crianças de diferentes idades e capacidades, o que permite o enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva, a criação de uma zona de capacitação que ultrapassa o que a criança consegue realizar sozinha, e que poderá realizar com a ajuda do educador e de outras crianças do grupo, grupo este que deverá ser inclusivo e diversificado; existência de um clima de livre expressão das crianças, cuja base é a validação das opiniões do grupo, assim como as ideias e experiências de vida de cada criança, deste modo através da vida das crianças o educador pode alargar as suas competências comunicativas e de aprendizagem; torna-se indispensável que exista um período lúdico da atividade exploratória das ideias, materiais e documentos, que levam às interrogações das crianças.

Folque (2012) acrescenta que a criança deve “ter controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo” por forma a obterem um determinado resultado (p. 53).

O referido modelo pedagógico foca-se na interação adulto-criança e criança-criança enquanto produtores de conhecimento, o que vai ao encontro do conceito de aprendizagem sócio-construtivista. Neste âmbito importa referir a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que considera o que a criança é e os conhecimentos que detém, e no que se poderá

tornar com a ajuda do adulto mediador ou de outras crianças mais desenvolvidas. A este apoio tem sido aplicada a designação de *scaffolding* (colocação de andaimes) (Folque, 2012).

No que concerne à minha ação educativa considero pertinente destacar que possibilitei às crianças desenvolverem autonomia, por forma a serem elas a controlar os processos de aprendizagem, para que todas as atividades lhes fizessem sentido e também para que tomassem consciência de todo o processo até que este culminasse no produto.

O modelo pedagógico do MEM pressupõe a existência de alguns instrumentos de pilotagem, que irei enunciar de seguida. Apesar de estes não terem influenciado, diretamente, a promoção da educação literária permitiram-me regular a minha ação educativa, pelo que considero pertinente realizar uma breve explicitação dos mesmos.

Os instrumentos de pilotagem permitem documentar a vida do grupo e auxiliam o educador e as crianças a regular o planeamento e a avaliação do que acontece na sala (Folque, 2012). Folque (2012), González (2002) e Niza (2013) apontam como instrumentos de pilotagem: o mapa de presenças, o mapa de atividades, o diário de grupo, o mapa das regras de vida, e o quadro de distribuição de tarefas.

O mapa de presenças (ilustração 9) é um quadro de cariz mensal de duas entradas, sendo estas os dias da semana/mês que se encontram na linha superior, e os nomes das crianças que se encontram na linha da esquerda (Folque, 2012). Os fins de semana e feriados encontravam-se marcados com um traço a vermelho, para ajudar as crianças na visualização dos dias em que estavam presentes no jardim de infância. Todas as manhãs, à medida que as crianças iam chegando, cada uma marcava a sua presença; porém existia semanalmente uma criança responsável por ajudar as crianças que ainda estavam em fase de reconhecimento do nome ou de cruzamento das linhas. As crianças marcavam a presença com a escrita da letra «P». Quando iniciei a minha PES, este instrumento já se encontrava implementado na sala.



Ilustração 9 - Quadro de presenças

Este mapa possibilitou-me perceber quais as crianças que estavam presentes e ajudou-nos na realização do plano diário (concebido com as crianças), de forma a perceber se poderiam continuar projetos, como os produtos de pós leitura, ou se teriam que adiar para quando todos os elementos do grupo estivessem presentes. Para além deste aspeto, possibilitou às crianças o reconhecimento de letras e palavras, como o próprio nome e o nome de outras crianças.

O mapa de atividades (ilustração 10) foi utilizado como “um processo de auto-reflexão sobre a ação” (Folque, 2012, p. 55), e também para avaliar o grupo. Este mapa possibilitou às crianças a observação do que concluíram ou não, permitindo-lhes aprender a antecipar as atividades, a realizar planos e a auto regular o trabalho (Folque, 2012). É constituído por uma tabela de duas entradas, sendo que na coluna da esquerda se alinham os nomes das crianças e na linha horizontal superior encontram-se as fotografias das atividades (Folque, 2012 & Niza, 2013). As crianças realizavam um círculo nas atividades que planearam, e após a realização da atividade preenchiam o círculo, caso a tivessem terminado. O mapa de atividades foi implementado durante a minha presença no jardim de infância.

Entre outros aspetos, este instrumento permitiu-me observar a frequência com que cada criança ia para a área da biblioteca, e deste modo compreender quais as crianças que necessitava de motivar para que começassem a frequentar a referida área.



Ilustração 10 - Mapa das atividades

O diário de grupo (ilustração 11), segundo Folque (2012) consiste no “registro semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos, que qualquer membro do grupo pretenda assinalar.” (p.56). O referido instrumento é constituído por quatro colunas: a primeira tem o título de “Não gostamos”, a segunda “Gostamos”, a terceira “Fizemos” e a última “Queremos Fazer” (Folque, 2012 & Niza, 2013). Ao longo da semana, as crianças pediam-me a mim ou à educadora Paula para registarmos no diário, e posteriormente

assinavam. Na sexta-feira, à tarde, durante a Reunião de Conselho todo o grupo participava na análise e discussão do Diário. Este instrumento já existia antes da minha presença no jardim de infância, mas não era utilizado com frequência, assim como as reuniões de conselho não aconteciam todas as sextas-feiras. Posteriormente, o referido instrumento foi verdadeiramente implementado e utilizado, com a ajuda da educadora Paula.

O diário de grupo possibilitou-me compreender quais as preferências das crianças acerca das atividades que tinham realizado e também das que pretendiam realizar. Através do mesmo pude constatar que a leitura de livros de literatura infantil, e conseqüentemente a realização dos produtos alusivos à fase de pós-leitura, eram do agrado das crianças.



Ilustração 11 - Diário de grupo

O mapa de regras de vida é composto pelas regras que foram acordadas para a regulação do grupo, tal como afirma Folque (2012). Quando iniciei a minha PES, não existia na sala nenhum documento que regulamentasse o grupo neste sentido e após observar a sala A apercebi-me de que tinham um documento intitulado de *Combinámos*, e depois conversar com a educadora Isabel, compreendi que a sua utilidade se prendia com a regulação social. Deste modo o mapa das regras de vida da sala B intitula-se *Combinámos* (ilustração 12) e foi realizado em conversa com o grupo e com a educadora Paula, partindo das necessidades e problemas que tínhamos. Este instrumento também se encontrava junto das almofadas e foi acrescentado sempre que sentimos necessidade.

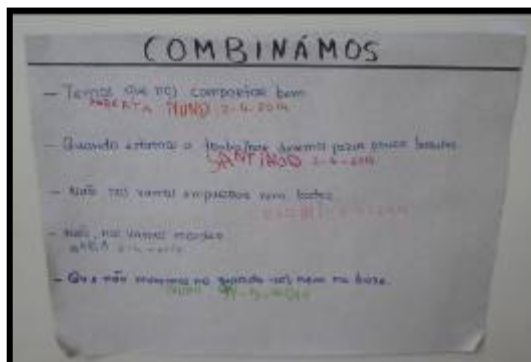


Ilustração 12 - Mapa das regras de vida: *Combinámos*

O quadro da distribuição de tarefas (ilustração 13), segundo Vasconcelos (1997) permite a organização da vida quotidiana do jardim de infância e o trabalho na sala. Para além desse aspeto, possibilita a atribuição de responsabilidades, às crianças, por determinadas tarefas (Folque, 2012). Este quadro contém à esquerda e na vertical retângulos com os desenhos das tarefas e as respetivas legendas, e à frente de cada tarefa encontra-se um retângulo; e este era preenchido todas as sextas-feiras após a reunião de conselho. Na maior parte das tarefas, existiam duas crianças responsáveis, uma mais velha e uma mais nova. O mapa de tarefas foi implementado, em colaboração com a educadora e com as crianças, durante o período que permaneci no jardim de infância.



Ilustração 13 - Quadro de distribuição de tarefas

Para além dos instrumentos de pilotagem que “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as experiências individuais no conjunto do grupo.” (Folque, 2012, p. 56) existem na sala outros instrumentos de trabalho que auxiliam a organização da vida da sala (Vasconcelos, 1997). Refiro-me à lista de inscrição para as comunicações (ilustração 14), à representação dos aniversários (ilustração 15), ao mapa do tempo, ao calendário mensal e ao plano do dia (ilustração 16).

SEMANA DE 26 a 30 DE MAIO DE 2014				
COMUNICAÇÕES				
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
11:00h 11:30h 12:00h		11:00h 11:30h 12:00h	11:00h 11:30h 12:00h	11:00h 11:30h 12:00h

Ilustração 14 - Lista de inscrições para as comunicações



Ilustração 15 - Representação dos aniversários das crianças



Ilustração 16 - Quadro do tempo (à esquerda), calendário (ao centro) e plano do dia (à direita)

O momento das comunicações foi deveras importante no desenvolvimento do tema do presente relatório, pois era nestes momentos que as crianças apresentavam os seus produtos de pós leitura das histórias (por exemplo: o cuquedo 3D, o livro *O que tem título*).

De acordo com Niza (2013) a organização da vida da sala de jardim de infância dinamiza-se através de processos cooperativos que vão sendo progressivamente reforçados, com o intuito de garantir a presença de valores como o respeito e a solidariedade.

Importa ainda explanar que o MEM pressupõe alguns pontos enunciados por Watkins (2005) no que concerne às comunidades de aprendizagem (CA). As comunidades de aprendizagem assentam no diálogo enquanto promotor do envolvimento e da progressão, na perspectiva de que a criança aprende por si através de mecanismos reflexivos. E foi neste âmbito que desenvolvi a minha ação educativa.

2.2.3. Organização do espaço

De acordo as *OCEPE* (1997) os espaços de educação pré-escolar podem ser diversificados, porém os materiais e a sua forma de disposição condicionam as

potencialidades de realização e aprendizagem das crianças. Deste modo, e segundo as *OCEPE* (1997)

A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p. 37).

Nas salas de jardim de infância em que o MEM se encontra presente, “os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experimentar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento” (Folque, 2012, p. 57). Os materiais deverão estar organizados de modo a que sejam acessíveis às crianças, e que estas os possam manusear e utilizar de forma autónoma, tal como afirma Folque (2012). O educador deve ter o cuidado de escolher materiais reais, de modo a conseguir uma boa qualidade do trabalho (Niza, 1996 cit por Folque, 2012).

O ambiente geral da sala deve ser agradável e muito estimulante, recorrendo às paredes para expor produções das crianças, tal como refere Niza (2013).

As salas de jardim de infância devem ser lugares de bem estar, alegria e prazer, devem ser também abertas a experiências plurais e a interesses das crianças; a organização do espaço deve facilitar “a coconstrução de aprendizagens significativas.”, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 44).

De acordo com Folque (2012) existem sete áreas básicas, porém Niza (2013) afirma que existem seis áreas básicas de atividades, e ambos referem a existência de uma área central polivalente. Os mesmos autores enunciam como áreas básicas o Laboratório de Ciências e Matemática, o Atelier de Artes Plásticas, a Oficina de Escrita e Reprodução, a Área da Biblioteca e da Documentação, a Área da Dramatização e do Faz de Conta, a Área das Construções e da Carpintaria e a Área de Cultura Alimentar.

Das áreas supra enunciadas, na sala B apenas não se verificou a existência das áreas da carpintaria e da cultura alimentar. Apesar de todas as outras áreas estarem presentes na sala, centrar-me-ei apenas nas que contribuíram para a promoção da educação literária.

A área da biblioteca (ilustração 17) encontrava-se junto à área da escrita, e era composta por uma estante com diversos livros de literatura infantil, e também por livros construídos pelas crianças, como por exemplo *Abecedário Maluco de Nomes da Sala B*,

Passeio de Primavera, *O que tem título* e *Livro de registos da sala B*. Sugerí à educadora Paula que colocássemos almofadas, ou pufes na área da biblioteca, porém a educadora defende que os livros devem ser manuseados em cima das mesas; insisti mais um pouco explicando-lhe que o conforto é essencial para a fruição ao nível da leitura, e esta permitiu que as crianças pudessem levar os livros da biblioteca para as almofadas (ilustração 18). A posição defendida pela educadora está muito próxima da configuração da leitura como obrigação e não próxima da leitura por prazer e fruição, que eu tentei promover junto das crianças. A leitura por prazer, ao contrário da leitura por obrigação, é essencial no desenvolvimento do gosto pelo livro e pela leitura; e como tal devemos possibilitar às crianças um local confortável, calmo e no qual se sintam bem, pois só assim será possível que as crianças desenvolvam os aspetos supra referidos.

Nesta área podiam permanecer simultaneamente três crianças, que podiam ler livros, contar histórias a partir das ilustrações dos livros e inspirarem-se para a realização de novos projetos. Com o intuito de melhorar a biblioteca realizei uma seleção dos livros existentes e apenas deixei estar os livros que, a meu ver, representavam qualidade literária. As crianças solicitavam-me diversas vezes que as ajudasse a escolher um livro, segundo critérios que já tinham estabelecido, e por vezes pediam-me que lhes lesse a história, ou que apenas as ouvisse a contarem-ma.



Ilustração 17 - Área da biblioteca



Ilustração 18 - Local de leitura e exploração de livros

A área da escrita (ilustração 19) localizava-se à entrada da sala e dispunha de uma estante com os cadernos individuais das crianças e com diversos jogos de letras, sílabas e palavras. Possuía, também, uma caixa com os nomes e fotografias das crianças, caixas com letras, um computador com acesso à internet, uma impressora, folhas, lápis e canetas. Esta área continha um placard com as produções de escrita das crianças e um alfabeto ilustrado, assim como uma mesa e duas cadeiras. Na referida área podiam permanecer simultaneamente duas crianças que poderiam realizar tentativas de escrita no caderno, em folhas ou no computador; realizar pesquisas na internet; e realizar jogos de reconhecimento de letras e sons. Para melhorar a área da escrita introduzi instrumentos de escrita (folhas, lápis, canetas) e coloquei o alfabeto ilustrado. Quando as crianças se encontravam na área da escrita, ajudava-as a escrever palavras que me solicitavam e tentava ajudá-las a ler as suas tentativas de escrita.

Foi nesta área que as crianças, com alguma ajuda da minha parte, realizaram o texto verbal dos livros que se constituíam enquanto produtos de pós-leitura de algumas das obras lidas.



Ilustração 19 - Área da escrita

A área do faz de conta (ilustração 20) continha materiais muito próximos da realidade, como o mobiliário. Nesta área podiam permanecer três crianças em simultâneo e poderiam realizar pequenas dramatizações, brincar ao faz de conta e representar, entre outras coisas, vivências do quotidiano. Quando as crianças estavam na referida área pediam-me que entrasse nas suas dramatizações e brincadeiras de faz de conta, e eu entrava tentando alargar o leque de possibilidades e diversificação do faz de conta.

Os livros da área da biblioteca foram algumas vezes levados pelas crianças para esta área, uma vez que também eles eram intervenientes nas dramatizações e brincadeiras de faz

de conta. Algumas crianças “liam” as histórias que compunham estes livros a outras crianças, como que recriando situações de leitura que observavam por parte dos adultos que se constituíam como figuras de referência.



Ilustração 20 - Área do faz de conta

A área central polivalente (ilustração 21) não se encontrava apenas num local, esta dividia-se entre as mesas e o espaço de almofadas. Nas mesas realizavam-se reuniões de conselho, lanches, atividades de expressão plástica, e serviam de suporte a outras áreas: à área dos jogos e construção, para os jogos de mesa; à área da escrita, para que as crianças pudessem realizar as suas tentativas de escrita e registos; e à área da biblioteca, sendo um dos locais onde as crianças podiam contactar com os livros. Nas almofadas realizava-se o acolhimento, o jogo/poema/trava línguas da manhã, a realização do plano do dia, o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, as comunicações, o contar de histórias; e também servia de apoio a outras áreas como os jogos de chão e o contacto com os livros da biblioteca.

Foi no espaço das almofadas que realizei com as crianças os momentos de pré-leitura e leitura de todas as histórias. O momento de pós-leitura foi realizado no espaço das mesas, para que as crianças tivessem mais facilidade em concretizar as suas criações. Terminadas estas criações regressávamos ao espaço das almofadas para que as crianças as pudessem comunicar a todo o grupo.



Ilustração 21 - Espaços da área central polivalente

Para além das áreas que constituíam a sala B, à medida que as crianças realizavam as suas produções, estas eram expostas nas paredes, placards ou até mesmo como móveis no teto da sala (como ocorreu com a exposição resultante do momento de leitura do livro *O Cuquedo*, da autoria de Clara Cunha).

2.3. Caracterização do cenário educativo em 1.º CEB

2.3.1. Caracterização da turma

O grupo de crianças do 1.º B com o qual desenvolvi a minha PES em 1.º CEB, de forma cooperada com a professora Susana Marques, é constituído por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Neste grupo não há nenhuma criança com NEE. Porém há duas meninas na turma que se encontram a repetir o 1.º ano do 1.º CEB. Inicialmente a turma era composta por vinte e seis alunos, porém o J.P. foi transferido para a Escola Básica da Cruz da Picada e entrou para a turma a M. P. vinda da escola para a qual o aluno anteriormente referido havia sido transferido. Já no final do mês de novembro saiu o P. C. para a Escola Básica Galopim de Carvalho.

Irei contabilizar a M.P. e o P.C., uma vez que participaram na grande maioria das atividades que constituem a minha investigação, no entanto não contabilizarei o J.P. porque não chegou a fazer parte das mesmas.

Através da leitura do quadro 2 compreende-se que das vinte e seis crianças que integraram a investigação, onze são do sexo feminino e quinze são do sexo masculino. As

idades, referentes a 16 de setembro de 2014 (data de início da PES) variam entre os cinco e os sete anos, aspeto também observável no quadro 2.

Idades	Feminino	Masculino	Nº total de crianças
5	2	4	6
6	8	11	19
7	1	0	1
Nº total	11	15	26

Quadro 2 - Relação entre o n.º de crianças, sexo e idade

No que concerne às idades das crianças, pode considerar-se que a moda eram os seis anos, uma vez que era a idade com maior frequência e que abarcava o maior número de crianças do grupo. Tratava-se de um grupo heterogéneo no que respeita às idades das crianças, que oscilavam entre os cinco e os sete anos.

Tratava-se de um grupo com diferentes níveis no que concerne à concentração e ao ritmo de trabalho. Seis crianças manifestavam uma boa capacidade de escuta e de concentração, demonstrando um ritmo de trabalho dentro do esperado para um 1.º ano do 1.º CEB. Outros seis alunos demonstraram ainda ausência de concentração e um ritmo de trabalho lento que se devia à falta de atenção e ao excesso de brincadeira nos momentos de trabalho. Os restantes catorze alunos ainda se encontravam em fase de aquisição do ritmo de trabalho e manifestavam alguns períodos de concentração. Destaco ainda uma outra criança, o T.P. (6:11), que revelava constantes crises de ansiedade nas quais gritava e chorava.

Considerando esta heterogeneidade tive que adotar diversas estratégias para que todas as crianças pudessem realizar aprendizagens significativas e de modo a tentar que as crianças alcançassem um nível mais homogéneo neste sentido. Não foi tarefa fácil, mas com o decorrer da prática consegui, de forma cooperada com a professora Susana, pensar e aplicar estratégias mais eficazes.

No que respeita às atividades que desenvolvi com as crianças no âmbito da promoção da educação literária todas se encontravam no mesmo nível de concentração, interesse e ritmo de trabalho. Seriam as outras atividades pouco desafiantes para aquelas crianças? Esta foi uma questão acerca da qual refleti bastante, no entanto os critérios do agrupamento não nos davam muita margem para outro tipo de atividades, pois tudo era pensado e planificado nas reuniões de grupo/ano e não havia oportunidade de diversificar tanto quanto pretendíamos.

Deter-me-ei agora nas características da turma à luz do Domínio da Iniciação à Educação Literária (IEL1), que se encontra presente nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. As metas são o documento de orientação da ação selecionado e prioritário do agrupamento, pelo que foi à luz deste documento que planifiquei a minha ação.

O domínio da IEL1 esteve sempre muito presente e foi com muita frequência que li textos de literatura infantil às crianças. Através dos livros literários de potencial receção infantil as crianças puderam antecipar conteúdos com base nos paratextos e nas ilustrações, e também através da mobilização de conhecimentos prévios. Foi-lhes igualmente possível a identificação de palavras que rimavam, em alguns poemas lidos e explorados. Dei sempre espaço e tempo às crianças para que pudessem exprimir sentimentos e emoções provocados pelo momento de leitura dos referidos livros, tarefa ainda algo difícil para algumas crianças menos participativas.

Não foi de todo habitual a solicitação de recontos das histórias, pois penso que através da colocação de questões inferenciais, dos diálogos estabelecidos e da realização dos produtos de pós leitura me foi possível perceber se as crianças tinham ou não compreendido o que lhes havia lido. O reconto como uma prática sistemática pode criar ansiedade nas crianças, pois ao invés de desfrutarem da leitura da história estão preocupadas em memorizar cada momento, porque sabem que lhes será pedido que recontem a história. Através das estratégias que enunciei podemos ter um reconto sem que as crianças o entendam como tal, e que não lhes causa preocupação ou ansiedade, possibilitando-lhe desfrutar da história e realizar as viagens que esta lhes oferece.

Muitas foram as crianças que recorreram à biblioteca da sala e da escola para realizar as suas leituras através do texto icónico. Tal só aconteceu após a primeira atividade realizada no âmbito da promoção da educação literária.

Era uma rotina da sala a leitura, exploração e memorização de poemas. Esta rotina/estratégia surgiu devido à dificuldade que as crianças manifestaram aquando do início do estudo das vogais. A leitura de poemas é uma oportunidade excelente no início do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que possibilita às crianças, de uma forma lúdica, observar e localizar as letras em estudo e também iniciar a associação grafema/fonema. Na sala liamos, explorávamos e iniciávamos a memorização dos poemas, que era continuada em casa com a ajuda dos pais, e que culminava na recitação dos

poemas em sala de aula. As crianças adoraram a atividade e já conseguiam recitar os poemas com entoação e até mesmo com expressões faciais e corporais.

2.3.2. Fundamentos da ação educativa

À semelhança do que ocorreu na PES em pré-escolar, a minha ação educativa regeu-se de acordo com as finalidades do modelo pedagógico do MEM. Este modelo não se encontrava tão presente na sala de 1.º CEB quando comparada à sua presença na sala de pré-escolar.

Uma vez que nos fundamentos da ação educativa de pré-escolar já enunciei e fundamentei as finalidades e os instrumentos pressupostos pelo modelo, aqui apenas realizarei uma breve descrição dos mesmos na sala de 1.º ano do 1.º CEB.

Os instrumentos de pilotagem existentes na sala eram três: o quadro de presenças (ilustração 22), o instrumento contar, apresentar, ler (ilustração 23) e o diário de grupo (ilustração 24).

No que respeita ao quadro de presenças, as presenças eram marcadas pelo responsável semanal através da colocação de um gato azul no cruzamento das linhas do dia e nome das crianças. As faltas eram marcadas através da colocação de um gato vermelho.



Ilustração 22 - Mapa de presenças

O instrumento contar, apresentar, ler assemelha-se às listas de inscrições para o momento das comunicações e poderiam, diariamente, inscrever-se três crianças para ler, contar ou apresentar algo ao grupo. No momento das comunicações, ao final da tarde, as

crianças inscritas poderiam então comunicar o que pretendiam, que poderia ser algo realizado em casa ou na escola.



Ilustração 23 - Contar, apresentar, ler

No diário de grupo as crianças ilustravam aspetos que tinham gostado e/ou que, pelo contrário, não tinham gostado. As ilustrações das crianças eram completadas por frases ditas por elas e escritas por mim ou pela professora Susana. Estes registos eram discutidos na reunião de conselho realizada no último tempo da tarde de sexta-feira.



Ilustração 24 - Diário de turma

A minha ação educativa em 1.º CEB, tal como em pré-escolar, focou-se na criação de um clima democrático, no qual se valorizava o respeito, a colaboração e o reforço positivo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

No que concerne à área curricular do Português, mais concretamente ao processo de ensino e aprendizagem das vogais, recorri ao método analítico-sintético, uma vez que é o método que a professora cooperante utiliza. No entanto, no processo de ensino e aprendizagem das consoantes recorri a um método semelhante ao das vinte e oito palavras, uma vez que trabalhávamos com a sílaba, não descendo à letra.

Em ambos os processos de ensino e aprendizagem recorri muito a poemas, uma vez que considero que estes possibilitam às crianças não só a localização das vogais e sílabas em estudo, como estimulam a capacidade de memorização e permitem alargar o capital lexical das crianças. As crianças manifestaram muito interesse pela estratégia e mostravam-se sempre muito entusiasmadas com a chegada de um novo poema.

Importa ainda referir que a sala na qual realizei a PES em 1.º CEB se constitui enquanto uma comunidade de aprendizagens, uma vez que segundo Solomon et al (1996) citado por Watkins (2005)

In classrooms where a sense of community is built, governance is shared and responsibility of all is developed. Classrooms which operate as communities encourage children to take an active role in classroom governance. The authority structure of the classroom is an important determinant of student's experience of community and of some of its observed effects. (p. 52).

2.3.3. Organização do espaço

A forma como o espaço se encontra organizado é decisiva para que as crianças possam realizar aprendizagens significativas, e também para que se sintam bem. É fundamental que este espaço dê respostas adequadas aos interesses e necessidades das crianças, de modo a que o sintam como seu.

A sala do 1.º B tratava-se de uma sala ampla com boa luminosidade natural vinda de duas grandes janelas. Tinha uma vasta diversidade de materiais, sendo estes de boa qualidade e estando em ótimo estado de conservação. Todos os materiais se encontravam ao alcance das crianças, isto é, os materiais estavam organizados e dispostos de modo a que as crianças os pudessem utilizar autonomamente, sem a ajuda do adulto.

Este espaço transmitia a riqueza de conhecimentos através dos trabalhos que se encontravam expostos em placards, paredes e prateleiras (ilustração 25). Alguns destes trabalhos resultaram das produções de pós-leitura e dos produtos que as crianças realizaram com aos pais no âmbito do projeto *Os livros vão para casa* (ilustração 26). Deste modo era notória a individualidade de cada criança, uma vez que nem todos os trabalhos de todas as crianças eram expostos, o que para além da individualidade possibilitava a diversidade e por

vezes o desejo, por parte das crianças, de também quererem realizar algo que um determinado colega realizou.



Ilustração 25 - Exposição dos produtos no âmbito do projeto *Os livros vão para casa*



Ilustração 26 - Exposição dos cartões de identificação das crianças

O espaço da sala possibilitava a realização de diferentes tipos de trabalho: individual, pequeno grupo e grande grupo (ilustração 27). Esta diversidade de trabalho levou, por vezes, à reorganização do espaço. Inicialmente a organização presente na sala era em forma de U, seguida por uma organização em pequenos grupos e que terminou numa organização a pares. O que não impediu que se reorganizasse o espaço sempre que se pretendia trabalhar em grupo.

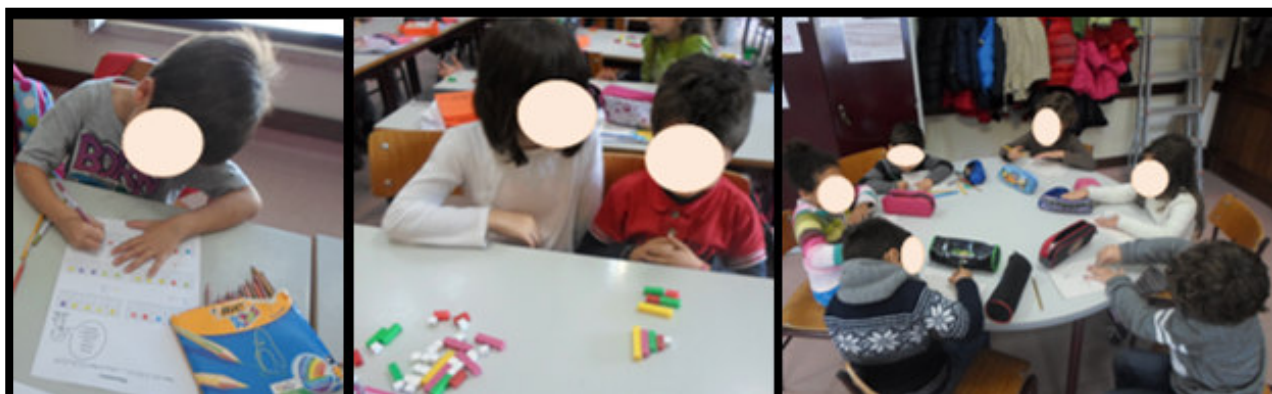


Ilustração 27 - Trabalho individual (à esquerda), trabalho a pares (ao centro) e trabalho de grupo isolado (à direita)

Independentemente da organização do espaço foi sempre notório o trabalho colaborativo que este possibilitou às crianças, uma vez que estas tinham toda a liberdade para se levantarem e ajudarem os colegas que necessitavam. Este trabalho colaborativo é fundamental, na medida em que o sucesso de uma criança contribui para o sucesso do grupo, tal como afirma Niza (1998).

Na sala existem alguns cantinhos (ilustrações 28, 29 e 30) que se assemelham às áreas existentes em algumas salas de educação pré-escolar, tal como aquela onde realizei a minha PES em pré-escolar. A sala organizava-se, então, nos seguintes cantinhos: cantinho da leitura, dos jogos, dos artistas e da expressão plástica. No cantinho da leitura, encontram-se diversos livros que as crianças podiam observar e ler, no cantinho dos jogos existiam jogos e brinquedos, no cantinho dos artistas iam-se expondo desenhos que as crianças realizam no cantinho da expressão plástica e que desejavam ver expostos, e no cantinho da expressão plástica existiam materiais para a realização de desenhos e pinturas. Estes cantinhos podiam ser usados pelas crianças sempre que concluíssem mais cedo as tarefas propostas.



Ilustração 28 - Cantinhos da leitura (à direita) e da expressão plástica (à esquerda)



Ilustração 29 - Cantinho dos artistas

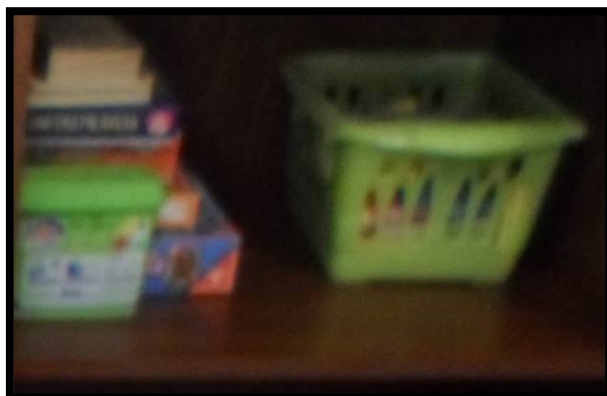


Ilustração 30 - Cantinho dos jogos

Quando mencionei que os referidos cantinhos se assemelham a algumas áreas das salas de educação pré-escolar, referia-me a salas nas quais se encontra presente, por exemplo, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Folque (2012) enuncia algumas destas áreas: o atelier de artes plásticas que se assemelha ao cantinho da expressão plástica, e a área da biblioteca e da documentação que é semelhante ao cantinho da leitura. Vasconcelos (1997) acrescenta, ainda a área dos jogos que se assemelha ao cantinho dos jogos. Considero pertinente realizar esta comparação, pois o modo como a sala está organizada é o reflexo de uma continuidade entre a educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º CEB, não se querendo que as crianças sofressem uma transição abrupta, mais sim que tivessem uma transição “como um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” (Dunlop, 2003, citado por Silva & Melo, 2012, p. 95).

É também fundamental a forma como o espaço é organizado, pois essa organização determina a forma como crianças e adultos aprendem e ensinam, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011).

Na sala também se praticava a reciclagem, quer para o plástico, quer para o papel e cartão. Não se praticava para o vidro, pois é proibido que os alunos levem recipientes de vidro para a escola, por motivos de segurança.

Entre a sala que tenho vindo a descrever e a sala da professora Hermínia exista uma sala comum a ambas as turmas, que é designada de área suja. A sala a que me refiro era utilizada para atividades de expressão plástica e para momentos de criação de histórias. Foi neste espaço que as crianças realizaram muitos dos produtos de pós-leitura das histórias lidas e exploradas (ilustração 31).



Ilustração 31 - Parte da realização do livro *A Fada Desaparecida*

A área suja contém mesas, cadeiras, dois lavatórios, móveis de arrumação e diversos materiais de expressão plástica.

Pretendo encerrar o presente capítulo de forma semelhante àquela com que o iniciei, isto é, os contextos de pré-escolar e de 1.º CEB são indissociáveis e que muitos são os aspetos que têm em comum. Tentei ao longo deste capítulo transparecer a relação existente entre ambos: tudo é possível em ambos os contextos desde que tenhamos em conta as características, interesses e necessidades das crianças, e também as orientações e programas ministrados em vigor.

Capítulo 3. Metodologia

“todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”

(Alarcão, 2001, p.6)

Ao longo do presente capítulo enunciarei o problema a partir do qual surgiu a investigação realizada com um grupo de pré-escolar e com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB. Irei também apresentar a metodologia à qual recorri durante o período de investigação, os objetivos (gerais e específicos) que estabeleci, assim como os instrumentos aos quais recorri.

3.1. Identificação do problema

Durante as PES's em educação pré-escolar e 1.º CEB desenvolvi uma investigação-ação em torno da promoção da educação literária. Através de processos de pesquisa, experimentação, recolha, análise e reflexão foi possível a realização da presente investigação, que visou promover a qualidade da educação literária junto das crianças envolvidas na mesma.

O estudo que apresento teve como ponto de partida a formulação de uma questão: como é que a minha ação junto das crianças pode contribuir para a promoção da educação literária? Ainda numa fase inicial da minha investigação surgiu uma outra questão, a de como é que a minha ação possibilitará a formação de leitores literários críticos e reflexivos? A formulação das referidas questões permitiu-me conduzir a minha investigação, auxiliando-me na antevisão de decisões a tomar e de possíveis caminhos a percorrer (Máximo-Esteves, 2008).

Acerca do conceito de investigação-ação não existe um consenso por parte dos teóricos, para Leite (2003) a investigação-ação é um modelo que “permite prospectivar o plano geral”, ou seja, trata-se de um modo de intervir na ação que será observada continuamente com o propósito de melhorar essa mesma ação (p. 104). Alarcão (2001) acrescenta que para que a investigação-ação seja assumida enquanto investigação, deverá

produzir novos conhecimentos, ser rigorosa e tornar-se pública, e para tal torna-se necessário formar professores capazes de “investigar na, sobre e para a ação educativa” (pp. 6, 8).

Também Mesquita-Pires (2010) apresenta uma conceção acerca da investigação-ação, afirmando que esta metodologia “Constitui-se como um processo intencionalmente situado uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais.”, numa procura de análise da realidade educativa e na estimulação da tomada de decisão de quem nela age por forma a que a mudança educativa ocorra (p. 71).

Máximo-Esteves (2008) encara a investigação-ação como “estratégia de desenvolvimento profissional” (p. 77), e afirma que para realizar um projeto desta natureza é necessário efetuar diversos procedimentos que vão ao encontro dos objetivos desse mesmo projeto: “encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (p. 79).

No entender de Ponte (2002) a investigação-ação é um conceito bastante próximo do conceito de investigação sobre a prática, porém realça que apesar de ambos os conceitos se encontrarem parcialmente sobrepostos não são coincidentes. O mesmo autor considera que a investigação-ação é realizada com o intuito de alterar as práticas profissionais através da participação ativa e que transforma quem nela atua.

3.2. Objetivos

Uma vez determinado o tema a investigar, estabeleci o objetivo da investigação: necessidade de compreender de que modo posso contribuir para a formação de leitores literários críticos e reflexivos. Porém, de modo a poder atender ao referido objetivo, necessitei de estabelecer objetivos mais específicos, que me possibilitassem um olhar mais focado na promoção da educação literária, e na sua relação com a formação de leitores literários críticos e reflexivos.

Deste modo defini os seguintes objetivos: promover o contacto com literatura infantil de qualidade; fomentar o gosto pela leitura e pelo livro; identificar e demonstrar as vantagens da promoção da educação literária; promover situações de interação com elementos textuais e paratextuais, através do livro de potencial receção infantil; desenvolver momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura; comparar e analisar as conceções das crianças acerca do livro e

da sua importância; incentivar o imaginário da criança através do contacto com o livro literário; compreender o papel da literatura infantil nas diferentes aprendizagens das crianças; impulsionar o desenvolvimento linguístico e estético-literário da criança; e possibilitar diferentes formas de exploração do livro de literatura infantil.

Os objetivos que estabeleci para a presente investigação focam-se, essencialmente, na minha ação enquanto educadora e professora junto das crianças. O estabelecimento dos objetivos assentou na reflexão do modo como a minha ação poderia promover nas crianças a educação literária, assim como na compreensão de como é que a minha ação poderia contribuir para a formação de crianças leitoras literárias críticas e reflexivas. Com a intenção de cumprir os objetivos por mim estabelecidos, e por forma a compreender todo o processo até à concretização dos mesmos, recorri a diversos instrumentos que me auxiliaram na recolha de dados.

3.3. Técnicas, instrumentos de recolha de dados e procedimentos

No que concerne aos instrumentos e técnicas utilizados no processo de investigação-ação, vários são os autores que os explanam em estudos realizados. Neste sentido, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) consideram que o professor-investigador, ao recorrer a esta metodologia, tem que recolher informação acerca da ação que exerce com o intuito de se distanciar dos efeitos da sua prática, e para tal existem técnicas e instrumentos de recolha de dados que o auxiliam nessa tarefa.

Máximo-Esteves (2008) reconhece que a escolha de instrumentos para a recolha de dados do estudo se encontra numa relação de dependência com as questões formuladas pelo autor do estudo, apresentando como instrumentos mais utilizados por professores-investigadores a observação, as notas de campo, a entrevista, os documentos e as imagens.

Ao longo do meu processo de investigação-ação recorri a algumas técnicas e instrumentos que me possibilitaram não só a recolha de dados, como também a obtenção de um conhecimento mais profundo dos contextos educativos nos quais atuei, e consequentemente das crianças que integraram a investigação. Para além dos aspetos já referidos, as técnicas e instrumentos aos quais recorri foram ainda reguladores da minha ação.

Durante a PES em pré-escolar socorri-me de uma técnica e de três instrumentos de recolha de dados. A observação participante, a técnica utilizada, revelou-se preciosa no

conhecimento do contexto no qual estava a agir, das reações das crianças ao que lhes era apresentado, da forma como interagiam entre elas, e na compreensão de se a minha ação educativa estava a seguir o caminho que previamente havia traçado.

De forma complementar à observação participante recorri ao caderno de formação que contempla as notas de campo, as reflexões e as planificações realizadas. As notas de campo possibilitaram-me uma reflexão acerca da minha ação e do desenvolvimento das crianças no âmbito da investigação; reflexão, esta que geralmente influenciava a planificação de novos momentos de promoção da educação literária.

O registo fotográfico foi um outro instrumento ao qual recorri, com o intuito de registar momentos essenciais numa futura fase de análise e reflexão acerca investigação. Por forma a poder também avaliar-me, assim como à minha prática, muitas vezes foram outros agentes cooperantes (educadora, auxiliar, professora) que procederam ao registo fotográfico de momentos previamente acordados.

Por último, mas de fulcral importância, ressalto a utilização do registo gráfico/produções das crianças, enquanto instrumento de recolha de dados. Uma vez que a minha investigação se centra na aprendizagem das crianças como leitoras críticas e literárias, assim como na minha ação junto destas, com o fim de promover nas crianças a educação literária, recorri aos seus produtos como instrumento de recolha de dados.

No que respeita aos instrumentos utilizados na investigação-ação em contexto de 1.º CEB, importa referir que apenas utilizei mais um instrumento do que aqueles a que havia recorrido em pré-escolar. O instrumento a que me refiro integra os registos de avaliação, e fi-lo com o intuito de que as crianças pudessem avaliar cada uma das atividades desenvolvidas, e conseqüentemente avaliar a minha ação enquanto mediadora do processo de promoção da educação literária. Também os encarregados de educação participaram num dos registos de avaliação, no que se refere ao projeto *Os livros vão para casa*, no qual foram estes agentes os mediadores do processo.

Apresentado este último instrumento coloca-se a questão: porque é que tal instrumento não foi utilizado com as crianças em contexto de pré-escolar? Esta é uma questão que coloquei a mim mesma várias vezes durante a PES em 1.º CEB e à qual tenho uma tremenda dificuldade em responder. Não obstante, e dada a sua pertinência, penso que posso apontar como respostas: talvez a minha inexperiência enquanto investigadora não me tivesse permitido pensar neste instrumento como benéfico para a investigação-ação; e também o

facto de o contexto de 1.º CEB ser eminentemente um contexto mais avaliativo, isto é, no qual a avaliação é mais privilegiada. Contudo, intuitivamente recorri ao procedimento de avaliação, não desta forma, mas sim enquanto notas de campo, através do registo dos diálogos que as crianças estabeleciam entre elas e comigo, neste âmbito.

3.3.1. Observação participante

A observação participante foi uma técnica de extrema relevância ao longo da minha investigação-ação, sendo aquela a que mais recorri e que esteve sempre presente na minha ação.

Castro (2012) admite que a observação participante “consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade.” (p. 23). No caso concreto da presente investigação eu, enquanto investigadora, observei de forma participada, o que me possibilitou compreender aprofundadamente como é que poderia contribuir para a formação de leitores literários críticos e reflexivos.

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008) a observação participada possibilita o conhecimento direto do que acontece, e de como acontece, no contexto em que se desenrola a investigação. A mesma autora considera que esta técnica é um auxílio na compreensão dos contextos e de quem os integra, assim como das interações que nele se estabelecem. Ainda de acordo com a referida autora “A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada” e “aprende-se praticando”, tendo em conta que o enfoque nas questões colocadas é o elemento chave desta técnica (p. 87). O treino da observação que a autora refere revelou-se essencial para melhorar a minha observação, assim como para orientar e focar o meu olhar.

Tratando-se de uma observação participante existiram momentos em que apenas observei as crianças e as suas interações, porém também ocorreram momentos em que participei nessas interações, de modo a vivenciar e a compreender as conceções das crianças acerca da educação literária.

O instrumento a que me refiro foi complementado com outros, como as notas de campo e as reflexões. Tal complementaridade possibilitou-me refletir acerca da observação que havia realizado e, por vezes, auxiliou-me na clarificação de algumas situações. O olhar

orientado que o instrumento me permitiu era registado sob a forma de notas de campo e também nas reflexões, nas quais para além de refletir, projetei a minha ação.

3.3.2. Caderno de Formação

O caderno de formação foi outro dos instrumentos do qual me socorri, sendo que este integra as notas de campo, as reflexões e as planificações (que tratarei no subcapítulo seguinte por uma questão de organização). Este instrumento assemelha-se ao diário do investigador que Castro (2012) apresenta como um instrumento que engloba as observações, reflexões, hipóteses e explicações de situações que possibilitam o desenvolvimento do pensamento do investigador e que melhoram a sua prática.

As notas de campo que, tal como enunciei anteriormente, se complementam com a observação participante constituíram-se como um instrumento determinante na investigação-ação que desenvolvi.

Para Castro (2012) as notas de campo “aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao improvisado.” (p. 23). Máximo-Esteves (2008) cita Spradley (1980) quando explicita os conteúdos das notas de campo: registos com detalhe, descrição e enfoque nas pessoas e nas ações e interações que estas estabelecem. Afirma também que estes registos devem ocorrer de forma sistemática e que devem respeitar a linguagem dos seus participantes.

Quanto ao momento de registo, Máximo-Esteves (2008) esclarece que pode ocorrer em dois momentos: antes ou depois da ocorrência. No meu caso, as notas de campo foram elaboradas no decorrer da prática e completadas à posteriori. A autora acrescenta que o objetivo do instrumento a que me refiro “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (p. 88).

Neste sentido importa referir que as notas de campo eram realizadas diariamente e sempre que observava e/ou participava num momento que se revelasse pertinente para a investigação em curso. Estes registos para além da breve descrição do momento incluíam, sempre que possível, diálogos das crianças.

Numa fase inicial este instrumento trouxe-me algumas dificuldades, no sentido de compreender os aspetos que deveria registar. Só com o passar do tempo, e após orientar o olhar, me foi possível compreender os aspetos que eram efetivamente pertinentes de registar.

No final de cada semana era realizada uma reflexão focada em momentos essenciais, e que se baseavam nas notas de campo registadas ao longo da semana. Foi esta reflexão acerca da minha prática, das atividades realizadas, da forma como as crianças se envolveram nas mesmas e das aprendizagens que realizaram, que tentei sempre melhorar a minha prática. Através das notas de campo e das reflexões foi-me possível observar a evolução das crianças no que concerne à educação literária.

Para o presente Relatório foram selecionadas apenas as notas de campo e as reflexões que remetem para o tema no qual este se centra.

3.3.3. Planificações

As planificações foram também um instrumento que utilizei na recolha de dados. Estas dividiam-se em dois tipos, uma de cariz semanal e outra de cariz diário. A sua realização ocorreu de forma cooperada com a educadora e professora cooperantes.

Na PES em educação pré-escolar eram realizadas duas planificações de cariz semanal. Uma na qual constavam os momentos/atividades previstos de ocorrer ao longo da semana. E uma outra na qual se organizavam esses momentos em oito categorias: propostas emergentes, propostas do educador, rotinas institucionais a garantir, rotinas organizativas a contemplar, trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo, momentos de animação, saídas previstas, visitas/convidados previstos. A partir das referidas planificações de natureza semanal, que por vezes eram alteradas devido à necessidade de tal ou devido a novas propostas emergentes das crianças, eram realizadas planificações diárias. Nas planificações diárias constavam os objetivos das atividades, a sua descrição no tempo e no espaço, os recursos necessários para a sua concretização e a avaliação.

Na PES em 1.º CEB era realizada uma planificação de natureza semanal e uma de natureza diária. A planificação semanal contemplava os momentos previstos de ocorrer ao longo da semana, focando as áreas curriculares e os conteúdos das mesmas; e à semelhança do que ocorreu na PES em educação pré-escolar, esta planificação poderia sofrer alterações ao longo da semana sempre que tal necessidade se manifestasse. Na planificação diária

constavam as áreas curriculares, os objetivos que se pretendia que as crianças alcançassem, as estratégias a utilizar pelo professor, os recursos necessários e a avaliação.

A observação, as notas de campo e as reflexões foram instrumentos que me possibilitaram (re)pensar constantemente a minha ação e adequá-la aos interesses e necessidades das crianças. Tais aspetos revelaram-se fundamentais no momento de planificar. Através das planificações pude perceber o que é que já tinha promovido ao nível da educação literária, as estratégias utilizadas, e conseqüentemente planificar atividades e estratégias diversificadas no que respeita à abordagem do livro literário de potencial receção infantil.

3.3.4. Registo fotográfico

No que respeita à utilização do registo fotográfico enquanto instrumento de recolha de dados, Castro (2012) esclarece que “A fotografia é uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.” (pp. 24, 25).

Máximo-Esteves (2008) atesta que o uso da máquina fotográfica é uma prática regular do professor, pelo que poderá transforma-se num instrumento de recolha de dados. Neste caso, a autora afirma que a fotografia não pretende ser alvo de trabalho artístico, mas sim um arquivo que poderá ser analisado e reanalisado sempre que o investigador sinta tal necessidade. Neste sentido, o investigador deve ter a preocupação de datar e referenciar espacialmente tais registos.

Contudo surge uma questão: não será este um instrumento intrusivo e que possa inibir ou influenciar de algum modo as crianças? A resposta à questão apresentada é não, uma vez que “Quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). No caso da minha investigação-ação o uso da máquina fotográfica foi sempre uma prática rotineira, à qual as crianças já estavam habituadas e muitas vezes eram elas que me questionavam acerca do porquê de não fotografar determinado momento.

O registo fotográfico foi um precioso instrumento de recolha e análise de dados, uma vez que me possibilitou captar os momentos essenciais das atividades, neste caso, ligadas à promoção da educação literária.

3.3.5. Registo gráfico

O registo gráfico, enquanto instrumento de recolha e análise de dados, revelou-se um instrumento de grandiosa importância, pois tal como explana Máximo-Esteves (2008): “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. O *corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados [pelas crianças] ” (p. 92), acrescentando que

Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação. (p. 92).

No caso da investigação-ação que desenvolvi estes registos gráficos foram produzidos nas fases de pré-leitura, leitura e/ou pós-leitura de livros de literatura para a infância. Na sua grande maioria, estes registos tratam-se de desenhos, livros e produções 3D.

3.3.6. Registos de avaliação das crianças e dos encarregados de educação

No decorrer da presente investigação em contexto de 1.º CEB utilizei, enquanto instrumento de recolha de dados, registos de avaliação nos quais as crianças tiveram oportunidade de avaliar as atividades desenvolvidas no âmbito da promoção da educação literária.

Os registos de avaliação aos quais recorri assemelham-se ao que Máximo-Esteves (2008) intitula de entrevista em profundidade, uma vez que contemplam uma intenção explícita, que orienta o entrevistado através de questões abertas e dirigidas para a organização e categorização de ideias, com o objetivo de dar significado às ações desenvolvidas no contexto. Assim, a mesma autora considera que a entrevista em profundidade é “um género de entrevista pouco estruturada que procura obter uma informação profunda, isto é, plena de

descrições e rica de comentários [...] A orientação da entrevista efetua-se através da formulação de questões abertas.”, questões estas que possibilitam diversas respostas (pp. 93, 94).

Os registos de avaliação, que a meu ver se assemelham às referidas entrevistas, eram compostos por questões abertas acerca de cada uma das atividades desenvolvidas, às quais as crianças respondiam individualmente e eu registava por escrito as suas respostas. No final de cada registo lia às crianças o que havia escrito, com o intuito de que estas pudessem verificar se estava tudo conforme haviam oralizado e se pretendiam acrescentar ou alterar algum aspeto.

Os encarregados de educação também participaram no registo de avaliação, aquando da participação no projeto *Os livros vão para casa*. O registo a que me refiro também continha algumas questões abertas e orientadoras.

Capítulo 4. A intervenção como promotora da educação literária

Ao longo da investigação-ação que desenvolvi foram diversas as atividades de promoção da educação literária que realizei com as crianças em ambos os contextos, contudo tive que proceder a um processo de seleção dessas mesmas atividades. Optei por analisar, no presente Relatório, apenas três atividades realizadas em cada um dos contextos de intervenção. Dois dos textos abordados são comuns a ambos os níveis de ensino, com o intuito de me ser possível comparar as duas realidades nas quais intervim, e compreender se as conceções que as crianças têm acerca da literatura para a infância são semelhantes em contextos de pré-escolar e de 1.º CEB, uma vez que as idades são bastante próximas.

Os textos escolhidos em ambos os contextos encontram-se organizados no quadro 3, pela ordem cronológica do início das atividades realizadas ao redor dos mesmos.

Livros literários abordados em contexto de pré-escolar	Livros literários abordados em contexto de 1.º CEB
<i>Abecedário Maluco de Nomes</i> , de Luísa Ducla Soares e Joana Alves	<i>Sem Título</i> , de Hervé Tullet
<i>O cuquedo</i> , da autoria de Clara Cunha e Paulo Galindro	<i>Abecedário Maluco de Nomes</i> , de Luísa Ducla Soares e Joana Alves
<i>Sem Título</i> , de Hervé Tullet	<i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

Quadro 3 - Livros literários selecionados

Do livro *Abecedário Maluco*, de Luísa Ducla Soares foi escolhido o poema *Abecedário Maluco de Nomes* em ambos os contextos de intervenção, contudo em contexto de 1.º CEB foi também escolhido o poema *Abecedário Maluco de Apelidos*.

A escolha das atividades não foi tarefa fácil, uma vez que todas foram, a meu ver, significativas no processo de promoção da educação literária. Esta seleção assentou numa primeira instância em escolher atividades cujos textos fossem comuns a ambos os contextos, pelas razões anteriormente apresentadas; em segunda instância, numa maior riqueza de dados relativamente a outras atividades realizadas, cujos dados recolhidos foram menos, devido à minha inexperiência enquanto investigadora e à dificuldade que tive inicialmente no processo de recolha de dados.

Todas as atividades realizadas se dividiram em três momentos, o de pré-leitura, o de leitura e o de pós-leitura. Em cada momento foram colocadas em prática estratégias, que se basearam em adaptações de atividades enunciadas por diversos autores segundo o programa de Yopp e Yopp (2006): *literature based reading activities*. As adaptações realizadas ocorreram de acordo com as características, desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças que integraram a investigação, no que respeita à educação literária.

4.1. A intervenção em contexto de jardim de infância

Durante a minha PES em educação pré-escolar a educação literária foi uma prática rotineira. Vários dias por semana, normalmente intercalados, no período da manhã e após a marcação das presenças, li alguns poemas às crianças unicamente com o propósito da fruição da literatura de potencial receção infantil, mais concretamente pela poesia.

Também a hora do conto foi uma rotina na sala, pois todas as semanas tive oportunidade de contar diversas histórias às crianças. Algumas apenas com o intuito de lhes proporcionar o prazer pelo livro literário e conseqüentemente pela leitura, e outras com objetivos mais específicos ao nível do desenvolvimento de competências literárias, consideradas nas entrelinhas das *OCEPE*.

Segue-se a descrição, reflexão e análise das atividades realizadas em contexto de educação pré-escolar, apenas das três que selecionei para o presente Relatório e que se encontram organizadas no quadro 4.

Atividade	Contextualização no tempo
<i>Abecedário Maluco de Nomes</i> , de Luísa Ducla Soares e Joana Alves	12/03/2014 – 12/05/2014
<i>O Cuquedo</i> , de Clara Cunha e Paulo Galindro	23/04/2014 – 09/05/2014
<i>Sem Título</i> , de Hervé Tullet	26/05/2014 – 29/05/2014

Quadro 4 - Atividades e respetiva contextualização no tempo

4.1.1. Leitura e exploração do poema *Abecedário Maluco de Nomes*, da autoria de Luísa Ducla Soares e Joana Alves

O poema *Abecedário Maluco de Nomes* integra o livro *Abecedário Maluco* (ilustração 32), escrito por Luísa Ducla Soares e ilustrado por Joana Alves, numa edição da Civilização Editora em 2004. Trata-se de um livro que manifesta cariz poético, pois apresenta aos seus leitores vinte poemas. Importa ainda referir que é um livro recomendado pelo PNL para o 4º ano de escolaridade. No entanto, considero que é um livro passível de abordar em pré-escolar, na medida em que possibilita às crianças: a familiarização com as letras; o alargamento do capital lexical; a associação fonema-grafema, na compreensão do que é a rima; assim como a associação do texto com o quotidiano, mais concretamente com os nomes de pessoas com as quais convivem.

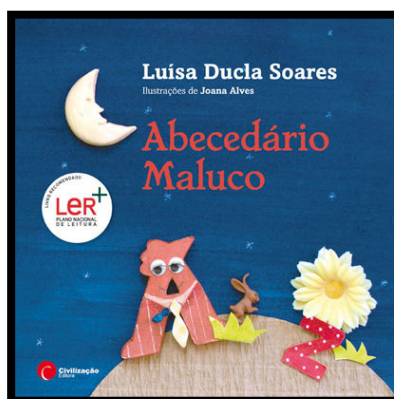


Ilustração 32 - Capa do livro *Abecedário Maluco*

O poema *Abecedário Maluco de Nomes* integra nomes próprios de A a Z e coloca-os a rimar com outras palavras, que através de ações lhe conferem um carácter lúdico e bastante divertido. As ilustrações estabelecem uma íntima relação com alguns dos versos apresentados e possibilitam a antecipação por parte do leitor.

A seleção, por mim realizada, deste poema deveu-se a todos os aspetos já enunciados e também por me ter sido possível constatar o desinteresse de algumas crianças relativamente ao texto poético e à forma como o encaravam, como aborrecido. Com a escolha deste poema extremamente divertido e através do qual se podem estabelecer relações com o quotidiano das crianças, pretendi incentivar o gosto pela leitura do texto literário em poesia.

As atividades ao redor do poema a que me refiro tiveram início no dia 12 de março de 2014 com a pré-leitura e leitura do mesmo, e término no dia 12 de maio do mesmo ano com a conclusão do produto de pós-leitura. Todas as crianças estiveram envolvidas nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura do poema, sendo que nesta última fase o contributo das

crianças para as respostas poéticas realizadas foi diferente. Considero pertinente referir que apesar de constar inscrito no grupo, o R.G. (6:00) não integrou a presente investigação, uma vez que durante a mesma não compareceu no jardim de infância.

Os objetivos gerais que estabeleci para a atividade ao redor do poema *Abecedário Maluco de Nomes* foram os que enuncio em seguida: desenvolver o gosto pela leitura e pelo livro literário de potencial receção infantil; expandir o gosto pelo texto poético; compreender que os grafemas correspondem a fonemas; alargar o capital lexical; e recitar alguns versos do poema.

Pré-leitura

O momento de pré-leitura ocorreu no período da manhã do dia 12 de março de 2014 e envolveu todo o grupo. Para esta atividade de pré-leitura estabeleci como objetivos que as crianças conseguissem: identificar a localização dos elementos paratextuais capa, título do livro, autora, ilustradora, contracapa, lombada e guardas; realizar inferências através dos elementos paratextuais; localizar o título do poema e realizar novas inferências através do título do poema e das ilustrações que o acompanham.

No início da manhã do dia 12 de março de 2014, quando nos encontrávamos sentados nas almofadas, disse às crianças que lhes ia ler um poema e, mesmo antes de lhes dizer qual o título do mesmo, observei e escutei diversas reações por parte das mesmas: algumas crianças mostraram-se empolgadas e sorriram, porém outras crianças demonstraram desagrado e proferiram “Poema? Oh pá!”. Após observar o desagrado de algumas crianças tentei motivá-las dizendo-lhes que o poema que lhes ia ler seria tão interessante que todas iriam ficar a gostar de poemas.

Primeiramente mostrei às crianças a capa do livro e questionei-as acerca da localização do título, da autora e da ilustradora. A maioria das crianças identificou estes elementos paratextuais com bastante facilidade, e apenas algumas crianças ficaram um pouco reticentes quanto à localização do nome da ilustradora. Em seguida questionei-as acerca de como é que se chama à parte do livro na qual constam os referidos elementos e todos oralizaram que se tratava da capa, sendo que algumas crianças acrescentaram que a parte posterior se denomina de contracapa e a lateral de lombada. Foi apenas necessário recordar as crianças do termo «guardas».

Após a análise dos elementos paratextuais, mais concretamente da capa, guardas e contracapa, várias foram as inferências oralizadas pelas crianças, inferências estas, que organizei no quadro 5.

Inferências	Crianças
“Letras”	E. L. (4:9); L. L. (5:1)
“Letras malucas”	N. C. (5:3); R. A. (6:3); S.M. (5:9)
“Letras na lua”	C.M. (5:7); C.R. (5:11)
“Letras e doces”	D.F. (5:3)
“Letras nas estrelas”	N. F. (4:00)

Quadro 5 - Inferências realizadas pelas crianças com base nos paratextos

No quadro 6 encontram-se as inferências realizadas pelas crianças após conhecerem o título do poema e observarem as ilustrações do mesmo.

Inferências	Crianças
“Letras”	E. L. (4:9); L. L. (5:1)
“Desenhar letras”	N. F. (4:00)
“Letras e coisas”	A.B. (6:2); C.M. (5:7); N. C. (5:3); R. A. (6:3); S.M. (5:9)

Quadro 6 - Inferências realizadas pelas crianças com base no título e ilustrações

Após observar as inferências realizadas pelas crianças pode constatar-se que nem todas se manifestaram, dado o conhecimento que tenho do grupo considero que tal se deveu à timidez de algumas crianças em falar para o grande grupo, e também à falta de atenção por parte de algumas crianças, que ainda se revelava nesta fase.

Apesar de existirem diversas inferências em ambos os momentos, é visível a existência de um padrão: o facto de todas as crianças inferirem que o poema é acerca das letras.

Leitura

Ao momento de pré-leitura seguiu-se o de leitura, no mesmo espaço e com todas as crianças. Para este momento estabeleci como objetivos que as crianças conseguissem

reconhecer que os textos verbal e icónico transmitem informações e que se complementam, assim como que fossem capazes de fruir através do texto poético.

Coloquei o livro de forma a que todas as crianças conseguissem observar os textos verbal e icónico e procedi à leitura do poema. Fi-lo com diferentes entoações, e durante este momento todas as crianças riram muito.

Terminada a leitura do poema, as crianças solicitaram-se que o voltasse a ler uma e outra vez, e eu assim o fiz. Nas duas últimas leituras apenas necessitei de ler a primeira estrofe de cada verso, pois as crianças concluíam o verso verbalizando-o.

Posteriormente iniciou-se uma conversa acerca do poema, e foi neste momento que as crianças estabeleceram relação entre alguns versos do poema e os seus nomes, nomes de outras crianças, educadoras, auxiliares e familiares.

Também na fase de leitura dialogámos acerca das inferências realizadas no momento de pré-leitura e as crianças constataram que o poema abordava as letras do alfabeto, tal como haviam inferido, mas não associadas aos elementos inicialmente pensados.

Durante os diálogos estabelecidos muitas vezes as crianças afirmaram que “as palavras rimam” e questionei-as de qual ou quais as conceções de rimas que possuíam, ao que a C.M. (5:7) respondeu “As palavras rimam porque acabam as duas com o mesmo som.”. A afirmação desta criança possibilitou-me compreender a sua conceção de rima, que está correta, e permitiu-lhe partilhar com as restantes crianças o que é de facto rimar.

O produto de pós-leitura surgiu no dia 14 de março de 2014, após a leitura do poema *Abecedário Maluco de Apelidos*, de Luísa Ducla Soares. A leitura do referido poema suscitou nas crianças o desejo de ouvir novamente o poema *Abecedário Maluco de Nomes*, e foi então que a C.M. (5:7) exclamou “Inês lê outra vez aquele da Catarina que foge da vacina!”. Atendi ao interesse das crianças e voltámos a recitar o poema, digo recitar porque as crianças apenas necessitaram que eu iniciasse o primeiro verso de cada estrofe.

No período da manhã as crianças recitaram inúmeras vezes os versos do poema, especialmente quando se cruzavam com alguém cujo nome integrasse o poema, tal como se pode constatar no excerto das notas de campo do dia 14 de março de 2014:

Como as crianças tratam a auxiliar por Xana, recitaram-lhe dois versos do poema: “X é a Xana, / tropeçou numa banana”, e quando a educadora Isabel entrou na sala disseram-lhe “I é a Isabel, / tem mais borbulhas que pele”; já no recreio quando encontraram a educadora Olívia exclamaram “O é a Olívia, / lava as unhas com lixívia”.

Terminados os momentos de declamação do poema, as crianças sugeriram a realização de um livro intitulado de *Abecedário Maluco de Nomes da sala B*, para o qual as crianças pensariam em rimas que registariam através da escrita e da ilustração. A ideia pareceu-me bastante exequível e interessante, uma vez que as crianças tinham proposto a realização de uma resposta poética na qual seriam elas as autoras e ilustradoras do livro que viria a conter o poema que todos e cada um elaboraram.

Pós-leitura

Com a planificação e execução do momento de pós-leitura pretendi que as crianças produzissem versos; utilizassem o desenho e garatujas ou letras na realização da resposta poética; e que partilhassem informação oralmente através de frases coerentes (Ministério da Educação, 2010).

A resposta poética que constituiu o produto de pós-leitura surgiu de uma proposta emergente das crianças e foi realizada entre o dia 17 de março de 2014 e o dia 12 de maio do mesmo ano. Foi um processo moroso, uma vez que todas as crianças participaram e também porque se revelou necessário um trabalho mais individualizado, especialmente com as crianças mais novas ou que sentiam uma maior dificuldade. Não foi possível um trabalho diário no livro, dadas as inúmeras atividades promovidas pela escola e também devido às muitas propostas emergentes manifestadas pelas crianças.

O produto de pós-leitura foi realizado pelas crianças na área da escrita. Estas encontravam-se organizadas em grupos de quatro crianças, com o intuito de eu conseguir apoiar cada criança sempre que estas sentiam necessidade, e também para que a minha observação fosse participante e o mais profunda possível. Cada criança tinha junto de si o cartão no qual iria escrever os seus versos e ilustrar os mesmos, assim como diversos lápis de cor e de cera.

Num primeiro momento as crianças pensavam e entreadjudavam-se no processo de criação do verso, seguindo-se a escrita do mesmo, por mim, num pedaço de papel. À medida que escrevia cada palavra verbalizava-a, para que a criança conseguisse observar que a cada fonema corresponde um grafema, ou seja, que a oralidade se transforma em escrita e quais as letras que correspondem a determinado som. Posteriormente as crianças copiavam para o cartão os versos que haviam oralizado e ilustravam-nos (ilustração 33). No decorrer do

processo que descrevo, foi notória a entreatura entre as crianças e o desejo de partilhar a sua criação com as outras crianças e adultos.



Ilustração 33 - Ilustração dos versos (à esquerda) e versos escritos e ilustrados (à direita)

A maioria das crianças revelou bastante facilidade em encontrar uma palavra que rimasse com o seu nome próprio, e rapidamente criaram uma situação engraçada com tais palavras. No entanto, considero pertinente escrever algumas linhas acerca de uma criança que demonstrou alguma dificuldade neste processo, e no meu ponto de vista esta dificuldade traduz-se numa forte insegurança da criança, que a impedia de criar, de experimentar:

*Cerca das 13:45h, sentei-me com o T.P. (5:6) na mesa que se encontra na área da escrita e conversámos acerca dos versos que este queria escrever para o livro *Abecedário Maluco de Nomes da Sala B*. À frente do T.P. (5:6) estavam o cartão no qual iria escrever e ilustrar os versos, e diversos lápis de cor. Quando lhe perguntei quais os versos que pretendia escrever este respondeu “Eu não consigo Inês!”, eu questionei-o acerca do porquê de achar que não iria conseguir, ao que a criança oralizou “Porque eu não sei escrever.”. Tentei tranquilizá-lo dizendo-lhe que primeiro pensávamos no verso e que depois eu o ajudaria com a escrita. Após a verbalização dos versos, pela criança, surgiu um novo constrangimento, pois o menino achava que não iria conseguir copiar as letras, foi então que lhe disse que não tinham que ficar iguais às minhas e que tinha a certeza que iria dar o seu melhor. Concluído o registo escrito, disse-lhe que só faltava ilustrar e escrever o nome, e foi neste momento que o T.P. (5:6) me disse “E desenho o quê?”. Disse-lhe que o desenho deveria corresponder aos versos, para que quem não soubesse ler o conseguisse fazer através da sua ilustração. Após o meu esclarecimento, a criança exclamou “Eu a cair no lago, pois é!”. Concluído todo o processo, o T.P. (5:6) sorriu e exclamou “Sim, eu consegui!” (Notas de campo, 28 de abril de 2014).*

Tal como se pôde ler anteriormente, a motivação e apoio possibilitou à criança concluir com sucesso o seu contributo para o livro da turma, revelando que tinha capacidade para o fazer.

No dia 6 de maio de 2014, quando nos encontrávamos sentados nas almofadas a realizar o plano do dia, disse às crianças que o livro *Abecedário Maluco de Nomes da Sala B* já estava quase concluído, mas que para além dos versos de algumas crianças ainda faltavam realizar algumas coisas. Quando terminei a frase, o S.M. (5:9) exclamou: “Pois ainda não

fizemos a capa e a contracapa e as guardas!”, ao que o N.C. (5:3) acrescentou “Quando fizermos isso que o Santi disse só temos que juntar tudo e já temos o nosso livro!”. As afirmações proferidas pelas duas crianças possibilitaram-me compreender que estas já interiorizaram que um livro necessita de elementos paratextuais, que não basta a história, ou neste caso os poemas, para que possamos estar perante um livro.

Como nos encontrávamos a realizar o plano do dia, algumas crianças manifestaram interesse pela realização dos referidos elementos paratextuais pelo que se responsabilizaram por tal tarefa. A B.L. (5:9) e a R.A. (6:3) assumiram a realização das ilustrações da capa, guardas e contracapa; e o S.M. (5:9) juntamente com o N.C. (5:3) comprometeram-se em elaborar a componente escrita dos referidos paratextos.

Nesse mesmo dia, após o recreio da manhã, sentei-me com as referidas crianças ao redor da mesa da área da escrita apenas com o livro *Abecedário Maluco*, da autoria de Luísa Ducla Soares. Após a observação dos elementos paratextuais do referido livro, pelas crianças, estas realizaram um levantamento dos aspetos que o livro do grupo teria que conter ao nível dos paratextos: título, autores e ilustradores, local e data da realização.

Sucedeu-se o momento de distribuição de tarefas e do como as iriam executar, tal como se pode ler no excerto das *Notas de Campo do dia 6 de maio de 2014* que apresento em seguida:

As crianças conversavam entre elas acerca do que se propuseram realizar: “Eu desenho a contracapa.”, B.L. (5:9), “E eu desenho a capa, e depois tu podes desenhar uma guarda e eu desenho a outra!”, sugeriu a R.A. (6:3). Posteriormente conversei com os meninos acerca do modo como iriam realizar a componente escrita dos paratextos e, uma vez que já tinham combinado entre eles, comunicaram-me as decisões tomadas: “Eu e o Nuno achamos que fica bem com letras cortadas de revistas.”, disse o S.M. (5:9), ao que o N.C. (5:3) acrescentou “Mas tu tens que escrever numa folha o título para nós sabermos quais são as letras!”. Disse-lhes que achava uma excelente ideia e iniciámos o processo de escrita do título na folha, sendo que quando ia escrever a palavra «sala» o N.C.(5:3) exclamou “Eu sei como se escreve: é um «s» de sapato, depois um «a», depois um «l» de livro e depois outro «a»! Não é Inês?”. Respondi-lhe que sim, e esbocei um sorriso. Posto isto, as duas crianças foram buscar os materiais necessários e iniciaram o recorte das letras, que guardaram numa caixinha, e que colaram num outro dia.

Ao longo da realização dos elementos paratextuais (ilustrações 34 e 35) tive a oportunidade de observar o empenho e dedicação com os quais as crianças realizaram cada paratexto, assim como a responsabilidade e autonomia que assumiram. Muitas das vezes tal atividade teve que ser interrompida, quer por ser hora de almoço, quer por ser hora de lanche e nesses momentos senti uma extrema dificuldade em conseguir que as crianças parassem a realização da atividade, pois estas sentiam que a atividade não estava concluída, pelo que a

queriam concluir. Tivemos que conversar, para que eu lhes pudesse transmitir que não era uma atividade que tinha que estar concluída no dia em que havia sido iniciada, mas que poderia decorrer durante o tempo que necessitassem. Após a referida conversa, já foi mais fácil conseguir que as crianças abandonassem temporariamente a atividade em decurso.



Ilustração 34 - Realização dos paratextos



Ilustração 35 - Paratextos

A resposta poética realizada pelas crianças integrou-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contudo revelou-se transversal à área da expressão plástica, na medida em que as crianças recorreram ao desenho, recorte e colagem durante a sua realização.

Foi notório o interesse das crianças nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura do poema *Abecedário Maluco de Nomes*. As crianças alcançaram os objetivos por mim estabelecidos, tendo algumas delas ido um pouco mais além. Apesar de a atividade ter decorrido durante um longo período de tempo, tal não se revelou inibidor do interesse e desejo de a continuar. Realço ainda que todas as crianças conseguiram fruir através da leitura do poema e que todas elas manifestaram interesse em escutar mais poemas, mesmo as crianças que inicialmente mostraram desagrado por este tipo de texto.

4.1.2. Leitura e exploração do livro *O Cuquedo*, da autoria de Clara Cunha e Paulo Galindo

O livro *O Cuquedo* é uma narrativa escrita por Clara Cunha e ilustrada por Paulo Galindo, numa edição Livros Horizontes. A primeira edição surgiu em 2008, no entanto para a presente investigação socorri-me da quarta edição que remonta ao ano de 2013 (ilustração 36). Trata-se de um livro literário de potencial receção infantil recomendado pelo PNL para crianças em idade pré-escolar (entre os três e os seis anos de idade).

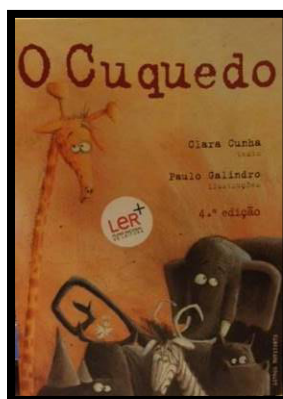


Ilustração 36 - Capa do livro *O Cuquedo*

O referido livro apresenta aos seus leitores uma narrativa na qual os personagens (animais) se manifestam assustados por terem ouvido dizer que estaria na selva alguém assustador, o cuquedo.

A seleção do livro *O Cuquedo* foi realizada por mim devido ao diálogo existente entre o texto verbal e o texto icónico; às predições que o texto icónico possibilita relativamente ao texto verbal; ao padrão repetitivo presente durante a narrativa e que permite a participação dos leitores/ouvintes durante o momento de leitura/escuta da história; e também devido ao facto do referido livro ter recebido a Menção Especial do Prémio Nacional de Ilustração no ano em que foi pela primeira vez editado, portanto em 2008. Enquanto mediadora baseei a minha seleção também, e porque não poderia ser de outra forma, nas características do grupo que tinha em presença.

Trata-se de um livro que possibilita às crianças o conhecimento de alguns animais da selva, pelo que estabelece uma relação entre a educação literária (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita) e a área de conhecimento do mundo.

As atividades realizadas em torno do livro *O Cuquedo* tiveram início no dia 23 de abril de 2014 com os momentos de pré-leitura e leitura, e término no dia 9 de maio do mesmo com a conclusão da resposta 3D relativa ao momento de pós-leitura.

Nos momentos de pré-leitura e leitura todas as crianças estiveram envolvidas, todavia no momento de pós-leitura, mais concretamente na realização da resposta 3D, apenas estiveram envolvidas quatro crianças.

Nos momentos de planificação das atividades ao redor da obra estabeleci como objetivos gerais: fomentar o gosto pela leitura; desenvolver o espírito crítico; instigar a imaginação e a criatividade; realizar inferências e dialogar acerca das mesmas.

Pré-leitura

O momento de pré-leitura decorreu no início do período da tarde do dia 23 de abril de 2014, nas almofadas da área polivalente, e nele participaram todas as crianças do grupo que se encontravam presentes no referido dia, eu, a educadora e a auxiliar.

Para o momento de pré-leitura estipulei os seguintes objetivos: localizar os elementos paratextuais, inferir através dos paratextos e de ilustrações retiradas do livro e apresentadas em cartões, e representar a inferência do que será o cuquedo através do desenho.

No início do período da tarde do dia 23 de abril de 2014 as crianças, a educadora e a auxiliar encontravam-se sentadas nas almofadas e eu encontrava-me sentada numa cadeira, com o propósito de que todas as crianças conseguissem observar o livro e os cartões. Num primeiro momento disse às crianças que lhes iria contar uma história intitulada de *O Cuquedo*, que tinha sido escrita por Clara Cunha e ilustrada por Paulo Galindro, ao mesmo tempo que apontava para cada uma das palavras que proferia.

Dei algum tempo para que as crianças observassem a capa do livro e optei por não lhes mostrar, nesta fase, a contracapa e as guardas. Tal opção deveu-se ao facto de na guarda que encerra o livro estar ilustrado o cuquedo, e de na contracapa constar uma ilustração bastante próxima do mesmo. Mostrei também, às crianças, diversos cartões que continham algumas das ilustrações do livro (ilustração 37 e 38).



Ilustração 37 - Partilha da capa e de algumas ilustrações do livro

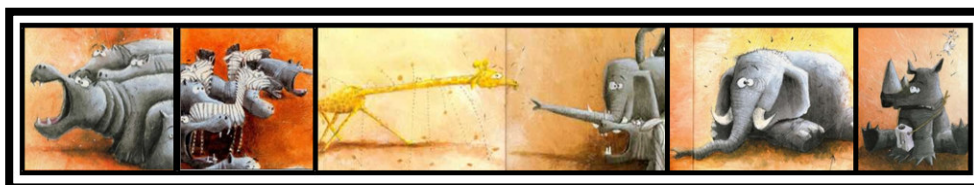


Ilustração 38 - Ilustrações apresentadas ao grupo

Enquanto partilhava com as crianças as referidas ilustrações, diversos foram os diálogos que surgiram entre elas e comigo, tal como se pode ler nas notas de campo do dia 23 de abril de 2014:

“Os animais tão assustados!”, exclamou a C.M. (5:7); “O hipopótamo tá aborrecido...”, disse o T.R. (4:1); “Eu acho que eles têm medo!”, proferiu o S.M. (5:9). Após a troca de ideias acerca das ilustrações observadas, a C.M. (5:7) colocou o dedo no ar e exclamou “O cuquedo é um elefante!”.

A exclamação da C.M. (5:7) foi de extrema pertinência, uma vez que eu iria, numa fase seguinte, solicitar às crianças que pensassem em tudo o que observaram e que realizassem inferências acerca do que seria para elas o cuquedo, assim como que as registassem através do desenho, com lápis de carvão nas folhas brancas que lhes iria distribuir. Lançada a proposta, pude observar algumas das crianças num momento de reflexão, enquanto outras já desenhavam a sua conceção de cuquedo (ilustração 39). À medida que iam concluindo a atividade, era notória a ansiedade em partilhar com todo o grupo a sua inferência, ansiedade que tive que controlar até que todas as crianças concluíssem o que lhes havia proposto.



Ilustração 39 - Registo das inferências

Concluído o registo inferencial, cada criança partilhou com o grupo o desenho que havia realizado, oralizando o significado de tal representação. No quadro 7 encontram-se as inferências realizadas pelas crianças acerca da sua conceção de cuquedo.

Inferências	Crianças
“Monstro”	B. L. (5:9)
	C.T. (3:6)
	E.L. (4:9)
	L.L. (5:1)
	N.F. (4:00)
	R.A. (6:3)
	S.Ma. (5:6)
	S.M. (5:9)
	T.R. (4:1)
	V.M. (5:3)
“Tigre”	B.C. (4:9)
“Elefante”	C.M. (5:7)
	R.F. (5:10)
	T.P. (5:6)
“Aranha”	A.B. (6:2)
	F.J. (5:6); M.S. (5:7)
	M.S. (5:7)

Quadro 7 - Inferências: o cuquedo é...

Através da análise do quadro 7 verifica-se que a maioria das crianças inferiu que o cuquedo seria um monstro, que três crianças acharam que este seria um elefante, que outras três crianças tinham a conceção de que o cuquedo seria uma aranha, e ainda que uma criança achava que este seria um tigre. Através do conhecimento que tenho de cada criança, penso que tais inferências se basearam nos seus medos, naquilo que as assusta, tal como acontecia com os animais da selva, as personagens que observaram inicialmente nas ilustrações.

O momento de pré-leitura terminou com a partilha das conceções do que seria para cada criança o cuquedo, tal como pode ser observado na ilustração 40.

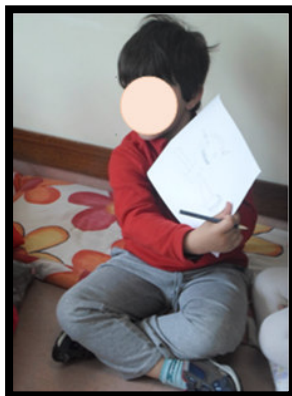


Ilustração 40 - Partilha de conceções

Leitura

Terminada a atividade de pré-leitura, deu-se início à atividade de leitura para a qual estabeleci como objetivos: experimentar o prazer pela leitura; antecipar a narrativa através das ilustrações; participar no contar da história através da expressão oral, completando frases padrão e verbalizando as personagens que irão surgir ao longo da história; partilhar informação oralmente; comparar inferências realizadas pelas crianças no momento de pré-leitura com a história que escutaram; desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão. A atividade a que me refiro ocorreu no mesmo espaço físico e com as mesmas crianças.

A leitura da história foi realizada por mim conjuntamente com as crianças, e sempre com o livro voltado para elas, por forma a que pudessem observar os textos verbal e icónico, possibilitando-lhes antever, através das ilustrações, alguns aspetos da narrativa. Durante a leitura procurei alterar a minha voz de acordo com os personagens que se iam apresentando a estes segundos leitores, portanto às crianças.

Durante o momento de leitura as crianças manifestaram-se bastante atentas e participaram de forma ativa através da oralização de frases que se repetiam ao longo do texto verbal: “Alto lá! Podem dizer-me o que andam vocês (...) a fazer de lá para cá e de cá para lá? Ai tu não sabes? (...) Chegou à selva o cuquedo!”, e “O cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.”. A oralização das referidas frases, que se revelaram um padrão da narrativa, demonstrou a atenção prestada pelas crianças e tornou-as agentes ativos no momento de leitura da história. Tal participação motivou as crianças e envolveu-as no momento de leitura.

A participação das crianças no referido momento também ocorria sempre que o texto icónico lhes apresentava um novo animal, o qual elas oralizam quando lhes lia a frase que

indicava a presença de um novo animal. Sempre que eu iniciava tal frase, as crianças olhavam atentamente para as ilustrações, com o intuito de encontrarem o animal que havia chegado e de oralizarem o seu nome. Deste modo, e intuitivamente, as crianças puderam compreender que o texto icónico pode antecipar o texto verbal e que ambos se complementam, isto é, que ambos contam a história.

Ainda no decorrer do momento de leitura criei uma situação de suspense, que integra as Notas de Campo do dia 23 de abril de 2014, e cujo excerto apresento de seguida (ilustração 41):

Quando cheguei à penúltima página do livro, solicitei às crianças que fechassem os olhos, todas o fizeram, e foi então que gritei “Buuuh” e lhes mostrei o cuquedo que havia construído (semelhante ao da história). Posto isto, todas as crianças disseram “Faz outra vez a última parte!”, e eu assim fiz.



Ilustração 41 - Momento de suspense

Seguiu-se um diálogo acerca da história, sendo que as crianças guiaram este diálogo no sentido das inferências realizadas no momento de pré-leitura e naquilo que observaram ser o cuquedo. Neste sentido considero pertinente transcrever um breve excerto das Notas de Campo do dia 23 de abril de 2014, para que me possa debruçar sobre um aspeto para o qual estas remetem:

(...) o T.R. (4:1) exclamou “Estão errados!, e eu disse-lhe ”Não, cada um de nós tem uma ideia acerca do cuquedo, a autora e o ilustrador imaginaram-no assim e cada um de nós o imaginou de uma forma diferente. E todas elas estão corretas, porque o cuquedo poderia ser de todas as formas que nós o imaginámos.”. E o S.M. (5:9) proferiu “O da Filipa é o que tá mais parecido com o da história.”.

A exclamação do T.R. (4:1) poderia ter sido pronunciada por qualquer outra criança, pois as crianças têm a conceção de que apenas o que adulto apresenta está correto. Estas conceções foram, certamente, inculcadas por adultos que não permitem a explanação da

imaginação das crianças. Um bom educador/professor, que se sinta seguro da sua prática, ao promover a educação literária possibilita às crianças a partilha de conceções, aceitando-as. Durante as PES's tentei desconstruir o mito de que apenas o que o adulto diz é válido, encorajando as crianças a realizar inferências e aceitando-as.

Ainda durante o momento de leitura dialogámos acerca do porquê dos animais sentirem medo de algo que nunca tinham visto, e neste momento muitas crianças mostraram-se pensativas até que o T.R. (4:1) exclamou “Eles viram a sombra do cuquedo nos desenhos da história e acharam assustadora, mas ele não era!”, aspeto que todas as crianças consentiram. De facto, o ilustrador vai mostrando aos leitores uma sombra muito desvanecida do cuquedo, e o facto de as crianças a terem conseguido observar demonstra a excelente leitura que realizaram do texto icónico.

E deste modo ocorreu o término do momento de leitura e deu-se início à atividade de pós-leitura.

Pós-leitura

Para a realização do momento de pós-leitura de *O Cuquedo* estabeleci como objetivos que as crianças desenvolvessem o espírito crítico e a capacidade de reflexão; assim como que utilizassem a imaginação e que recorressem ao sentido estético na realização do produto de pós-leitura.

O referido momento teve início quando ainda nos encontrávamos sentados nas almofadas, e a auxiliar Alexandra observou os desenhos das inferências realizadas pelas crianças e sugeriu que as crianças passassem por cima dos seus desenhos com canetas de cores escuras, que fotocopiássemos os desenhos e que as crianças os recortassem e colassem num pedaço de cartolina preta, de modo a realizarmos uma exposição. A ideia pareceu-me excelente e todas as crianças a adoraram. Solicitei, então, às crianças que se sentassem nas mesas da área polivalente e que iniciassem o processo (ilustração 42).



Ilustração 42 - Preparação da exposição *O Cuquedo é...*

Quando as crianças concluíram a atividade escrevi o título da exposição, junto delas, oralizando os vocábulos que escrevia: o cuquedo é... O título foi sugerido pelas crianças e a exposição foi, em primeiro lugar, realizada na entrada do pré-escolar (ilustração 43).



Ilustração 43 - Exposição *O Cuquedo é...*

Após a montagem da exposição, quando regressámos à sala a A.B. (6:2) sugeriu que para além da exposição poderia ser realizada uma resposta 3D: “Oh Inês e podemos construir um cuquedo grande e pendurá-lo na sala!”. Ao escutar a proposta emergente da A.B. (6:2), a L.L. (5:1) e a N.F. (4:00) mostraram interesse na realização da referida resposta 3D e responsabilizaram-se, também, pela sua elaboração.

A realização da resposta 3D, ou seja, do cuquedo em 3D decorreu no período compreendido entre o dia 5 de maio de 2014 e o dia 9 de maio do mesmo ano. As crianças que inicialmente mostraram interesse pela realização do cuquedo 3D foram a A.B. (6:2), a L.L. (5:1) e a N.F. (4:00), no entanto, quando no dia 30 de abril nos encontrávamos a realizar o plano do dia o B.C. (4:9) quis integrar o grupo. Apesar de o B.C. (4:9) não ter manifestado interesse inicialmente, as três crianças consentiram a sua presença no grupo. Também eu concordei que o B.C. (4:9) participasse na realização do referido produto de pós-leitura, uma vez que até à data a criança não havia manifestado iniciativa em participar em qualquer atividade, e o seu entusiasmo era notório.

No período da manhã do dia 5 de maio de 2014 conversei com as crianças acerca de como é que pretendiam realizar o cuquedo 3D e a A.B. (6:2) sugeriu que enchêssemos um balão de ar e que o forrássemos com jornal, e a N.F. (4:00) acrescentou que depois poderia ser colada lã preta para ficar parecido ao da história, ao que as outras duas crianças concordaram.

Posto isto, solicitei às crianças que forrassem as mesas com jornais e que reunissem os materiais necessários, para tal as crianças dividiram tarefas: a A.B. (6:2) e a N.F. (4:00) forraram, com a minha ajuda, as mesas com jornais e o B.C. (4:9) conjuntamente com a L.L. (5:1) foi buscar os materiais necessários. Quando as mesas já estavam forradas e quando o balão, a cola branca, e a lã preta já estavam sobre a mesa disse às crianças que deveriam dividir tarefas, sendo que posteriormente poderiam alternar tais tarefas. A supramencionada distribuição de tarefas pode ser lida no excerto das notas de campo do dia 5 de maio de 2014, que explico em seguida:

A A.B. (6:2) disse “Eu posso cortar tiras de jornal.”, e a N.F. (4:00) exclamou “Eu também!”. Em seguida, a L.L. (5:1) proferiu “Tão eu e o Bernardo colamos as tiras do jornal no balão.”. Eu enchi o balão, uma vez que as crianças não estavam a conseguir, e demonstrei como deveriam as tiras de jornal ser recortadas e coladas no balão. Posto isto, deixei as crianças a trabalhar autonomamente e observei-as de longe.

Durante o momento que observei as crianças pude constatar o empenho, envolvimento e espírito de equipa (ilustração 44). A dada altura as crianças trocaram as tarefas e continuaram a realizar o cuquedo 3D com o mesmo empenho e envolvimento. Quando regresssei para junto do grupo, o vermelho do balão já quase não se vislumbrava e faltava apenas colar mais uma camada de tiras de jornal no balão para que se pudesse começar a colar a lã preta.

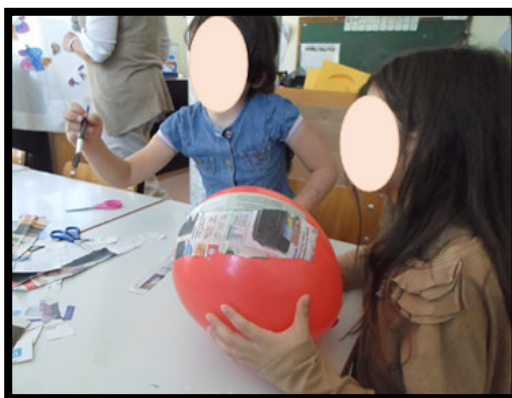


Ilustração 44 - Colagem de tiras de jornal

No dia 9 de maio de 2014 tais crianças concluíram a colagem de tiras de jornal no balão e iniciaram o processo de colagem de lã preta no mesmo. Para tal cortaram diversos pedaços de lã e colaram-nos sobre o balão forrado de jornal (ilustração 45). Concluída a colagem da lã questionei as crianças acerca do que iriam realizar em seguida, ao que estas me responderam:

“Vamos fazer os olhos com este algodão e depois colamos um rolinho de lã lá no meio.” E a boca vai ser com lima vermelha e o nariz com uma tampa de garrafa.”, N.F. (4:00). Ao que a L.L. (5:1)

acrescentou “E depois fazemos os braços e as pernas com estes limpa cachimbos pretos.”, apontando para o referido material.



Ilustração 45 - Colagem de lã preta

Uma vez que as crianças já tinham definido o passo seguinte, limitei-me a observá-las, apoiando-as sempre que necessário. Quando as crianças concluíram o cuquedo 3D (ilustração 46) ficaram radiantes e olharam-no de longe durante alguns segundos, transpirando alegria e orgulho. Também eu me senti bastante orgulhosa com a realização da referida resposta 3D, estava maravilhosa e refletia o trabalho cooperativo que estas quatro crianças desenvolveram com tamanho empenho, envolvimento e responsabilidade.



Ilustração 46 - Cuquedo 3D

Faltava apenas decidir o local no qual iria ser exposta a resposta 3D elaborada, e quando questionei as crianças acerca desse aspeto todas exclamaram: “Ali em cima!”, apontando para o teto da sala. Durante a hora de almoço eu e a educadora Paula colocámos o cuquedo 3D no local indicado pelas crianças, e quando todas as crianças regressaram do almoço olharam fixamente para o teto da sala e proferiram: “Tá mesmo giro!” (ilustração 47).



Ilustração 47 - Exposição da resposta 3D

No dia seguinte retirámos a exposição *O cuquedo é...* da entrada do pré-escolar e colocámo-la ao redor do cuquedo 3D, portanto no teto da sala, tal como se pode observar na ilustração 48.

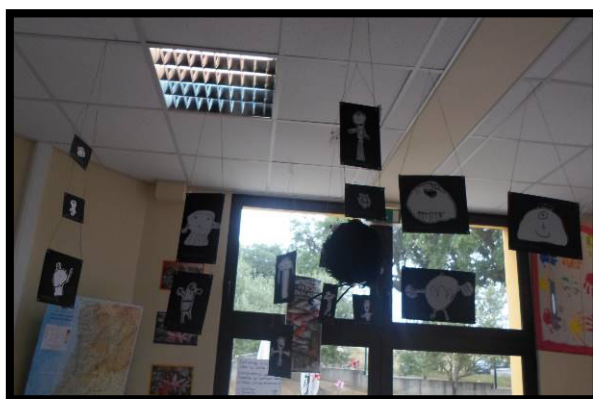


Ilustração 48 - Exposição dos produtos

Durante os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura as crianças demonstraram um maior interesse, curiosidade e vontade de participação relativamente à atividade anterior.

As crianças gostaram muito do livro e das atividades realizadas ao redor do mesmo, o que demonstra que fruíram da sua leitura e as aproxima cada vez mais de leitoras literárias críticas e reflexivas. A imaginação e a criatividade foram bastante notórias, tanto na representação das inferências, como na realização da resposta 3D que algumas crianças sugeriram e levaram a cabo.

Durante as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura senti que as crianças estavam mais predispostas ao diálogo criança-criança e criança-adulto, participando de forma ativa em cada um dos referidos momentos. Considero que este aspeto é de extrema importância e que me incutiu uma responsabilidade ainda maior, enquanto mediadora de leitura, na seleção de obras literárias de potencial receção infantil que potenciem este diálogo e participação que tanto prezo.

Apesar de nem todas as crianças terem participado no processo de realização da resposta 3D, todas elas se demonstraram agradadas ao observar este processo e acima de tudo ao observarem a conclusão do cuquedo 3D.

4.1.3. Leitura e exploração do livro *Sem Título*, da autoria de Hervé Tullet

O livro *Sem Título* (ilustração 49) apresenta um texto verbal de cariz narrativo e ilustrações bastantes semelhantes às realizadas pelas crianças em tenra idade, no entanto nenhum dos textos produzidos por Hervé Tullet nos apresenta uma história acabada, levando o leitor a pensar que não está perante uma história. Foi editado em 2013 pela Edicare Editora e o autor considera que é um livro “sem idade”, isto é, que é passível de se ler em qualquer idade, porém considero que assim o poderá ser a partir dos três anos de idade.



Ilustração 49 - Capa do livro *Sem Título*

A seleção, por mim realizada, do livro *Sem Título* baseou-se na grande possibilidade dada às crianças de participarem no momento de leitura; ao forte diálogo existente entre o texto verbal e o texto icónico; assim como à inexistência de uma história, o que suscita nas crianças o interesse em serem elas as autoras da história que o livro não comporta. Mais uma vez, e tal como não poderia deixar de ser, o meu papel enquanto mediadora de leitura levou-me a realizar uma seleção de acordo com as características, interesses e necessidades das crianças que foram as segundas leitoras da obra selecionada.

O referido livro potencia muito a imaginação, a criatividade, o espírito crítico e o diálogo criança-livro. Todos estes aspetos são potenciados através da forte relação existente entre os textos icónico e verbal, que levam a criança a questionar e a pensar o que é de facto uma história e o que é necessário para que esta exista.

As atividades realizadas ao redor do livro *Sem Título* foram iniciadas no dia 26 de maio de 2014 com os momentos de pré-leitura, leitura e com o início do momento de pós-leitura, cujo término ocorreu no dia 27 de maio do mesmo ano. Apesar da atividade de pós-leitura ter terminado no dia 27 de maio, apenas no dia 29 do mesmo mês as crianças concluíram tudo o que pretendiam relativamente ao livro em questão: a comunicação do produto de pós-leitura a todo o grupo.

A participação das crianças foi idêntica ao longo dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todavia, no momento de pós-leitura quando as crianças realizaram a resposta 3D, a participação limitou-se apenas a três crianças porque apenas três crianças do grupo manifestaram interesse na realização do referido produto de pós-leitura.

No momento de planificação das atividades ao redor do livro *Sem Título*, estabeleci como objetivos gerais a atingir pelas crianças: desenvolver o gosto pela leitura e pelo livro de potencial receção infantil; fomentar o espírito crítico e a capacidade de reflexão; instigar a capacidade inferencial e o diálogo acerca das inferências contrapondo-as com o conteúdo do livro; assim como desenvolver a imaginação e a criatividade.

A ausência de registos fotográficos nos momentos de pré-leitura e leitura deve-se ao facto de em ambos os momentos ter ficado sozinha com as crianças, e para que conseguisse uma abordagem adequada não poderia tirar fotografias.

Pré-leitura

O momento de pré-leitura da obra *Sem Título* decorreu no início do período da tarde do dia 26 de maio de 2014, nas almofadas que integravam a área polivalente. No referido momento participaram todas as crianças que constituíam o grupo de pré-escolar que participou na presente investigação-ação.

Para o momento de pré-leitura estabeleci como objetivos passíveis de atingir aqueles que enuncio em seguida: localizar os elementos paratextuais que compõem o livro e realizar questões inferenciais com base nos paratextos.

No início do período da tarde do dia 26 de maio de 2014 sentámo-nos nas almofadas da área polivalente e mostrei às crianças o livro que lhes iria ler, li-lhes o título apontando para cada uma das duas palavras que o constituem. Em seguida, disse-lhes que o livro havia sido escrito e ilustrado por um senhor de nome Hervé Tullet e que não é português. Posto

isto, as crianças mostraram-se admiradas pelo facto do título do livro ser *Sem Título* e, entre vários comentários, escutei várias vezes as interrogações: “Como é que um livro se pode chamar sem título?”, “Tão ele não tem título?”. Deixei estas questões em aberto e mostrei às crianças a capa, as guardas e a contracapa do livro, e foi neste momento que reinou a admiração pelas ilustrações, que segundo as crianças pareciam ter sido elaboradas por crianças.

Da observação dos elementos paratextuais surgiram três grandes questões: “Como é que um livro se pode chamar *Sem Título*?”, “Tão ele não tem título?” e “Os desenhos foram feitos por crianças?”. Estas questões foram categorizadas de acordo com questões colocadas pelas crianças, durante a observação dos paratextos, questões essas que se direccionavam no sentido das três supra apresentadas. Colocadas as questões, disse às crianças que talvez a leitura do livro nos ajudasse a responder a tais questões.

Foi com as questões que apresentei anteriormente que ocorreu o término do momento de pré-leitura e se deu início ao momento de leitura.

Leitura

Para a atividade de leitura defini como objetivos: fruir através do livro de potencial receção infantil e, conseqüentemente experimentar o prazer pela leitura; participar no momento de leitura, interagindo verbalmente com as personagens que integram o livro; partilhar oralmente informação acerca do livro; desenvolver a capacidade de reflexão e conseqüentemente o espírito crítico; expressar sentimentos relativamente à obra ouvida ler e ao texto icónico que a acompanha.

A atividade de leitura decorreu no mesmo espaço físico no qual havia decorrido a atividade de pré-leitura, nas almofadas que constituem a área polivalente. A leitura da história foi realizada de forma cooperativa por mim e pelas crianças, sempre com o livro voltado para elas, com o intuito de que estas pudessem observar a complementaridade existente entre os textos verbal e icónico. A minha voz, assim como a minha expressão facial eram alteradas de acordo com as personagens e com as ações por elas praticadas.

No decorrer do momento de leitura foi notória a atenção prestada pelas crianças à história que eu e as personagens do livro lhes estávamos a contar. Muitas risadas foram manifestadas pelas crianças, assim como foram muitos os momentos em que as crianças

ficavam expectantes e olhavam umas para as outras, como que à procura de respostas para as questões que lhes iam surgindo.

Com este livro foi possível que todas as crianças dialogassem com o mesmo, como se estivessem a dialogar entre elas, e fizeram-no de uma forma muito natural e espontânea. As crianças respondiam às questões colocadas pelos personagens e realizavam as ações que estes lhes iam solicitando.

Quando concluí a leitura da história, ao contrário do que era habitual, as crianças expressavam um ar de desilusão. Mesmo depois de tantas risadas e de uma participação tão ativa e que ao mesmo tempo deixava as crianças empolgadas, quando concluí a leitura do *Sem Título*, os rostos das crianças mostravam desilusão, seria porque não existia uma história neste livro? Só obtive uma resposta a tal questão num momento posterior e através da exclamação realizada por uma das crianças.

Antes que eu pudesse proferir algumas palavras, a C.M. (5:7) esclareceu-me acerca da reação das crianças ao momento de leitura da história, através da exclamação que oralizou: “Oh Inês a história é gira, mas não tem mesmo uma história como as que tu lês!”. De facto, com este livro de potencial receção infantil, era esta a reação que eu pretendia que as crianças tivessem, pois tal demonstra que as crianças estão habituadas a histórias que tenham uma ação e que lhes contem algo; no entanto este é um livro que contém uma história, mas não o tipo de histórias que as crianças costumam “ler” e ouvir ler. A C.M. (5:7) percebeu que o livro encerrava uma história, pois apreciou-a no seu comentário, todavia estava à espera de algo mais e esse algo mais talvez fosse uma história já realizada e não o início do processo de realização dessa história.

Após o comentário da C.M. (5:7), a R.A. (6:3) proferiu de imediato: “Eu acho que nós podíamos escrever a história que o autor não teve tempo de escrever.”. Concordei com a R.A. (5:7) e partilhei com o grupo que esta seria a proposta que lhes iria fazer. Posto isto, a F.J. (5:6) e o S.M. (5:9) manifestaram interesse em participar na elaboração da história que, de acordo com as crianças, o autor não havia tido tempo de escrever.

Instantes depois, a C.T. (3:6) levantou-se e oralizou: “Eu gosto muito das imagens do livro, posso ver?”. Dei o livro à referida criança e esta folheou-o observando atentamente as ilustrações, e o N.C. (5:3) ao observar a criança exclamou “Parece que foram feitas por crianças, são muito giras!”. Aproveitei a exclamação do N.C. (5:3) para esclarecer que apesar de as ilustrações serem bastantes similares às realizadas por crianças, estas foram realizadas

pelo autor do livro e podemos ter a certeza de tal aspeto através da capa do livro que contém o nome de Hervé Tullet, o autor e ilustrador do livro.

Durante os diálogos que estabelecemos questioneei as crianças acerca do porquê de o livro se intitular *Sem Título*, pois esta tinha sido uma questão colocada pelas crianças no momento de pré-leitura, durante a observação dos elementos paratextuais. Após a colocação da minha questão, rapidamente as crianças responderam: “Porque não tem história!”. A resposta das crianças revela que os seus conhecimentos literários lhes permitem compreender que o título está relacionado com a história e que nos antecipa que este se denomina de *Sem Título* porque a história ainda não foi elaborada, facto que só é passível de concluir através da leitura do mesmo.

Assim, deram-se por terminadas as atividades de leitura, que permitiram o início das atividades de pós-leitura.

Pós-leitura

Para a realização do momento de pós-leitura do livro *Sem Título* defini os seguintes objetivos: recorrer à criatividade e imaginação na concretização de um produto de pós-leitura; partilhar informação oralmente, de forma a construir uma história coerente; proceder à realização dos textos verbal e icónico, assim como dos elementos paratextuais.

Após os diálogos, que se constituíram como termo do momento de leitura, demos início à fase de pós-leitura: a construção da resposta 3D proposta por uma criança e à qual se juntaram outras duas, refiro-me à elaboração de um livro que contenha uma possível história que o autor do *Sem Título* não teve tempo de concluir.

Na realização da referida resposta 3D participaram três crianças, a F.J. (5:6), a R.A. (5:7) e o S.M. (5:9), que em apenas dois dias criaram a história, escreveram-na, ilustraram-na e elaboraram os paratextos.

No final da tarde do dia 26 de maio de 2014 as crianças sentaram-se comigo ao redor da mesa da área da escrita e conversaram entre elas durante alguns momentos, tendo a minha ação sido apenas a de observadora. Momentos depois as crianças partilharam comigo as suas ideias, ideias que se encontram no excerto das Notas de Campo do dia 26 de maio de 2014 e que apresento em seguida:

“Inês nós já temos ideias, mas queremos que tu escrevas as nossas ideias e depois nós escrevemos no computador.”, oralizou a R.A. (5:7), e o S.M. (5:9) acrescentou “E depois de tu escreveres as ideias nós desenhámos numa folha as ilustrações.”. A F.J. (5:6) após escutar as outras crianças proferiu “E ainda temos que fazer a capa, as guardas e a contracapa.”. Eu disse às crianças que as ajudaria no processo de escrita e que teríamos tempo para realizar tudo o que tinham sugerido. Logo depois a R.A. (5:7) exclamou “Eu acho que o título da história pode ser: o que tem título!”, as outras crianças sorriram e exclamaram “Boa ideia!”.

Os momentos de escrita que irei explanar decorreram todos do mesmo modo, ou seja, as crianças verbalizavam as suas ideias e eu escrevia cada palavra verbalizada pelas crianças e oralizava-a enquanto a escrevia. Fi-lo desta forma para que as crianças pudessem compreender a relação fonema-grafema e para que pudessem observar sob a forma escrita as palavras que haviam verbalizado.

Comecei por escrever numa folha o título escolhido pelas crianças e posteriormente escrevi a história por elas imaginada. Durante o processo de escrita tive que solicitar às crianças que verbalizassem as suas ideias mais devagar, e disse-lhes que nós falamos mais depressa do que escrevemos, ao que a F.J. (5:6) retorquiu: “Pois, nós vamos dizer mais devagar para tu conseguires escrever tudo.”. As crianças já tinham a história bastante estruturada nas suas mentes e com bastante facilidade iam acrescentando aspetos ao que outra criança oralizava. Foi necessário um ajuste do discurso para que existisse coerência e concordância verbal, ajustes estes que dei conhecimento às crianças durante o processo de escrita.

Concluído o processo de escrita da história, li-a às crianças para que estas pudessem verificar se todas as suas ideias estavam escritas ou para acrescentarem algum aspeto. Após a leitura da história as crianças exclamaram: “Tá grande e muito gira!”, S.M. (5:9); “Tão vamos combinar quem faz as ilustrações das partes da história.”. Uma vez que a hora do lanche se aproximava disse às crianças que tal tarefa teria que ficar para o dia seguinte.

No dia 27 de maio de 2014, entre as 11h e as 11:50h, as crianças responsáveis pela realização da resposta 3D juntaram-se ao redor da mesa da área da escrita e eu reli-lhes a história que haviam criado no dia anterior.

Após a releitura da história as crianças distribuíram tarefas: o S.M. (5:9) iniciou a escrita da história no programa Word do computador; a F.J. (5:6) iniciou as ilustrações da história; e a R.A. (5:7) começou a realização dos elementos paratextuais do livro. Todas as tarefas foram realizadas por cada uma das três crianças, pois estas executaram-nas

rotativamente. Ao longo da realização do produto de pós-leitura a minha ação foi apenas a de observadora, pois as crianças revelaram uma enorme autonomia na concretização da atividade (ilustração 50). A minha observação tornou-se participante no decorrer da escrita dos paratextos (título, autores, ilustradores, local e data), e fi-lo junto das crianças oralizando cada palavra que escrevia.

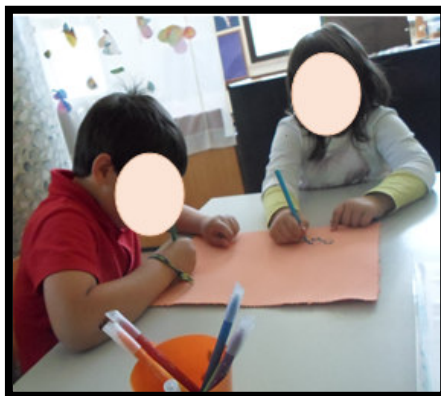


Ilustração 50 - Autonomia na realização da resposta 3D

Quando o texto verbal já se encontrava todo escrito, imprimi-o em folhas de cor azul, tal como as crianças pretendiam, e estas recortaram-no com uma tesoura de lâmina ondulada. Neste momento li para as crianças cada pedaço da história e estas colaram-na junto do respetivo texto icónico, e o mesmo foi realizado para os elementos paratextuais. Posto isto faltava apenas encadernar o livro, e para tal enquanto as crianças escolheram o seu fio favorito, eu furei cada página do livro, e juntas procedemos ao processo de encadernação. Os elementos paratextuais (capa, guardas e contracapa) e uma das páginas do livro constam na ilustração 51.

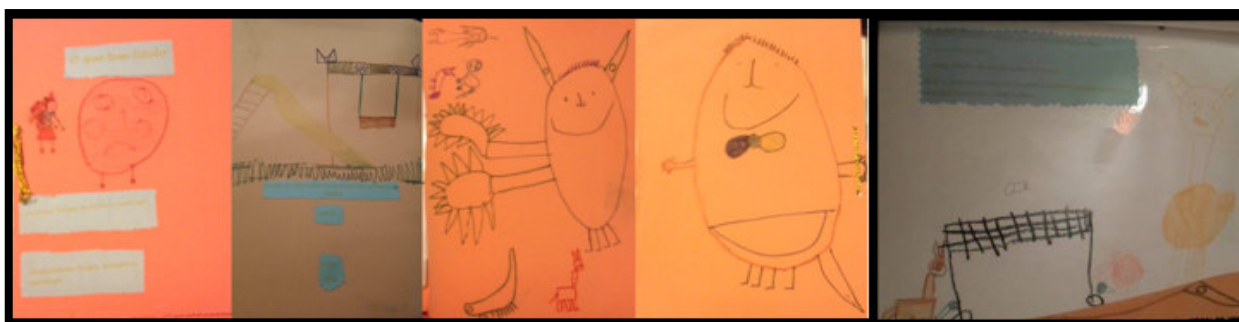


Ilustração 51 - Elementos paratextuais e uma página do livro *O que tem título*

Ao longo da atividade de pós-leitura, e mais concretamente na realização da resposta 3D, as crianças demonstraram uma enorme autonomia, trabalho cooperativo, empenho e bastante criatividade. Quando planifiquei semanalmente o momento de pós-leitura fi-lo para toda a semana, todavia o empenho e envolvimento das crianças possibilitou-lhes a concretização da atividade em apenas dois dias.

Ulteriormente à conclusão do produto de pós-leitura, as crianças demonstraram interesse em comunicar ao grupo o que haviam realizado, assim como o processo de concretização. Assim, no dia 29 de maio, durante o momento das comunicações, as crianças envolvidas na realização da resposta 3D mostraram-na ao grupo e explicaram todo o processo envolvido na concretização da mesma. As restantes crianças mostraram-se agradadas e solicitaram-lhes que contassem a história, e estas assim o fizeram com base nas ilustrações e nos aspetos que se recordavam do texto verbal. Posteriormente eu li a história a todo o grupo e quando conclui a leitura as crianças colocaram o livro que haviam elaborado na biblioteca da sala.

Nesta atividade de pós-leitura que visa promover a educação literária, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) revelaram-se uma importante ferramenta para as crianças, auxiliando-as no processo de escrita da história que criaram. Uma vez que a grande maioria das crianças, e estas três em particular, nutrem um enorme gosto pelas TIC é importante que lhes demonstremos que também a literatura está ligada a elas, pois deste modo as crianças estão a utilizar uma ferramenta que gostam e ao mesmo tempo a desenvolver a educação literária.

Para além da utilização das TIC, a referida atividade possibilitou a transversalidade entre a educação literária, subjacente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e a expressão plástica. Tal transversalidade verifica-se na realização do texto icónico e também na elaboração dos elementos paratextuais.

No decorrer dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura do livro *Sem Título* pude observar o interesse das crianças, a capacidade de reflexão e espírito crítico que as levaram a questionar e a procurar as respostas às suas questões no livro. Penso que este livro foi o que melhor possibilitou às crianças demonstrar a capacidade de reflexão e espírito crítico, pois os seus diálogos eram muito baseados no questionamento e na exigência de que o livro teria que conter uma história. Não satisfeitas com o facto de o livro não ter a história

que haviam imaginado, três crianças criaram essa história e partilharam-na com o grupo, que concordou que o livro realizado já teria a tal história.

É esta capacidade reflexiva, este espírito crítico e este questionamento que pretendo que as crianças desenvolvam para que possam reconhecer um livro de potencial receção infantil, e para que mais tarde consigam seleccionar livros que sirvam os seus interesses e necessidades enquanto leitoras literárias críticas e reflexivas.

4.2. A intervenção em contexto de 1.º CEB

No decorrer da PES em 1.º CEB a promoção da educação literária esteve sempre presente, não tão rotineira quanto eu gostaria, porém sempre presente. Foram vários os poemas lidos, assim como as narrativas. As leituras literárias a que me refiro tiveram sempre como principal propósito a fruição pela literatura de potencial receção infantil.

De entre os textos literários que partilhei com as crianças, apresento em seguida a descrição, reflexão e análise das atividades realizadas ao redor dos textos literários que selecionei para o Relatório em questão, e que organizo no quadro 8.

Atividade	Contextualização no tempo
<i>Sem Título</i> , de Hervé Tullet	06/10/2014 – 28/10/2014
<i>Abecedário Maluco de Nomes e Abecedário Maluco de Apelidos</i> , de Luísa Ducla Soares e Joana Alves	30/10/2014 – 21/11/2014
<i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	25/11/2014 – 04/12/2014

Quadro 8 - Atividades e respetiva contextualização no tempo

4.2.1. Leitura e exploração do livro *Sem Título*, da autoria de Hervé Tullet

Considerando que o livro *Sem Título* foi utilizado também na PES's em contexto de pré-escolar, e que anteriormente procedi a uma breve caracterização do mesmo, não o farei agora sob pena de tornar o meu discurso repetitivo. As razões que me levaram, enquanto

mediadora de leitura, a selecionar o referido livro foram as mesmas que enunciei no subponto 4.1.3.

Considero pertinente referir que a M.P. (6:11) não participou nas atividades realizadas em torno do referido livro, uma vez que ainda não integrava a turma.

Das crianças que participaram na presente investigação-ação, apenas o N.C. (5:10) conhecia o livro em questão, uma vez que esta criança também integrou a investigação em contexto de pré-escolar no qual o livro foi lido e explorado. Porém, como uma história nunca é contada da mesma forma, a criança mostrou-se sempre curiosa e entusiasmada.

As atividades levadas a cabo ao redor do livro *Sem Título* tiveram início no dia 6 de outubro de 2014 com a concretização dos momentos de pré-leitura e leitura, e término no dia 28 de outubro do referido ano com a conclusão da atividade de pós-leitura.

No que concerne à participação das crianças, é importante referir que todas participaram de forma similar nos momentos de pré-leitura e leitura do livro em questão. Contudo, na realização da resposta 3D relativa ao momento de pós-leitura participaram dezasseis das vinte e cinco crianças, com distintos contributos.

No que alude aos objetivos passíveis de atingir pelas crianças através do livro *Sem Título*, estabeleci os que se seguem: desenvolver o gosto pela leitura e pelo livro de literatura infantil; instigar o espírito crítico e reflexivo; fomentar a capacidade inferencial, assim como o diálogo acerca das inferências realizadas após a leitura do livro; e também incentivar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Considerando que a sala é bastante ampla optei por projetar o livro, que digitalizei. Tal opção esteve relacionada com o facto de que todas as crianças pudessem observar os textos icónico e verbal com facilidade. Não obstante, o livro esteve presente e voltado para as crianças em todos os momentos.

Pré-leitura

A atividade de pré-leitura do livro *Sem Título* decorreu no início da tarde do dia 6 de outubro de 2014. As crianças encontravam-se sentadas nas cadeiras porque não tínhamos almofadas e fazia-se sentir algum frio, pelo que não se puderam sentar no chão. Na atividade a que me refiro participaram todas as crianças que na altura constituíam o grupo.

Ao planificar as atividades de pré-leitura estipulei como objetivos a atingir pelas crianças: localizar os paratextos e realizar inferências com base nos elementos paratextuais e nos conhecimentos prévios que detêm.

Quando o período da tarde do dia 6 de outubro de 2014 teve início disse às crianças que lhes iria contar uma história intitulada de *Sem Título* e que esta havia sido escrita e ilustrada por Hervé Tullet, à medida que partilhava com as crianças as referidas informações apontava para a localização das mesmas na capa do livro.

Após a observação da capa, mostrei às crianças as ilustrações que constituem as guardas e a contracapa. À medida que mostrava às crianças cada um dos referidos elementos paratextuais, estas oralizavam os respetivos nomes (capa, guardas, contracapa). Ao observarem os paratextos pude escutar algumas crianças mais tímidas que diziam aos colegas “Parecem desenhos de crianças!”, outras crianças extrovertidas proferiam para todo o grupo: “Os desenhos foram feitos por crianças!”, “Parecem mesmo desenhos de crianças.”. Neste momento recordei as crianças que as ilustrações tinham sido elaboradas por Hervé Tullet, o mesmo senhor que escreveu o livro, ao que o R.S. (6:9) exclamou: “Tão ele desenha mesmo como as crianças!”.

Após os comentários alusivos às ilustrações dos paratextos solicitei às crianças que inferissem acerca do que é que o livro poderia abordar, inferências estas que constam no quadro 9.

Inferências	Crianças
“Espaço”	N.C. (5:10)
	R.M. (6:11)
“Estrelas”	A.B. (6:10)
	M.F. (6:6)
	R.S. (6:9)
“Sol”	D.G. (5:11)
	L.V. (6:9)
	M.M. (5:10)
	P.C. (6:7)
“Foguetões”	G.L. (5:9)

“Planetas”	D.C. (6:8)
	L.S. (6:6)
“Crianças”	C.M. (5:10)
	L.B. (6:00)
	M.L. (6:6)
“Monstros”	T.P. (6:11)
“Naves espaciais”	J.R. (5:10)
“Astronautas”	J.G. (6:2)

Quadro 9 - Inferências com base nos paratextos

Através do quadro 9 verifica-se que apesar de algumas crianças terem inferido o mesmo aspeto acerca do que tratará o livro, existe alguma diversidade no que concerne a essas mesmas inferências. No geral, as inferências realizadas pelas crianças relacionam-se com o espaço, o que segundo as crianças se deve ao facto de a capa e contracapa serem pretas e dos desenhos serem coloridos e semelhantes aos aspetos que inferiram.

A atividade de pré-leitura foi dada como concluída após os diálogos acerca das inferências, dando-se início à atividade de leitura do livro.

Leitura

Para a atividade de leitura do livro *Sem Título* estabeleci como objetivos passíveis de alcançar pelas crianças: fruir através do livro de literatura para a infância; desenvolver o gosto pelo livro literário e pela leitura; participar na atividade de leitura da história; interagir através da oralidade com os personagens do livro; observar o diálogo e a complementaridade existente entre os textos icónico e verbal; partilhar informação acerca do livro através da expressão oral; desenvolver o espírito crítico e a capacidade reflexiva; expressar ideias e sentimentos relativos ao livro escutado e ao texto icónico que o acompanha.

O momento de leitura do livro em questão decorreu no mesmo espaço físico no qual havia decorrido a atividade de pré-leitura. A leitura da história não foi realizada apenas por mim, foi realizada por mim e pelas crianças e sempre com o livro voltado para elas, assim como através da projeção do mesmo na tela branca. Durante o momento de leitura da história ajustei a voz, assim como a expressão facial e corporal de acordo com os personagens e com as ações por eles praticadas.

Durante a atividade de leitura da história as crianças mostraram-se bastante participativas, interagindo com os personagens da mesma como se elas próprias fizessem parte da história, que devido ao envolvimento demonstrado posso afirmar que fizeram, de facto, parte da história. É de realçar a atenção prestada pelas crianças durante o momento de leitura, atenção esta que lhes possibilitou o envolvimento a que me referi à posteriori. A participação das crianças ocorreu no diálogo com os personagens, nas risadas expressadas, assim como através das expressões que revelavam expectativa, curiosidade e diversão.

Quando concluímos a leitura da história as crianças pareciam querer algo mais, não estavam satisfeitas com a história e exclamavam: “Não foi mesmo uma história!”. Esta era uma reação já esperada por mim, pois em contexto de pré-escolar as crianças haviam tido a mesma reação. E assim iniciámos o diálogo acerca das reações manifestadas pelas crianças.

Uma vez que após a leitura da história as crianças haviam proferido que o livro não encerrava, de facto uma história, comecei por tentar perceber o que é que as crianças queriam dizer com tal exclamação. Após escutar os diálogos estabelecidos entre as crianças e também após os diálogos que estabeleci com elas, tive a oportunidade de compreender que as crianças já criaram a sua conceção de história: algo concluído, uma ação com diversas peripécias e não o processo de construção de uma história, tal como a que o livro em questão nos apresentava.

Esclarecida a referida questão, dialogámos acerca das inferências realizadas pelas crianças na atividade de pré-leitura do livro. Tais diálogos constam nas Notas de Campo do dia 6 de outubro de 2014, que apresento em seguida:

No início da conversa acerca das inferências realizadas pelas crianças, todas exclamaram: “Não foi nada do que dissemos!”. Posto isto, perguntei-lhes se através das inferências por elas realizadas não seria possível conceber uma história, e todas as crianças concordaram que tal seria possível.

Antes que eu pudesse colocar alguma questão, as crianças começaram a manifestar as suas opiniões relativamente ao livro: “Os desenhos da história parece os desenhos dos meninos piquininos!”, C.M. (5:10); “O autor parecia mesmo de verdade...a cara dele!”, T.P. (6:11); “Ele não conseguiu escrever a história porque ele não teve tempo...”, B.A. (7:4); “Nós falámos com a fada e com os outros e estavam sempre a pedir para fazermos coisas.”, N.C. (5:10); “Eu gostei muito de ajudar o autor a acender e a apagar a luz, foi engraçado!”, R.S. (6:9). Durante este momento senti dificuldade em verbalizar algo, pois o entusiasmo das crianças e a vontade de expressar a sua opinião era tanto que não consegui terminar nenhuma das frases que iniciei.

As frases oralizadas pelas crianças demonstram o agrado sentido ao serem participantes ativas no momento de leitura, quer através da participação oral quer através da realização de ações sugeridas pelos personagens da história. Tais frases possibilitam a

compreensão de que as crianças conseguiram ser críticas no que respeita aos textos verbal e icónico, refletindo e expressando que estes não foram realizados de acordo com aquelas a que estão habituadas, demonstrando conhecimentos literários acerca de ambos os textos. Digo conhecimentos literários, porque até à data já havia partilhado com elas diversos textos de literatura para a infância, e através dos quais puderam criar as suas conceções literárias e desenvolver conhecimentos literários para refletir acerca da obra em questão.

Pós-leitura

Os objetivos estabelecidos para a atividade de pós-leitura são semelhantes aos que havia estabelecido para o mesmo momento, alusivo ao mesmo livro, em contexto de pré-escolar, e que apresento em seguida: recorrer à criatividade e imaginação na concretização de um produto de pós-leitura; partilhar informação oralmente, de forma a construir uma história coerente; proceder à realização dos textos verbal e icónico, e também dos elementos paratextuais.

As atividades de pós-leitura surgiram devido ao facto de as crianças acharem que o autor não teve tempo de concluir a história, pelo que lhes propus que elaborassem essa história. Lançada a proposta, as crianças mostraram-se entusiasmadas e sugeriram algumas ideias. Inicialmente combinámos que a história seria realizada em grande grupo: as crianças verbalizariam as suas ideias e eu escrevia-as, oralizando-as ao mesmo tempo, no computador que projetava para a tela branca, de forma a que todos conseguissem observar a escrita das ideias verbalizadas. O facto de ter sido eu a escrever a história no computador, e não as crianças a copiarem de uma folha para o computador, deveu-se à condicionante tempo que tanto nos limitou em contexto de 1.º CEB.

No dia 9 de outubro de 2014 as crianças iniciaram o processo de criação da história que intitularam de *A fada desaparecida*. Primeiramente as crianças decidiram quais as personagens que iriam integrar a história, resolvendo integrar as mesmas personagens do livro *Sem Título*, do qual surgiu o produto de pós-leitura que as crianças se encontravam a realizar. Numa fase posterior, as crianças iniciaram a realização da história, cujo método foi o estipulado numa primeira instância. Já no período da tarde dia 16 de outubro de 2014 recordámos a parte da história que tinha sido realizada no dia 9 e continuámos o processo de realização da mesma, seguindo a mesma metodologia. Concluído o processo de criação da história, assim como o seu registo escrito, li-a às crianças.

No processo de elaboração da história nem todas as crianças partilhavam ideias com o grupo, algumas apenas escutaram o que os colegas oralizavam, pelo que considero que nem todas as crianças estiveram verdadeiramente envolvidas na atividade. Penso que a minha ação enquanto mediadora poderia ter sido diferente, eu deveria ter conseguido envolver todas as crianças, mas não fui capaz de o fazer. Depois do sucedido questionei-me várias vezes acerca do porquê de não ter conseguido envolver todas as crianças na realização do produto de pós-leitura, e a professora cooperante considerou que tal se deveu ao pouco tempo que tinha passado com o grupo e à dificuldade de concentração que estas ainda manifestavam. Não fiquei satisfeita com a minha ação e perspetivei-a de outro modo para atividades literárias seguintes.

Posto isto, as crianças que participaram efetivamente na realização da resposta 3D foram as que enuncio em seguida: A.B. (6:10); B.A. (7:4); C.M. (5:10); D.G. (5:11); D.C. (6:8); J.R. (5:10); L.B. (6:00); L.S. (6:6); L.V. (6:9); M.M. (5:10); M.C. (6:10); N.C. (5:10); R.M. (6:11); e R.S. (6:9).

Foram estas mesmas crianças que nos dias 16 e 22 de outubro de 2014 se sentaram comigo ao redor da mesa da área suja e combinaram quem é que ilustraria cada uma das partes do texto verbal. As ilustrações foram realizadas em papel cavalinho e com trocas de ideias entre as crianças envolvidas (ilustração 52). Ainda no dia 22 de outubro as crianças recortaram o texto verbal que eu havia impresso, colaram-no junto do respetivo texto icónico, com a minha ajuda, e iniciaram a realização dos elementos paratextuais, que concluíram no dia seguinte.



Ilustração 52 - Realização do texto icónico

Para a realização dos elementos paratextuais, as crianças observaram os mesmos no livro *Sem Título* e conversaram acerca da distribuição de tarefas para a realização dos paratextos do livro em criação, tal como explanam as Notas de Campo do dia 22 de outubro de 2014:

Ao observarem os paratextos do livro “Sem Título”, a C.M. (5:10) exclamou: “Meninos temos que fazer a capa, a guarda, a outra guarda e a contracapa e na capa e na primeira guarda temos que escrever coisas!”. Ao escutar as palavras da menina, o N.C. (5:10) proferiu: “Sim e na capa escrevemos o título e os nossos nomes, e na guarda escrevemos o nosso sítio, o nome da escola e o ano. Foi assim que fizemos os livros com a Inês quando éramos pequeninos e tavamos lá em baixo.”, referindo-se ao jardim de infância.

As palavras do N.C. (5:10) demonstraram que ainda se recordava das atividades literárias desenvolvidas no contexto de pré-escolar, o que me leva a pensar que consegui promover junto dele a educação literária e que as atividades realizadas foram significativas para esta criança.

Posto isto, escrevi numa folha os elementos que as crianças necessitavam para a realização dos paratextos. Cada palavra que escrevia era por mim oralizada, tal como em todos os momentos de escrita que realizei com as crianças, e pelas razões já enunciadas. Enquanto algumas crianças copiavam os vocábulos outras realizavam as ilustrações dos paratextos. Quando os referidos aspetos já estavam concluídos as crianças recortaram e colaram as produções na cartolina que haviam escolhido.

Numa fase anterior à apresentação da resposta 3D realizada a todo o grupo, questionei as crianças acerca do modo como pretendiam encadernar o livro, e todas preferiram fazê-lo com argolas, dando como terminada a realização da resposta 3D (ilustração 53). No final do dia 23 as crianças apresentaram o livro à turma:

As crianças colocaram-se ao lado umas das outras, como que em fila, e começando pela primeira do lado esquerdo iniciaram a apresentação do livro “A fada desaparecida”. Primeiramente foi oralizado o título, seguindo-se os autores e ilustradores. Depois, através do texto icónico cada criança contou uma parte da história realizada. Concluída a apresentação as restantes crianças bateram palmas e proferiram “Que giro!”, “Gostei muito” e a L.L. (6:4) exclamou: “Para a próxima vez também quero fazer...não sabia que era assim tão giro!”, Notas de Campo do dia 22 de outubro de 2014.



Ilustração 53 - Paratextos e uma página do livro *A fada desaparecida*

As crianças que realizaram a referida resposta 3D estavam orgulhosas do trabalho por elas desenvolvido e transmitiram esse orgulho a todo o grupo. Acho que as crianças que inicialmente não se envolveram na realização da atividade, não o fizeram porque eu não lhes consegui transmitir o quão proveitoso seria. Porém as crianças colmataram esta minha falha na apresentação, cativando e incentivando todo o grupo para novas atividades de pós-leitura no âmbito da promoção da educação literária.

Posteriormente eu, a professora cooperante e uma professora do CRTICEE (Centro de Recursos TIC para a Educação Especial) de Évora procedemos à realização do livro elaborado pelas crianças, mas sob formato digital que será publicado em breve numa plataforma de livros digitais. Teria sido um projeto ainda mais interessante se o tivéssemos realizado com as crianças, todavia e como já referi anteriormente, o 1º CEB é um contexto no qual o tempo é uma enorme condicionante. O livro digital foi mostrado às crianças, que adoraram e ficaram muitíssimo entusiasmada, pois “O pai e a mãe podem ler em casa!”.

Mais uma vez a educação literária foi transversal à expressão plástica durante o processo de realização do texto icónico, assim como no processo de concretização dos elementos paratextuais. Devido à condicionante tempo, as TIC não se revelaram transversais, pois não foram as crianças que recorreram a elas.

Depois de realizados os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura solicitei às crianças que apreciassem as atividades no geral, através de um diálogo e respetivo registo escrito. A referida avaliação foi realizada porque senti necessidade de escutar as crianças acerca das atividades de educação literária desenvolvidas, com o intuito de me poder avaliar a mim enquanto mediadora de leitura; e também para poder melhorar a minha prática através dos aspetos proferidos pelas crianças. Tal avaliação não ocorreu em contexto de pré-escolar porque não senti essa necessidade, ou talvez devido ao facto de o 1.º CEB se constituir como um contexto eminentemente avaliativo.

Apelidei este momento de avaliação das atividades (apêndice A) e para que tal fosse possível dirigi o diálogo em torno de questões abertas: o que foi para a criança o projeto, o que aprendeu, ficou ou não com mais vontade de “ler” e ouvir ler histórias, assim como o que mais gostou. Dos diálogos das crianças, que foram bastante ricos, estabeleci categorias e analisei os dados em função dessas mesmas categorias.

Importa referir que duas das crianças que participaram nas atividades desenvolvidas não integraram este processo de apreciação e avaliação das atividades, uma delas por ter sido

transferida de escola antes do início do referido processo, e uma outra criança por ter estado ausente devido a motivos de saúde. Assim, o processo a que me refiro incluiu 23 das 25 crianças que integraram a investigação-ação no que concerne à promoção da educação literária através do livro *Sem Título*.

Numa fase de análise dos dados, em resposta à questão aberta “O que mais gostei”, defini como categorias: ouvir a história *Sem Título*, ilustrações do livro *Sem Título*, construir a resposta 3D (o livro criado pelas crianças).

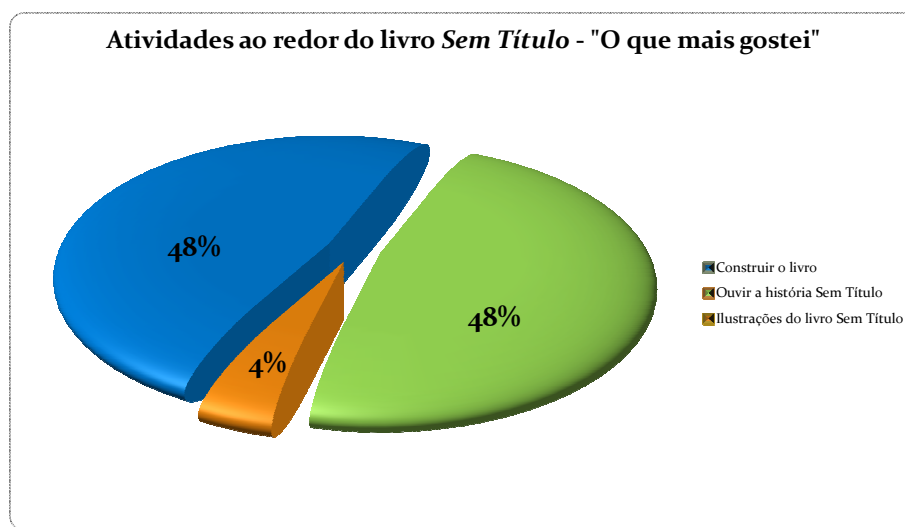


Gráfico 1 - Atividades ao redor do livro *Sem Título* - "O que mais gostei"

Ao analisar o gráfico 1 posso concluir que, maioritariamente, as crianças gostaram mais de ouvir a história que o livro *Sem Título* encerra, assim como de construir o livro que se constituiu como produto de pós-leitura. Apenas 4% das crianças manifestaram preferência pelo texto icónico do livro à volta do qual foram realizadas as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Os dados obtidos mostram que muitas crianças nesta fase já possuíam gosto por ouvir ler livros de potencial receção infantil, pelo que grande parte das crianças já conseguiam fruir através do livro de literatura para a infância, um dos objetivos que estipulei.

No que respeita às aprendizagens realizadas pelas crianças através dos momentos levados a cabo em torno do mesmo livro, categorizei as suas respostas do seguinte modo: ouvir histórias e ler é bom; que as histórias ensinam; que as histórias são boas para mim; uma história nova; a fazer um livro; a ler; que as histórias são divertidas; e que posso fazer livros. As referidas categorias representam as aprendizagens que as crianças consideraram ter realizado, e encontram-se no gráfico 2.

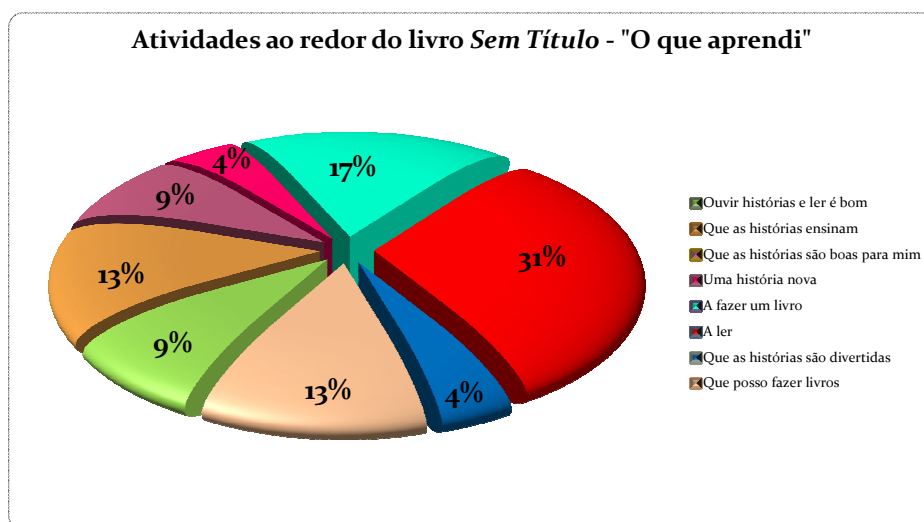


Gráfico 2 - Atividades ao redor do livro *Sem Título* - "O que aprendi"

De acordo com o gráfico 2, 31% das crianças considera ter aprendido a ler. Nessa altura a maioria das crianças ainda não conseguia ler, apenas algumas crianças conseguiam ler vocábulos dissilábicos, contudo penso que quando as crianças afirmaram ter aprendido a ler, o fizeram porque foram agentes ativos na leitura do livro. E, de facto, as crianças sabem ler muito bem o texto icónico que acompanha e complementa o texto verbal.

Os resultados obtidos espelham aprendizagens realizadas pelas crianças muito positivas face ao livro literário de potencial receção infantil, conceptualizando-o como algo que é bom para elas, através da leitura das suas histórias e que tal é divertido. Algumas crianças consideram ter aprendido que as histórias lhes ensinam coisas, algo que o fizeram por si mesmas, pois nas atividades literárias desenvolvidas nunca lhes disse que o livro literário visa ensinar.

Através da análise do gráfico 2 também é possível concluir que as crianças são capazes de refletir acerca das aprendizagens realizadas durante as atividades, e que a promoção da educação literária estava a ser um aspeto positivo, com sentido e recheado de aprendizagens significativas.

Relativamente ao que o livro e as atividades realizadas suscitaram nas crianças, mais concretamente àquilo com que ficaram com mais vontade após a leitura e exploração da obra *Sem Título*, organizei as respostas das crianças nas seguintes categorias: ler, e ler e ouvir ler histórias. No gráfico 3 estão representadas as referidas categorias de acordo com o que foi dito pelas crianças e registado por mim.

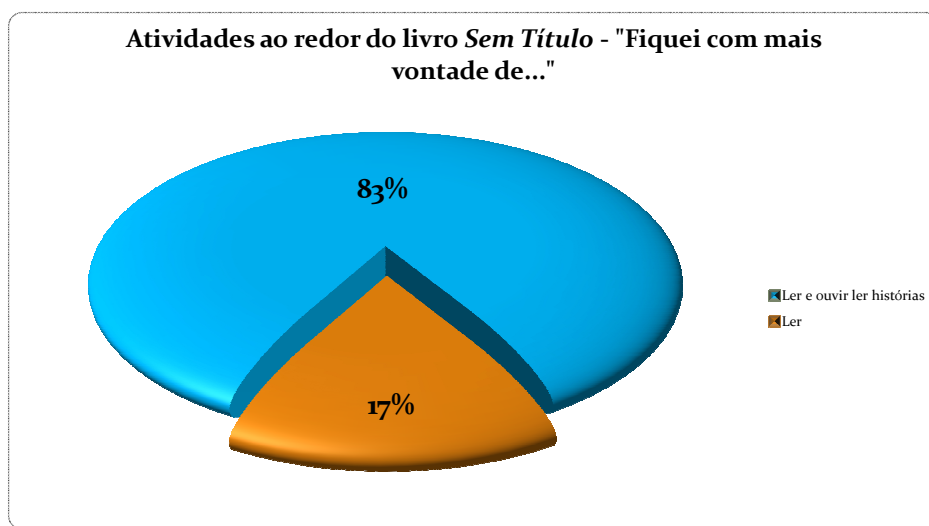


Gráfico 3 - Atividades ao redor do livro *Sem Título* - "Fiquei com mais vontade de..."

O gráfico 3 evidencia que as atividades realizadas ao redor do livro *Sem Título* suscitaram na maioria das crianças a vontade de ler e ouvir ler mais histórias. Através do mesmo gráfico também é passível de se concluir que uma pequena parte das crianças, 17%, ficaram com vontade de ser elas próprias a realizar as suas leituras. Deste modo, as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura do livro em questão suscitaram nas crianças o desejo de se tornarem leitoras.

Ao longo dos momentos de pré-leitura e leitura do livro *Sem Título* foi bastante visível a atenção manifestada pelas crianças, a participação, assim como a capacidade reflexiva aliada ao espírito crítico no que concerne aos textos verbal e icónico que se distanciavam daquelas a que estavam habituadas, mas que ao mesmo tempo eram do agrado de todas. No momento de pós-leitura nem todas as crianças foram agentes ativos, porém à posteriori da apresentação do produto de pós-leitura elaborado, foi notório o interesse por parte das crianças em participar numa atividade similar.

A capacidade reflexiva das crianças também foi visível através das apreciações/avaliações que realizaram, no que concerne às atividade desenvolvidas através do livro *Sem Título*. Tais apreciações/avaliações tornaram-se essenciais para mim, enquanto mediadora de leitura, na seleção de novos livros de potencial receção infantil, assim como na planificação de atividades ao redor dos mesmos.

4.2.2. Leitura e exploração dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes e Abecedário Maluco de Apelidos*, da autoria de Luísa Ducla Soares e Joana Alves

Os poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos* integram o livro *Abecedário Maluco*, da autoria de Luísa Ducla Soares. Uma vez que o referido livro já foi brevemente apresentado no subponto 4.1.1 do presente Relatório, não o irei fazer novamente para que este não se torne repetitivo.

O poema *Abecedário Maluco de Nomes* agrega nomes próprios de A a Z, e o poema *Abecedário Maluco de Apelidos* integra apelidos de A a Z. Em ambos os poemas os nomes rimam com outros vocábulos, que através de ações realizadas lhe concedem um caráter lúdico e também divertido. As ilustrações de ambos os poemas dialogam com o texto verbal, o que possibilita às crianças antecipar alguns acontecimentos.

Para além dos aspetos já explanados, a seleção que realizei dos referidos poemas prendeu-se também com o propósito de proporcionar às crianças o contacto com novos textos literários de cariz poético, promovendo assim o gosto pela poesia.

Apenas uma das crianças do grupo conhecia os poemas, o N.C. (5:10), uma vez que participou nas atividades ao redor do poema *Abecedário Maluco de Nomes* e ouviu ler o poema *Abecedário Maluco de Apelidos*, em contexto de pré-escolar e no âmbito da presente investigação-ação. Não obstante o conhecimento dos poemas por parte da referida criança, esta manifestou sempre entusiasmo e curiosidade, pois e como já havia referido anteriormente, um texto nunca é lido da mesma forma.

As atividades realizadas ao redor dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos* foram iniciadas no dia 30 de outubro de 2014 com as atividades de pré-leitura e leitura dos poemas, e terminaram no dia 21 de novembro do mesmo ano, com o término da atividade de pós-leitura.

A participação das crianças foi similar em todos os momentos, apenas na realização da resposta poética algumas crianças tiveram uma participação mais ativa na realização dos paratextos do livro que encerra a referida resposta poética.

No que concerne aos objetivos a atingir pelas crianças através dos poemas em questão, estabeleci os seguintes: desenvolver o gosto pela leitura e pelo livro de potencial receção infantil; instigar o gosto pela poesia; compreender que os grafemas correspondem a

fonemas; alargar o capital lexical; desenvolver a capacidade reflexiva e o espírito crítico; assim como incentivar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

O livro esteve sempre presente, porém e devido à enorme amplitude da sala optei por projetar os elementos paratextuais do mesmo, assim como os poemas selecionados.

Pré-leitura

A atividade de pré-leitura ocorreu no período da tarde do dia 30 de outubro de 2014, e nela estiveram envolvidas todas as crianças. Para a referida atividade estabeleci os objetivos que enuncio em seguida: identificar a localização dos elementos paratextuais; localizar os títulos dos poemas; inferir através paratextos e também através dos títulos e ilustrações dos poemas.

No início da tarde do dia 30 de outubro de 2014 as crianças encontravam-se sentadas nas cadeiras, pois não tínhamos almofadas e o chão estava muito frio, quando lhes disse que ia partilhar com elas dois poemas. Posto isto, projetei os elementos paratextuais na tela branca e levantei o livro, para que todas as crianças conseguissem observar com facilidade os paratextos. As crianças identificaram e nomearam com bastante facilidade os paratextos, apenas acrescentei que aos autores de poemas se dá o nome de poetas, porém naquele caso como havia sido uma senhora a escrever a obra, dar-se-ia o nome de poetisa.

Após partilhar com as crianças o título de livro, de observarmos os paratextos e as ilustrações dos poemas, as crianças inferiram a partir dos mesmos. Tais inferências encontram-se organizadas no quadro 10.

Inferências	Crianças
“Vai ser muito engraçado e sobre letras malucas!”	T.P. (6:11)
“Vai ser maluco!”	M.M. (5:10)
“Tá de noite!”	L.B. (6:00)
“Vai ficar maluco e vai ficar engraçado! E as letras vão ajudar a fazer vogais”	R.S. (6:9)
“Quando ele ler o poema vai ficar maluco.”	L.V. (6:9)
“Vai ser giro e engraçado!”	C.M. (5:10)
“Vai haver rima com nomes e gelados.”	L.S. (6:6)
“Vai haver cinema e é de noite.”	M.R. (6:6)

“Vai ser giro!”	G.L. (5:9); LP. (6:3); M.L. (6:6)
“Vão aparecer muitos palhaços e vão haver vogais.”	D.C. (6:8)

Quadro 10 - Inferências realizadas pelas crianças

Ao observar as inferências realizadas pelas crianças pode constatar-se que das vinte e cinco crianças que participaram na atividade, doze inferiram acerca do livro e partilharam as suas inferências com o grupo. A meu ver, as crianças que não partilharam com o grupo as suas inferências, não o fizeram devido a alguma timidez por parte das mesmas, tal como acontecia no quotidiano.

De acordo com o quadro 10, as crianças tinham ideias distintas acerca do que iriam tratar os poemas, e algumas delas aproximaram-se do conteúdo dos mesmos. A maioria das inferências evidenciam que para as crianças os poemas iriam tratar algo lúdico, pois consideraram que iriam ser divertidos e relacionaram-nos com aspetos dos seus interesses, como gelados e palhaços.

Leitura

O momento de leitura sucedeu o de pré-leitura, no mesmo espaço e com as mesmas crianças. Para o referido momento estabeleci os seguintes objetivos passíveis de atingir pelas crianças: fruir através do texto literário para a infância de cariz poético; compreender que os textos verbal e icónico se complementam e que ambos transmitem informação; dialogar acerca das inferências colocadas no momento de pré-leitura, procurando semelhanças e diferenças relativamente aos poemas; identificar e verbalizar palavras que rimam.

No momento de leitura o livro esteve sempre voltado para as crianças, e a projeção do mesmo esteve presente na tela branca, por forma a que todas as crianças conseguissem observar os textos verbal e icónico, podendo através do texto icónico antecipar o texto verbal. Li primeiro o poema *Abecedário Maluco de Nomes* e depois o poema *Abecedário Maluco de Apelidos*, e fi-lo com diferentes entoações e também com distintas expressões faciais e corporais, de acordo com os versos dos poemas.

Na leitura de ambos os poemas as crianças mostraram-se divertidas e riram-se muito. Quando conclui as leituras as crianças solicitaram-me que voltasse a ler os poemas e eu fi-lo.

Nas leituras seguintes, as crianças completavam os versos declamando a segunda estrofe de cada um.

Depois de várias leituras e declamações dos poemas, realizadas por mim e pelas crianças, estas estabeleceram relações entre os nomes e apelidos presentes nos poemas e os de crianças e adultos que integravam o grupo, tal como se pode ler nas Notas de Campo do dia 30 de outubro de 2014:

Ainda no decorrer do momento de leitura o J.R. (5:10) exclamou: “No poema dos nomes tá lá o meu nome e o do outro João também! E o nome das Leonores!”. Enquanto o J.R. (5:10) partilhava connosco tais informações, o T.P. (6:11) tinha o dedo no ar e logo que o colega terminou de falar, este proferiu: “E o meu nome e o da professora Susana. A rima do meu nome é muito engraçada!”. Também a C.M. (5:10) já tinha o dedo no ar e quando o T.P. (6:11) terminou a sua partilha, esta oralizou: “O João não ta com atenção, ele ainda não disse que o último nome dele ta no poema dos últimos nomes!”.

Uma vez que o T.P. (6:11) referiu o vocábulo rima na sua oralização questioneei-o acerca do que seria para ele uma rima, ao que este respondeu prontamente: “Tão...rimas são as palavras que acabam da mesma maneira, sabes? São aquelas em que tu ouves o mesmo no fim.”. A resposta desta criança foi riquíssima e possibilitou a todas as crianças compreender que as palavras que rimam são aquelas que terminam com o mesmo fonema.

Posto isto, dialogámos acerca das inferências realizadas na atividade de pré-leitura e que remetiam para o que tratariam os poemas, com base nos paratextos e no texto icónico. Neste diálogo as crianças constataram que, de facto, os poemas haviam sido divertidos, engraçados, acerca de letras e que continham rimas.

Enquanto eu observava as crianças tive a oportunidade de escutar algumas delas a criar versos com os seus nomes e foi então que lhes sugeri como produto de pós-leitura a realização de uma resposta poética que contivesse versos dos nomes e apelidos de todos. As crianças adoraram a ideia e mostraram-se bastante entusiasmadas com a mesma. Posto isto passámos ao momento seguinte, o de pós-leitura.

Pós-leitura

Para as atividades de pós-leitura defini como objetivos a alcançar pelas crianças; recorrer a vocábulos que terminem com o mesmo fonema; refletir acerca dos conhecimentos adquiridos através dos poemas escutados, para realizar a resposta poética; e utilizar o desenho ou letras como forma de expressão na realização da resposta poética.

A realização da referida resposta poética, ou seja do produto de pós-leitura, decorreu entre o dia 30 de outubro de 2014 e o dia 21 de novembro do mesmo ano, sendo que normalmente as crianças trabalhavam em grupos de quatro a cinco elementos na mesa redonda. Optei por organizar as crianças em pequenos grupos para que pudessem partilhar ideias relativamente à atividade. Devido às limitações temporais, apenas era possível realizar a atividade duas vezes por semana.

Durante os momentos de realização da resposta poética eu acompanhei as crianças, observando-as de forma participada e ajudando-as nos momentos de escrita. Numa primeira fase solicitei às crianças que pensassem num verso para o nome e para o apelido, seguindo-se a escrita dos mesmos em folhas de papel manteiga. Fui eu que procedi à escrita dos versos, escrevendo e oralizando cada vocábulo. Posto isto, as crianças passavam por cima das letras e ilustravam os versos. Optei por ser eu a escrever porque a professora cooperante considerou que seria o mais aconselhado nesta fase em que as crianças estão a iniciar o processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Questionei as crianças acerca de se preferiam passar por cima das minhas letras ou se, por outro lado, preferiam copiar os versos e as crianças manifestaram preferência pela metodologia que a professora cooperante me havia sugerido.

A grande maioria das crianças revelou uma enorme facilidade em formular os seus versos, assim como em expressá-los através da oralidade. Apenas uma criança, a M.R. (6:6) demonstrou alguma dificuldade neste processo, devido a problemas auditivos da criança, pelo que tive com ela um trabalho mais individualizado: durante o processo de criação dos seus versos, no qual a criança apresentou diversas propostas, eu fonetizava cada sílaba lentamente e recorrendo muito à expressão labial até a criança conseguir compreender quais as palavras que, de facto, terminavam com a mesma fonologia.

O facto de a atividade ter sido realizada em grupos de quatro elementos (ilustração 54) possibilitou às crianças a troca de ideias e a entreajuda. Foi notória a partilha de ideias e a entreajuda, por exemplo, para decidir entre dois versos que uma mesma criança gostava e acerca de como realizar as ilustrações. Durante a realização da resposta poética as crianças sentiram muito a necessidade de partilhar com os colegas e comigo as suas produções, assim como de explicar o que haviam ilustrado e porquê.



Ilustração 54 - Trabalho cooperado

No dia 20 de novembro de 2014, quando todas as crianças já tinham concluído a escrita e ilustração dos versos com os seus nomes próprios e apelidos conversávamos acerca dos paratextos. Questionei as crianças acerca de como é que os pretendiam realizar, e a C.M. (5:10) sugeriu que estes fossem constituídos por fotos de todas as crianças do grupo, ao invés de ilustrações, e por todas as letras do alfabeto. Eu adorei a ideia, assim como todas as crianças e foi então que lhes perguntei quem é que ficaria responsável pela elaboração dos mesmos, e neste momento a C.M. (5:10), o N.C. (5:10) e a M.L. (6:6) assumiram tal responsabilidade.

As crianças pediram-me que escrevesse no pedaço de cartolina correspondente à capa os seguintes elementos: título, autores e ilustradores; e que na cartolina correspondente à primeira guarda escrevesse o nome da escola, da cidade e o ano da realização. Para que as crianças me indicassem todos estes elementos, foi necessária a consulta do livro que haviam elaborado enquanto produto de pós-leitura do livro *Sem Título*. Quando eu terminei de escrever e oralizar cada palavra proferida pelas crianças, estas passaram por cima das letras com caneta de feltro e ajudaram-me a tirar uma fotografia a cada criança do grupo. Enquanto eu e as duas meninas fotografávamos as crianças do grupo, o N.C. (5:10) escreveu a lápis de carvão e por ordem as letras do alfabeto, com letra de imprensa, sem necessitar de ajuda. Uma vez que a impressora da escola não imprime a cores, eu responsabilizei-me perante as crianças de imprimir em casa as fotografias.

No dia seguinte levei para a sala as fotografias já impressas, e as crianças procederam ao recorte e colagem das mesmas na capa, guardas e contracapa do livro. Faltava apenas organizar os versos por ordem alfabética, processo no qual ajudei as crianças uma vez que estas não conheciam ainda todas as letras. Porém o N.C. (5:10) achou que deveríamos arranjar uma forma de separar as respostas poéticas alusivas aos nomes próprios, das que

aludiam aos apelidos e sugeri-lhe que realizasse um separador para cada uma das partes do livro, e que nesse separador estivesse contida a informação acerca do conteúdo que o sucederia. A criança concordou e solicitou-me que eu escrevesse, para que ele pudesse passar por cima com caneta, e assim o fizemos.

Depois de organizado o livro, furámos as suas páginas e o N.C. (5:10) colocou as argolas. Os elementos paratextuais, assim como uma das páginas da resposta poética constam nas ilustrações 55 e 56, respetivamente. Dada a natureza pública do presente Relatório, os rostos das crianças nas fotografias dos paratextos encontram-se encobertos.

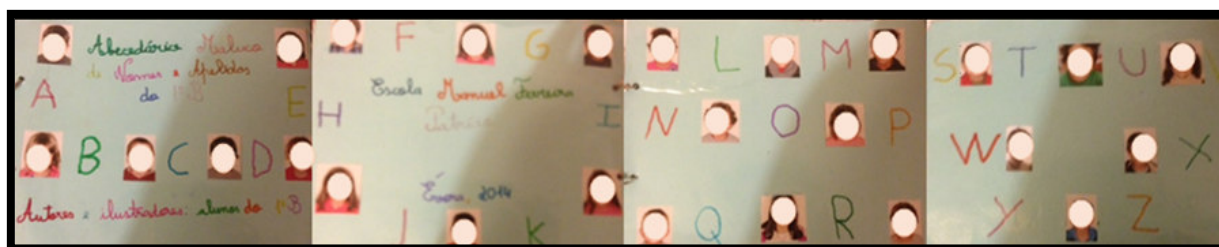


Ilustração 55 - Paratextos

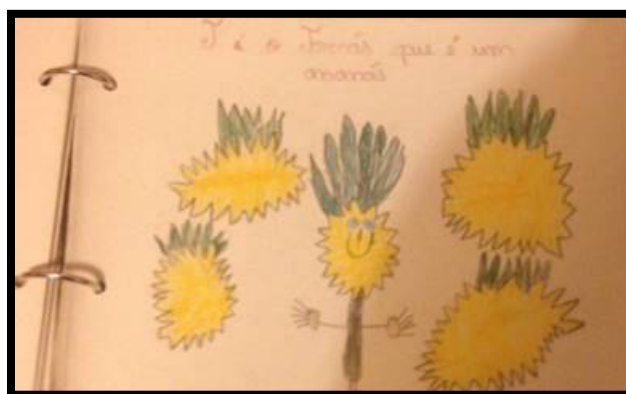


Ilustração 56 - Página da resposta poética *Abecedário Maluco do 1º B*

No decorrer do processo de elaboração do produto de pós-leitura foi evidente o interesse e envolvimento das crianças, que se mostraram sempre empenhadas e interessadas. A autonomia também se verificou durante este processo, pois as crianças apenas necessitaram da minha ajuda nos momentos de escrita, algo que estas ainda estavam a iniciar e não poderiam fazer sozinhas.

A resposta poética realizada pelas crianças integrou-se na área do português, mais concretamente na iniciação à educação literária, que se revelou transversal à expressão plástica no momento de elaborar as ilustrações, assim como os elementos paratextuais.

Decorridos os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura dos poemas solicitei às crianças que apreciassem as atividades realizadas. Tal ocorreu através de um diálogo com questões abertas orientadas, cujas respostas foram por mim registadas em suporte apropriado

(apêndice B). As questões abertas a que me refiro foram as que apresento em seguida: o que foi para a criança a atividade, qual a sua parte favorita, que aprendizagens realizou, se ficou ou não com mais vontade de aprender a ler e a escrever. Estas foram apenas questões que guiaram os diálogos das crianças, não as limitando somente a responder a tais questões, pois dei-lhes liberdade para refletirem e verbalizarem o que entendessem. Das respostas dadas pelas crianças às respetivas questões e de acordo com outros aspetos dos seus diálogos comigo, estabeleci categorias de análise.

Tornar-se pertinente mencionar que das 26 crianças que participaram nas atividades, apenas uma criança não participou neste momento de reflexão e apreciação das mesmas, uma vez que a criança havia sido transferida de escola.

Deste modo, em resposta à questão “O que mais gostei” defini duas categorias: ouvir os poemas e fazer o livro. No gráfico 4, encontram-se organizados os dados no que concerne à questão supra referida.

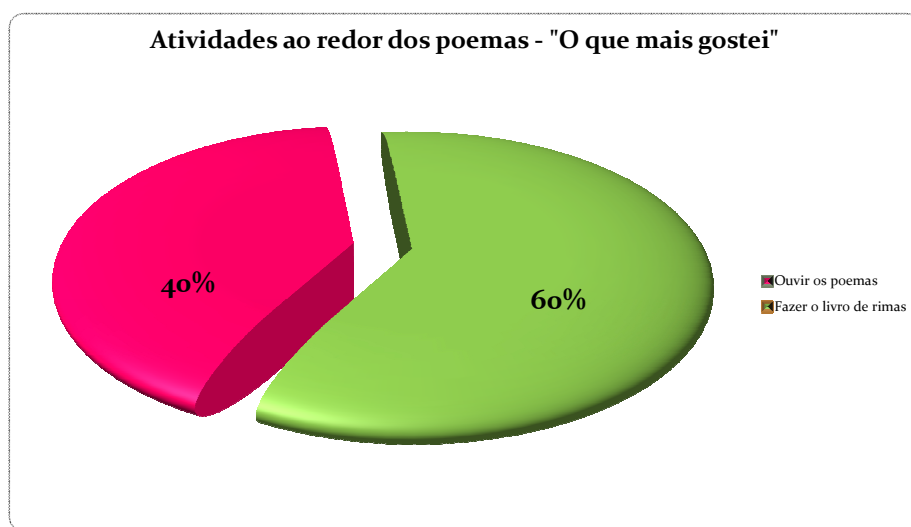


Gráfico 4 - Atividades ao redor dos poemas - "O que mais gostei"

De acordo com o gráfico 4, as crianças manifestaram preferência pelas atividades durante e após a leitura. Tais resultados manifestam que muitas crianças já fruem através da leitura de textos literários de potencial receção infantil, e mais concretamente da leitura de poesia, um dos objetivos que estabeleci com as atividades ao redor dos poemas em questão. O facto de as crianças manifestarem preferência pela realização da resposta poética demonstra que compreenderam os poemas e que refletiram acerca dos mesmos para poderem criar os seus; demonstra também que as crianças conseguiram compreender o que é rimar, através da criação dos seus próprios versos.

No gráfico 5 estão organizadas as categorias encontradas nas respostas das crianças à questão “O que aprendi”.

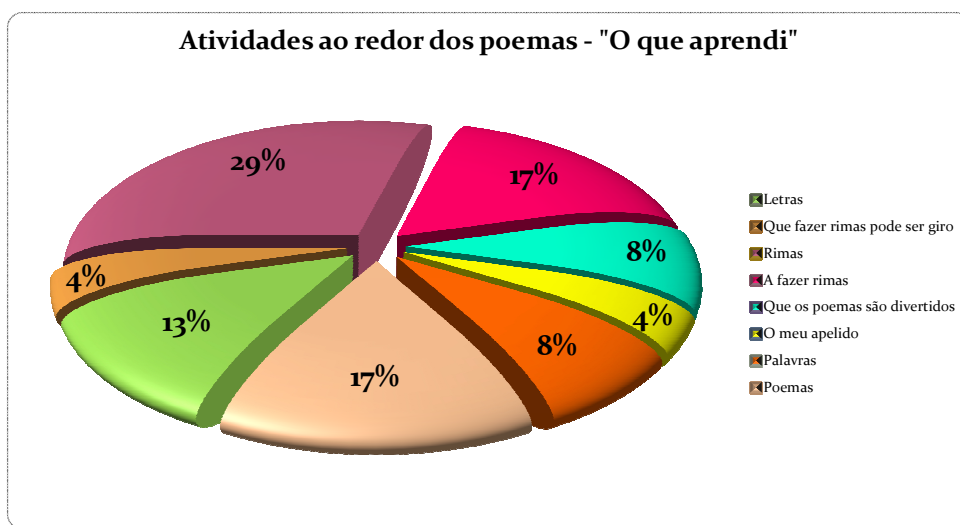


Gráfico 5 - Atividades ao redor dos poemas - "O que aprendi"

De acordo com o gráfico 5 foram diversas as aprendizagens que as crianças afirmaram ter realizado. Através do mesmo gráfico verifica-se que as crianças fruíram através dos poemas e que as atividades realizadas em torno dos mesmos foram para elas ricas em aprendizagens, e que ao mesmo tempo foram lúdicas, ou como as crianças disseram “giras” e “divertidas”.

Os poemas e as atividades realizadas através dos mesmos possibilitaram às crianças refletir acerca do que é que ficaram com mais vontade de realizar, ao nível da educação literária, projetando os desejos emergentes. Deste modo verifiquei que as crianças ficaram mais predispostas, isto é, com mais vontade de aprender a ler, aprender a escrever e de realizar ambas as aprendizagens, tal como evidencia o gráfico 6.

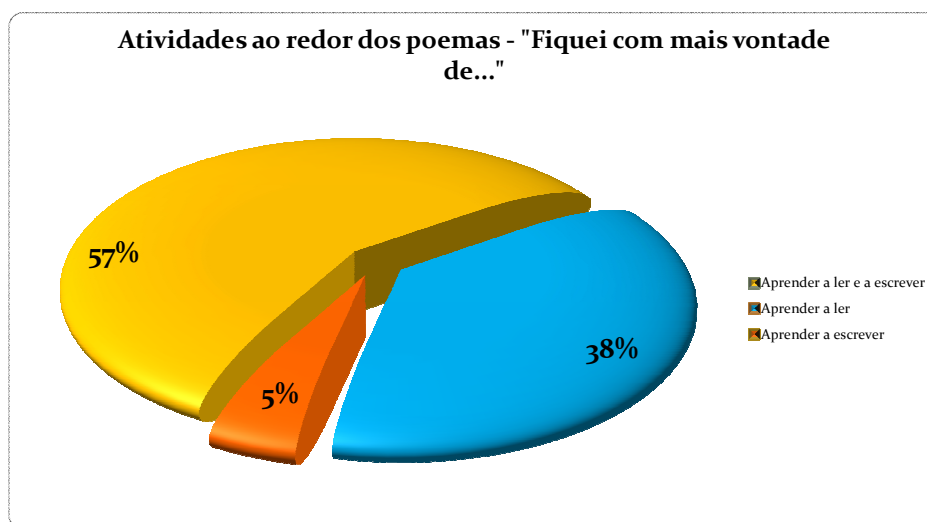


Gráfico 6 - Atividades ao redor dos poemas - "Fiquei com mais vontade de..."

Ao observar o gráfico 6 constata-se que após a leitura e exploração dos poemas, a maioria das crianças ficou com mais vontade de aprender a ler e a escrever, assim como que tais atividades despertaram a vontade de aprender a ler em muitas crianças, e também o desejo de aprender a escrever num grupo mais reduzido de crianças.

Ao comparar as respostas das crianças nesta atividade com as da atividade alusiva ao livro *Sem Título*, verifica-se que a promoção da educação literária realizada através dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos* suscitou nas crianças o desejo de aprender a escrever, e não apenas o de aprender a ler tal como ocorreu com o primeiro livro que refiro. Assim, a promoção da educação literária levada a cabo através dos referidos poemas tornou-se uma importante ferramenta na emergência da escrita enquanto aprendizagem desejada de realizar pelas crianças.

Em suma, nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos* foi bastante evidente o interesse e envolvimento das crianças. O principal objetivo, fruir através dos textos literários de potencial receção infantil, foi sem dúvida alcançado. Também os outros objetivos o foram, mas considero que este foi o principal objetivo que estabeleci, pois os restantes só poderiam ser verdadeiramente alcançados se este o fosse.

4.2.3. Leitura e exploração do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, da autoria de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

O livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* foi escrito por Manuela Castro Neves e ilustrado por Madalena Matoso, numa edição da Caminho em 2012 (ilustração 57). O livro literário de potencial receção infantil supra referido é recomendado pelo PNL para o 1º ano de escolaridade.



Ilustração 57 - Capa do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*

Tal livro exhibe aos seus leitores uma narrativa na qual são apresentados os amigos da personagem que lhe dá título, uma cadela, e todos esses personagens animais realizam uma viagem de barco na qual conhecem novos personagens. Ao longo do texto verbal são colocadas diversas questões, e o texto icónico estabelece uma íntima relação com o anterior, indo muito além da complementaridade. Pelo que anteriormente explanei, trata-se de um livro que possibilita a participação ativa das crianças no momento de leitura do mesmo.

Para além dos aspetos já enunciados, suportei a seleção do referido livro também no padrão repetitivo do texto verbal, que se revela igualmente potenciador da participação das crianças. Um outro aspeto que tive sempre em conta no momento de seleção das obras, e esta não foi exceção, prende-se com as características, interesses e necessidades das crianças, segundas leitoras dos textos selecionados.

As atividades realizadas ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* tiveram início no dia 25 de novembro de 2014 com as atividades de pré-leitura, leitura e começo da atividade de pós-leitura; e terminaram no dia 4 de dezembro do mesmo ano com a conclusão da atividade de pós-leitura.

Importa referir que apenas uma criança, o P.C. (6:7) não participou nas atividades por ter faltado às aulas e por posteriormente ter sido transferido de escola, pelo que participaram 25 crianças nas atividades realizadas ao redor do referido livro. No que concerne à participação das crianças, pode dizer-se que foi similar em todas as atividades levadas a cabo.

No que respeita aos objetivos passíveis de atingir pelas crianças através do livro em questão, estabeleci os que enuncio em seguida: desenvolver o gosto pelo livro de literatura infantil e conseqüentemente pela leitura; fruir através da leitura do livro selecionado; instigar o espírito crítico, assim como a capacidade de reflexão; e estimular a criatividade e a imaginação.

Apesar da presença do livro, tornou-se necessária a projeção do mesmo numa tela branca, pelos motivos já explanados noutros subpontos do presente Relatório.

Pré-leitura

A atividade de pré-leitura foi desenvolvida no dia 25 de novembro de 2014, mais concretamente no período da tarde. Para esta atividade estipulei os seguintes objetivos:

relacionar os personagens do livro com os de outros livros conhecidos pelas crianças – mobilização de conhecimentos prévios; identificar os paratextos e inferir através dos mesmos.

No início da tarde do dia 25 de novembro de 2014 disse às crianças que lhes ia ler uma história, e todas manifestaram contentamento. Para dar início ao momento de pré-leitura coloquei um estendal de personagens (ilustração 58), que contemplava todos os personagens do livro, no quadro de giz e questionei as crianças acerca de que histórias é que conhecem que contenham um ou mais personagens daqueles que se encontravam no estendal. A atividade anteriormente referida promove a competência literária das crianças, uma vez que exercita o imaginário das mesmas, e possibilita-lhes recorrer ao intertexto leitor e aos conhecimentos por elas já interiorizados na valorização e interpretação dos textos literários. As respostas das crianças à questão por mim colocada encontram-se no quadro 11.



Ilustração 58 - Estendal de personagens

Respostas	Crianças
“O porco nos três porquinhos.”	D.C. (6:8)
“O macaco na história do macaco do rabo cortado!”	A.M. (6:1)
“Tão, a cabra na história dos sete cabritinhos e do lobo mau!”	R.S. (6:9)
“No gato das botas há um gato...”	A.B. (6:10)
“O coelho na branca de neve.”	M.L. (6:6)
“Nos dálmatas há cães!”	J.G. (6:2)

Quadro 11 - Respostas das crianças

Através do quadro 11 verifica-se que as crianças conseguiram relacionar os personagens apresentados com os personagens de outras histórias que conhecem, demonstrando deste modo a competência literária que já possuíam.

Numa fase seguinte, e ainda apenas com base no estendal de personagens, solicitei às crianças que inferissem acerca da(s) temática(s) que o livro poderia tratar, e com as verbalizações das crianças realizámos um brainstorming oral, pois as crianças ainda não dominavam suficientemente a leitura e a escrita. A figura 1 ilustra aquilo a que me referi anteriormente.

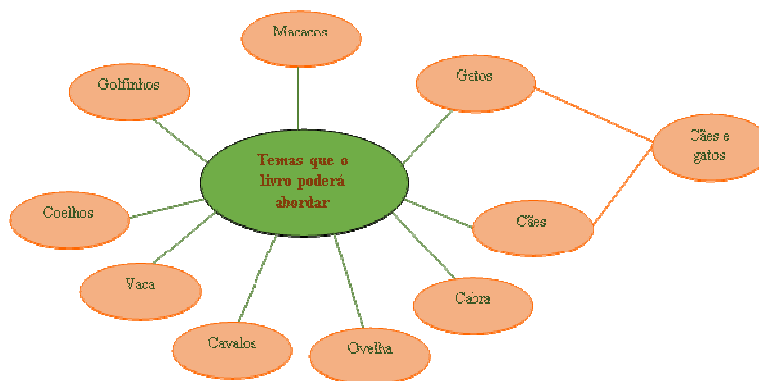


Figura 1 - Brainstorming antes de observar os paratextos

De acordo com a figura 1 pode concluir-se que as crianças se cingiram muito às personagens e que os temas apresentados se englobam num grande tema: os animais.

Numa fase posterior partilhei com as crianças os elementos paratextuais que compõem o livro. Proferi, apontando com o dedo para cada palavra, o título do livro, assim como os nomes da autora e ilustradora do mesmo. As crianças observaram cada paratexto e posteriormente questionei-as acerca de se mantinham os possíveis temas do livro, apontados aquando da observação dos paratextos, ao que todas as crianças exclamaram que sim, à exceção da M.L. (6:6) que afirmou que o tema seria “Porcos”.

Assim termina a atividade de pré-leitura e dá-se início à atividade seguinte, a de leitura.

Leitura

A atividade de leitura decorreu imediatamente após a atividade de pré-leitura, e para a mesma defini os seguintes objetivos: desenvolver o gosto pelo livro literário de potencial receção infantil e pela leitura; fruir através da leitura do livro; participar no momento de leitura através de predições da narrativa pelo texto icónico; e dialogar acerca das inferências

realizadas na atividade de pré-leitura, contrapondo-as com a informação textual. A atividade a que me refiro decorreu no mesmo espaço físico e com as mesmas crianças; também a organização das crianças se manteve relativamente à que existia no momento de pré-leitura.

A atividade de leitura foi realizada por mim e pelas crianças, com o livro virado para elas e, como complemento, com a projeção do mesmo na tela branca. Deste modo tornou-se possível que todas as crianças conseguissem observar os textos verbal e icónico, permitindo-lhes antecipar a narrativa através do texto icónico.

Antes de iniciar a atividade de leitura retirei todas as imagens das personagens que integravam o estendal de personagens, para as poder colocar dentro de um barco à medida que surgiam na história (ilustração 59). A ação a que me refiro não foi explicada às crianças, pelo que suscitou nas mesmas curiosidade e indagação.



Ilustração 59 - Atividade durante a leitura

A participação das crianças revelou-se bastante ativa na atividade de leitura, pois existiam frases padrão e questões colocadas aos leitores, e as crianças fizeram sempre questão de completar as frases e de responder às questões. O texto icónico foi também um dos grandes motores da participação das crianças, uma vez que as ilustrações lhes possibilitavam antever qual o personagem que iria surgir, assim como o número de personagens que já se haviam juntado à ação.

De forma intuitiva e por sugestão do livro, as crianças participaram na sua leitura e compreenderam, através da experiência direta, que os textos verbal e icónico se complementam e que através de ambos os textos se torna possível ler a história.

Durante a leitura da história as crianças mostraram-se bastante atentas ao que lhes contava, e igualmente atentas ao texto icónico que observavam e que as auxiliava na predição e compreensão do texto verbal.

Num primeiro momento lancei um diálogo acerca do livro e das inferências colocadas pelas crianças durante o brainstorming oral. As crianças concordaram que o brainstorming estava correto, uma vez que contemplava os diversos animais (personagens), mas que não avançava nada relativamente às ações entre eles no decorrer da história. Deste modo, as crianças reformularam o brainstorming inicial através de frases que proferiram (figura 2).

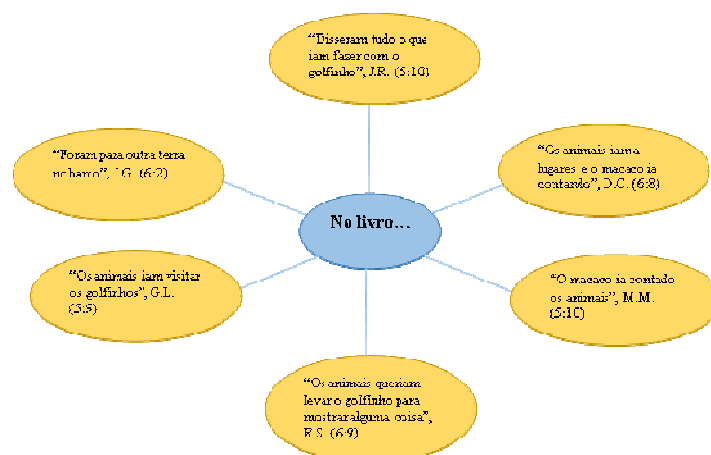


Figura 2 - Brainstorming após a leitura da história

Sem terem sido colocadas questões às crianças acerca do livro, estas conseguiram interpretá-lo e expressar oralmente as suas interpretações. Tal aspeto demonstra que se conseguirmos envolver as crianças nas atividades de pré-leitura e leitura, nas atividades seguintes basta que sejamos apenas mediadores dos seus diálogos, sem que lhe tenhamos que colocar as questões que habitualmente se colocam e que tornam o livro apenas enquanto objeto de estudo, e as capacidades das crianças redutoras.

Pós-leitura

O início da atividade de pós-leitura decorreu instantes após a atividade de leitura, tendo nela participado as mesmas crianças que estavam organizadas da mesma forma, no mesmo espaço físico. Para a atividade a que me refiro estabeleci como objetivos passíveis de atingir pelas crianças: recorrer à criatividade e imaginação na criação de uma história em pequenos grupos; realizar o texto icónico relativo à história criada, de forma a que este complemente o texto verbal da referida história.

O momento de pós-leitura teve início com o lançamento, às crianças, uma proposta de atividade de pós-leitura que consistia na escolha de uma ou duas personagens das que integram o livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* e um local no qual se desenrolaria a ação. Escolhidas as personagens e os locais, as crianças deveriam criar e ilustrar uma história, que eu escreveria junto delas, e moldar os personagens da mesma em

plasticina. Todo o processo teria de ser realizado em grupos de no máximo cinco elementos. As crianças aderiram positivamente à proposta e começaram de imediato a formar os grupos, dos quais resultaram cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco.

No dia 26 de novembro de 2014 solicitei às crianças que se organizassem em grupos, conforme tinham definido no dia anterior. Quando as crianças já estavam organizadas em grupo disse-lhes que o primeiro passo seria escolher uma ou duas personagens e um local no qual se desenrolará a ação, ilustrando-os num suporte previamente distribuído (apêndice C). Disponibilizei o devido tempo para que as crianças realizassem a sua escolha e fui passando pelos grupos, com o intuito de registar por escrito, no suporte distribuído, os nomes dos personagens e dos locais; e fi-lo junto às crianças e através da verbalização de cada palavra que escrevia.

À medida que as crianças iam concluindo a primeira etapa, solicitei-lhes que criassem, conjuntamente uma história, com os personagens escolhidos e que integrasse o local selecionado. Como não conseguia estar com todos os grupos ao mesmo tempo, solicitei-lhes que depois de criarem a história a fossem ilustrando. Neste momento passei por cada grupo e registei por escrito a história que estes me iam verbalizando, e fi-lo sempre do mesmo modo: proferi cada palavra que escrevi e, depois de escrita toda a história lia-a às crianças, com o intuito de verificarem se escrevi tudo o que oralizaram e se pretendiam retirar ou acrescentar algum aspeto.

Torna-se pertinente referir que existiam dois suportes distintos: um para o texto verbal (apêndice D) e outro para o texto icónico (apêndice E), que depois de realizados ambos os textos se juntavam e se podia observar a complementaridade existente entre eles.

No decorrer da realização das referidas etapas as crianças demonstraram envolvimento, dedicação e um enorme espírito crítico. Contudo, vários foram os conflitos que surgiram devido à dificuldade de trabalhar em grupo e de conseguir aceitar as ideias dos colegas como válidas, pois muitas crianças apenas valorizavam as suas contribuições. Enquanto mediadora da atividade intercedi junto das mesmas, tal como se pode ler nas Notas de Campo do dia 26 de novembro de 2014:

Ao observar a enorme confusão e ao escutar o barulho e até mesmo alguns choros em quatro dos seis grupos, pensei que teria que agir e ajudar a resolver a situação. Uma vez que dois grupos estavam a conseguir trabalhar harmoniosa e cooperadamente, pensei em pedir-lhes para partilharem com os colegas as estratégias que estavam a utilizar, pois é mais fácil se foram as próprias crianças a resolver os problemas, penso que é mais eficaz. Pedi, então, às crianças que olhassem para mim e que escutassem o que tinha para lhes dizer: como alguns meninos não estão a conseguir trabalhar em

grupo porque não aceitam as ideias dos colegas e porque se brigam, vamos todos perceber como é que dois grupos estão a desenvolver o trabalho, para que todos vocês consigam trabalhar em grupo. Acrescentei, ainda, que não bastava que a história e as ilustrações estivessem perfeitas, era necessário que todas as crianças participassem no processo e que se sentissem bem com o produto realizado, sentindo-o como algo do grupo.

Solicitei às crianças dos grupos que estavam a trabalhar cooperadamente que partilhassem com todo o grupo/turma a forma como o estavam a fazer, ao que o R.M. (6:11) proferiu: “Olha professora nós aqui vamos dizendo o que achamos e depois dizemos mais e juntamos as nossas ideias todas e decidimos todos como é que vai ficar. E nos desenhos combinámos primeiro o que cada um fazia e depois disso cada um fez um bocadinho e depois ficou assim de todos.”. Quando a criança concluiu a sua partilha, a M.M. (5:10) oralizou as estratégias que o seu grupo estava a utilizar: “Tão nós todos dizemos as ideias e depois escolhemos as mais giras e engraçadas para entrar na história, mas tem que ter ideias de todos. Depois nos desenhos nós falámos para escolher o que desenhámos e nós dividimos os desenhos para cada um desenhar uma coisa.”. Partilhados os testemunhos das crianças, disse a todo o grupo que teriam mais uma oportunidade para tentar trabalhar em grupo e que eu iria ajudar sempre que necessário, no entanto teria que ver esforço e vontade de conseguir. Todos se comprometeram em voltar a tentar e, de facto, todos conseguiram.

No dia 4 de dezembro de 2014 as crianças concluíram as últimas etapas da atividade de pós-leitura. Começaram por realizar, em grupo, os personagens da história que criaram em plasticina (ilustração 60). Numa fase seguinte cada grupo apresentou à turma a sua história, contando-a através das ilustrações realizadas e com recurso aos personagens também criados pelo grupo em plasticina. As respostas 3D elaboradas pelas crianças (história escrita e ilustrada, e personagens em plasticina) foram expostos na sala.



Ilustração 60 - Realização de personagens da história com plasticina

As respostas 3D realizadas pelas crianças, enquanto produto de pós-leitura da atividade de promoção da educação literária desenvolvida, situam-se na área curricular do português, mais concretamente no domínio da iniciação à educação literária. No entanto, a mesma atividade revelou-se transversal à expressão plástica, quer na realização das ilustrações das histórias criadas, quer na modelagem de plasticina com o intuito de através do referido material representar os personagens da história.

Terminadas as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura solicitei às crianças uma apreciação das atividades realizadas. A referida apreciação ocorreu através de questões abertas que coloquei às crianças, às quais estas responderam e eu procedi ao registo escrito (apêndice F). As questões abertas que coloquei às crianças foram as que enuncio em seguida: qual a parte favorita, que aprendizagens realizou, e se ficou ou não com mais vontade de aprender a ler e a escrever. Os registos escritos, enquanto transcrição das oralizações das crianças, contêm, em alguns casos, aspetos que não se relacionam com as questões colocadas. De acordo com as respostas dadas pelas crianças às questões que coloquei, assim como de acordo com outras opiniões proferidas pelas crianças, estabeleci categorias de análise.

Assim, em resposta à questão “O que mais gostei” defini cinco categorias: ouvir a história; como a professora contou a história; fazer os personagens em plasticina; fazer a história; e trabalhar em conjunto. Os dados relativos à referida questão constam no gráfico 7.

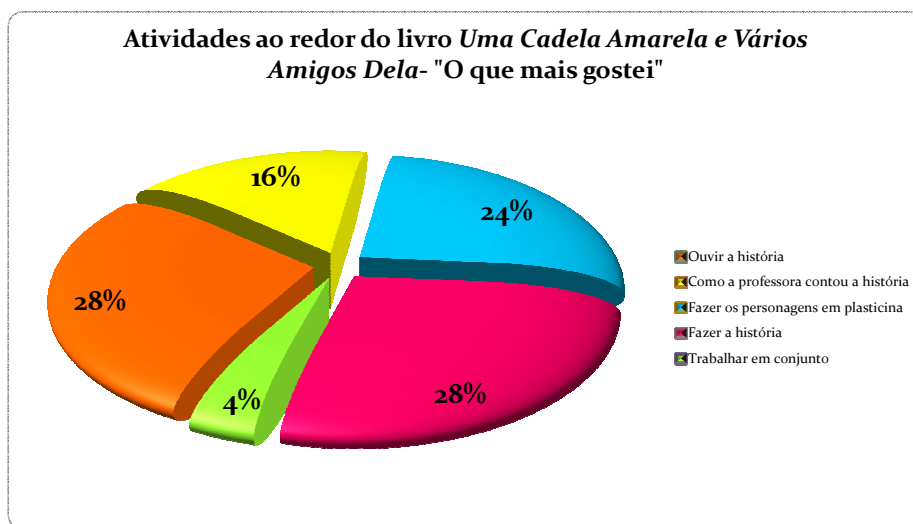


Gráfico 7 - Atividades ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* - "O que mais gostei"

De acordo com o gráfico 7 verifica-se que duas das categorias remontam ao momento de leitura, uma vez que as crianças evidenciam ter gostado de ouvir a história, assim como da forma como eu o fiz. As outras três categorias remetem para as atividades de pós-leitura e para as diversas fases de realização da resposta 3D.

Relativamente à questão “o que aprendi” categorizei as respostas das crianças nas seguintes categorias: que os golfinhos não podem sair da água; as falas dos animais; a fazer bonecos em plasticina; os números; que trabalhar com os colegas é bom; e a ler. No gráfico 8 encontram-se organizados tais dados.

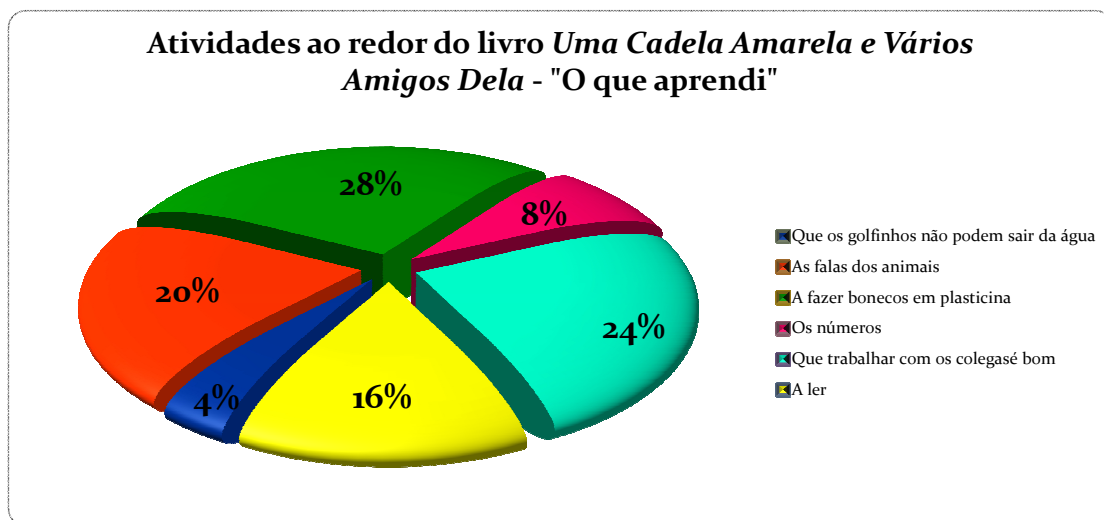


Gráfico 8 - Atividades ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* - "O que aprendi"

Ao observar o gráfico 8 constata-se que as crianças realizaram muitas aprendizagens ao longo das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura do livro. O livro não foi explorado com o intuito de aprender aspetos acerca dos animais, ou os números, contudo as crianças conseguiram envolver-se nas atividades e no diálogo que estabeleceram com o livro e realizaram tais aprendizagens. Uma vez mais se reforça a ideia de que o livro de literatura para a infância não precisa de ser lido para que as crianças aprendam algo, tem que ser lido para fruir, pois as aprendizagens a realizar pelas crianças vêm como acréscimo e elas aprendem sempre algo.

No que concerne à questão “o que é que fiquei com mais vontade”, organizei as respostas das crianças nas seguintes categorias: ouvir histórias; ouvir histórias e aprender a ler; aprender a ler e a escrever; e aprender a ler.

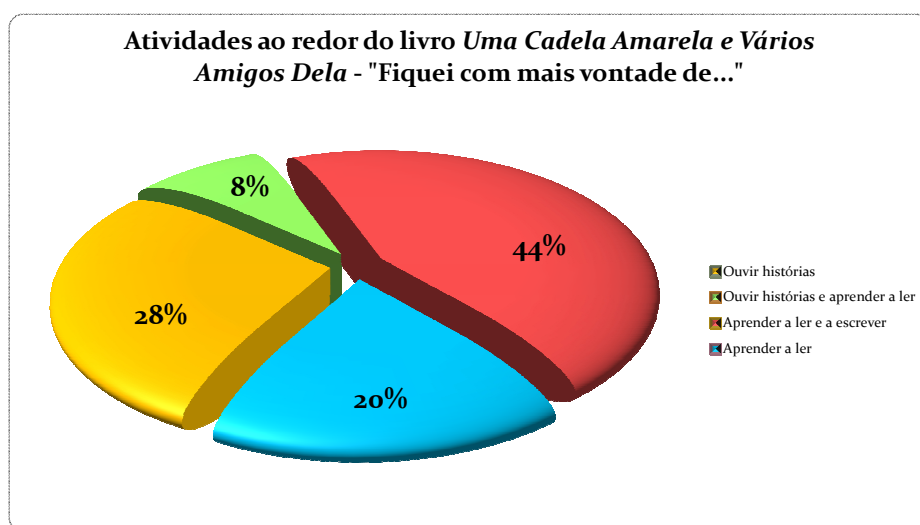


Gráfico 9 - Atividades ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* - "Fiquei com mais vontade de..."

Através do gráfico 9 verifica-se que as atividades ao redor do livro em questão suscitarão em grande parte das crianças o desejo de ouvir mais histórias, e também de realizar aprendizagens ao nível da leitura e da escrita. Quando questionadas acerca do porquê de terem ficado com mais vontade de aprender a ler, as crianças responderam “Para ler histórias”; e quando questionadas acerca do porquê de terem ficado com mais vontade de aprender a escrever, a resposta das crianças foi “Para escrever histórias”.

Em suma, as atividades realizadas ao redor do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela* e também as apreciações/avaliações das crianças demonstram que a promoção da educação literária foi efetivamente conseguida através das atividades levadas a cabo. Considero que as crianças fruíram através do livro selecionado, que o gosto pela leitura e pelo livro foi um aspeto que as crianças desenvolveram, assim como o desejo de aprender a escrever.

4.3. Conclusões ao nível do pré-escolar e do 1.º CEB

Neste ponto pretendo verificar se os objetivos estabelecidos para as atividades realizadas em contextos de pré-escolar e 1.º CEB foram alcançados, através das questões que coloquei no capítulo 3. Pretendo, também, analisar as atividades que foram realizadas através dos mesmos textos literários de potencial receção infantil e perceber se existem semelhanças entre a receção de ambas pelas crianças.

A primeira questão que coloquei aquando da iniciação da presente investigação-ação foi a seguinte: como é que a minha ação junto das crianças pode contribuir para a promoção da educação literária? A resposta a esta questão está intimamente relacionada com a resposta à segunda questão por mim colocada: como é que a minha ação possibilitará a formação de leitores literários críticos e reflexivos?

Em primeira instância a resposta às referidas questões prende-se com a minha função de mediadora na seleção de livros literários de potencial receção infantil, que apresentem qualidade ao nível dos textos verbais e icónicos, assim como qualidade estética e plástica. A seleção dos livros deverá atender também às características, interesses e necessidades dos seus segundos leitores, as crianças.

Em segunda instância é fundamental pensar e planificar atividades ao redor dos livros selecionados, atividades estas que devem ser lúdicas, diversificadas, considerar os

conhecimentos literários das crianças e também as suas características, interesses e necessidades. As atividades a que me refiro devem possibilitar a reflexão por parte das crianças, e para que tal seja possível torna-se necessário dar-lhes espaço e tempo para refletir e expressar as suas críticas e reflexões.

Um outro aspeto que considero fundamental prende-se comigo e com o gosto que detenho pela leitura e pelo livro. Este gosto tem que ser transparente e perceptível por parte das crianças, para que nelas possa também despertar o interesse e gosto pelo livro literário de qualidade, e consequentemente pela leitura.

O facto de ter selecionado alguns textos que são comuns a ambos os níveis de ensino foi muito rico em termos de aprendizagem e reflexão para mim. Os textos a que me refiro são: *Sem título*, de Hervé Tullet e *Abecedário Maluco de Nomes*, de Luísa Ducla Soares. A seleção, planificação e realização das atividades ao redor dos referidos textos em contextos de educação pré-escolar e 1.º CEB possibilitou-me constatar aquilo que eu já pensava, isto é, que as crianças em idade pré-escolar e no 1.º ano do 1.º CEB possuem conhecimentos literários e conceções acerca do livro bastante semelhantes. Penso que o que aqui explico foi possível de constatar através da reflexão e análise de tais atividades, uma vez que apesar de existirem diferenças, porque tinham que existir, uma vez que se tratam de crianças diferentes com experiências diferentes; foi possível observar o crescimento de cada uma delas em termos literários, assim como na capacidade de instigar, criticar e refletir.

Em suma, considero que consegui promover a educação literária junto das crianças de ambos os contextos. Contudo, julgo pertinente frisar que este deve ser um trabalho continuado pelas educadora e professora, para que não caia no esquecimento o que promovi junto das crianças, e para que mais tarde se possam colher os frutos que juntos plantámos. Quero com isto dizer, que deve existir uma continuidade neste sentido, para que venhamos a ter jovens leitores literários críticos e reflexivos.

Capítulo 5. A promoção de uma educação literária no projeto *Os livros vão para casa*

Ao longo do presente capítulo será realizada uma breve contextualização teórica relativa à importância das famílias enquanto participantes na vida escolar dos seus educandos, e mais concretamente na promoção da educação literária junto deles. Será também realizada uma breve contextualização teórica alusiva à metodologia do trabalho de projeto, e numa fase posterior enunciarei de que modo promovi a educação literária através do projeto *Os livros vão para casa*, realizado numa parceria escola-família.

5.1. Importância das famílias na promoção da educação literária

A importância e a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos é incontestavelmente importante e essencial. No que concerne à promoção da educação literária a participação destes agentes educativos é de igual importância, pelo que o professor deve sempre tentar promovê-la.

O apoio das famílias revela-se crucial para o desenvolvimento do gosto pelo livro literário, assim como no gosto pela leitura, sendo este um agente essencial na consolidação de hábitos de leitura, tal como afirma Barros (2014). Para que possamos usufruir do apoio das famílias na promoção da educação literária torna-se necessário incentivá-las e envolvê-las em projetos de educação literária, apoiando-as e fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que tal seja possível. Devemos partilhar estratégias e conhecimentos por forma a que estes agentes se sintam seguros e com vontade de intervir na formação literária dos seus educandos.

A par dos aspetos supra enunciados, devemos consciencializar as famílias para os contributos fornecidos pelo livro e pela leitura, ao nível do sucesso e felicidade dos seus educandos (Silva, Lira, Rego & Sampaio, 2014). De acordo com Rio et al. (2014) é também necessário sensibilizar as famílias para o facto de que o ambiente que envolve a criança é capital para a construção dos seus educandos enquanto leitores; pelo que cabe às famílias motivar e incentivar as crianças para o ato de ler, com o intuito de que estas desenvolvam o gosto pela leitura e para que se tornem leitoras literárias.

Rio et al. (2014) consideram que o contacto da criança com o livro no contexto familiar é decisivo, na medida em que lhe possibilita a apropriação de competências fulcrais para a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências literárias manifesta-se mais positivo quando as crianças têm um contacto diário com o livro literário. Stevens, Jr., Hough e Nurss (2010) atentam que o encorajamento da leitura dos pais para os filhos possibilita às crianças benefícios como o prazer, a aquisição linguística e literária, assim como o desenvolvimento cognitivo.

A literatura deve ser valorizada pelos mediadores, pais e professores, que devem complexificar de forma crescente os desafios literários que propõem às crianças, tal como afirmam Rio et al. (2014).

Com o intuito de colocar em prática os pressupostos teóricos que explanei, desenvolvi, em parceria com as famílias das crianças que integraram a presente investigação em contexto de 1.º CEB, um projeto de promoção da educação literária, que visava a leitura de livros literários de potencial receção infantil em casa e cuja partilha era realizada em contexto de sala de aula. A par da leitura realizada entre pais e filhos, era também elaborado um objeto alusivo a essa mesma leitura. O projeto a que me refiro será alvo de análise e reflexão num momento posterior.

5.2. Trabalho por projeto como promotor da educação literária

A metodologia de trabalho por projeto tem ganho uma enorme relevância nos últimos tempos, uma vez que se trata de uma metodologia que conceptualiza a criança como ativa na construção dos seus conhecimentos e na realização de aprendizagens significativas. Gamboa (2011) encara a referida metodologia como “uma forma inovadora, flexível e capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (p. 49).

Tal metodologia rege-se por quatro princípios fundamentais, sendo estes: a planificação e colaboração adulto-criança, o desenvolvimento de competências, as atividades dotadas de sentido pedagógico, e o trabalho em grupo enquanto fomentador do desenvolvimento pessoal e social. No trabalho em grupo, supra enunciado, todas as crianças se devem sentir confiantes para contribuírem para o grupo, mesmo que a contribuição seja realizada de diferentes modos, tal como afirmam Katz e Chard (2009).

Folque (2012) afirma que o trabalho de projeto possibilita a partilha de ideias e o aceitar de diferentes perspetivas, e Niza (2013) acrescenta que a planificação deste trabalho deve passar pela formulação, balanço diagnóstico, distribuição de trabalho, e também pela comunicação.

A par do que assevera Niza (2013), outros autores como Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), Katz e Chard (2009), e também Vasconcelos (SD) definem quatro fases que a metodologia de trabalho de projeto deve seguir: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução, e divulgação/avaliação.

Na primeira fase, intitulada pelos teóricos de definição do problema, é formulado o problema ou questões que serão alvo de investigação e é feita uma partilha dos saberes que as crianças já têm acerca da temática. O problema ou as questões podem surgir de interesses e necessidades das crianças, mas também de necessidades que o professor sinta que carecem de ser saciadas. No caso do projeto que apresento no presente Relatório, posso afirmar que o seu surgimento adveio de uma necessidade que senti, a de promover a educação literária numa parceria escola-família. Exposta esta necessidade ao grupo, foi notório o interesse manifestado por todas as crianças, pelo que considereei que poderíamos avançar com o mesmo.

Segue-se a planificação e lançamento do trabalho, a segunda fase, na qual se determina o que vai ser feito, como o vai ser e quem o fará. Nesta segunda fase inventariam-se os recursos materiais e gere-se o tempo em função do que se pretende realizar. São formados grupos de trabalho que definem e distribuem as tarefas a realizar ao longo do tempo e com os recursos disponíveis. O papel do adulto será o de observador participante, o de mediador que orienta, dá ideias e aconselha.

Numa terceira fase, denominada de execução, “as crianças partem para a pesquisa através de experiências directas” (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, p. 142 & Vasconcelos, SD, p.16). É também nesta fase que se procede à organização, seleção e registo da informação pesquisada e recolhida. Posteriormente, as crianças comparam os conhecimentos anteriores com os que detêm após todo o referido processo. São também realizados pontos de situação sempre que se trabalha no projeto, assim como avaliações que possibilitam a planificação do que se sucederá. Na fase de execução surgem os produtos concretizados pelos grupos de trabalho, que serão alvo de discussão e avaliação na fase seguinte.

A quarta e última fase intitula-se de divulgação/avaliação, e é nesta fase que o saber é socializado e tornado útil a outrem, para que tal divulgação seja possível é realizada uma sistematização visual dos saberes das crianças (Vasconcelos, SD). Nesta fase deve também ser realizada uma avaliação por parte das crianças, na qual assumem uma postura crítica e reflexiva que lhes possibilite avaliar os conhecimentos adquiridos, o contributo dos membros de cada grupo, e quiçá lançarem-se num novo projeto.

Importa ainda expor que “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos, SD, p. 17). A afirmação de Vasconcelos, que citei anteriormente, retrata de uma forma bastante clara o projeto realizado pelas crianças em parceria com as respetivas famílias e que apresentarei em seguida; pois só tal afirmação possibilita a perceção do modo como decorreu o projeto a que me refiro. Profiro isto porque no projeto *Os livros vão para casa* existem fases que ocorrem simultaneamente, e várias vezes no mesmo projeto, pois dada a sua natureza, de outra forma, não se tornaria um projeto exequível.

5.3. Projeto *Os livros vão para casa*

O projeto *Os livros vão para casa* trata-se de um projeto de cariz literário enquadrado na área curricular de português, e mais concretamente no domínio da iniciação à educação literária. Como participantes ativos no projeto estiveram as crianças do 1.º do 1.º CEB que integraram a presente investigação, assim como a sua família. Também eu e a professora cooperante participámos no projeto, enquanto observadoras participantes e mediadoras.

Importa referir que o projeto decorreu no período compreendido entre 6 de novembro de 2014 e 9 de dezembro do mesmo ano.

5.3.1. Ponto de partida

O projeto *Os livros vão para casa* surgiu de uma necessidade que senti durante a minha PES em 1.º CEB: promover a educação literária numa parceria escola-família. Esta

necessidade apenas surgiu em contexto de 1º CEB porque em contexto de pré-escolar existia um projeto similar lançado pelo PNL e denominado de *Leitura Vai e Vem*.

No dia 6 de novembro de 2014 expus a proposta de projeto às crianças, que assentou nos seguintes pressupostos: cada criança levaria um livro literário de potencial receção infantil para casa, numa sexta-feira; durante o fim de semana um ou vários familiares contar-lhe-iam a história, acerca da qual conjuntamente elaborariam um objeto com materiais recicláveis e que apresentariam ao grupo na segunda-feira seguinte. Estabeleci como condição que o objeto teria que ser realizado com materiais recicláveis para que todos fossem semelhantes, pois existiam famílias com carências económicas e outras famílias bastante estáveis a este nível, pelo que quis estabelecer um critério que não interferisse na economia familiar e que respeitasse a igualdade de oportunidades.

Durante a exposição da proposta já me era possível escutar e observar algumas reações das crianças, todas elas muito positivas. Quando conclui a exposição da mesma, começaram as questões: “Quando é que posso levar o livro?”, “Posso levar já hoje?”, “E se a minha mãe não tiver tempo?”. Tentei acalmar as crianças dizendo-lhes que teríamos que planificar o projeto para que tudo corresse bem.

5.3.2. Planificação, lançamento do trabalho e execução

A planificação e lançamento do trabalho é uma fase distinta da execução, contudo no presente projeto estas estão bastante próximas e ocorrem diversas vezes no decorrer do mesmo, pelo que considero que não faria sentido separá-las.

A planificação e lançamento do trabalho do referido projeto teve início no dia 6 de novembro de 2014, e foi neste momento que se planificou cada etapa do projeto.

Comecei por conversar com as crianças acerca das suas questões e chegámos à conclusão de que não poderiam todos levar o livro no mesmo dia, pois se assim fosse não teríamos tempo para realizar todas as apresentações num só dia. Pelo que combinámos que cada sexta-feira seis crianças levariam os livros para casa, contudo este acordo quebrou-se e nas últimas duas semanas foram sete as crianças que levaram os livros para casa.

Uma vez que as crianças estavam muito focadas em levar os livros e não estavam a conseguir pensar em possíveis etapas do projeto em termos do que precisávamos de fazer,

induzi o diálogo neste sentido. Tal diálogo encontra-se presente nas Notas de Campo do dia 6 de novembro de 2014, cujo excerto apresento em seguida:

Eu acho que antes de poderem levar os livros para casa temos algumas coisas para fazer: que livros vão levar? Como é que sabemos quem é que levou, quando é que levou, se trouxe o livro de volta e se cumpriu com o combinado? Não seria boa ideia criarmos a imagem do projeto, o chamado logotipo? As crianças pensaram um pouco e o G.L. (5:9) exclamou “Pois é professora, temos muitas coisas para fazer e como é que fazemos?”. Respondi à questão da criança dizendo-lhe que deveríamos pensar conjuntamente no que há a ser feito e dividir tarefas.

Passados breves segundos a C.M. (5:10) exclamou: “Eu acho que devíamos primeiro fazer os logotipos, e depois escolher o mais bonito e depois combinávamos as tarefas do quadro para dizer os livros e quem levou, e isso.” Todos concordaram com a menina e foi então que lhes distribuí o suporte para a realização do logotipo.

Aquando do início da realização do logotipo questionei as crianças do que é que achavam que este deveria conter e todos responderam que deveria ter os pais a ler para eles, leia-se para as crianças. Definido este aspeto, as crianças iniciaram a realização do mesmo. O processo de pré-seleção do logotipo ocorreu no dia seguinte, e para tal coloquei todos os desenhos no quadro. Combinámos que ninguém diria qual o seu logotipo ou o de outro colega, com o intuito de a seleção não ser influenciada. Desta pré-seleção resultaram três logotipos, uma vez que todos os outros foram excluídos pelas crianças. Seguidamente foi realizada a seleção final e as crianças elegeram como logotipo do projeto aquele que consta na ilustração 61.



Ilustração 61 - Logotipo escolhido

Ainda no dia 7 de novembro de 2014 as crianças inventariaram, conjuntamente comigo, o que deveria conter o quadro de registos e procederam à distribuição de tarefas a realizar para o mesmo. As crianças começaram por proferir que o quadro de registo deveria ter um título, os seus nomes, espaços para as datas em que levaram os livros para casa e também de quando os levaram de volta para a escola. Porém eu tentei dirigir o diálogo para aludir as crianças acerca de aspetos também fundamentais de existirem no referido quadro, como espaços para se verificar se cumpriram as tarefas: escutar a história, realizar o objeto e

apresentá-lo ao grupo. As crianças concordaram comigo e começaram a planificar esta nova etapa, tal como se pode ler no excerto das Notas de Campo do dia 7 de novembro de 2014 que exponho em seguida:

“Eu acho que cada um podia escrever o nome num cadinho de cartolina para ser mais rápido e depois cada um colava na cartolina grande com tudo.”, oralizou a B.A. (7:4). Ao que o J.R. (5:10) acrescentou: “E podíamos ver quem é que quer fazer os desenhos do que vamos escrever no quadro e quem é que quer escrever com a professora.”. Após escutar as crianças e verificar que existia consenso entre elas disse-lhes que me parecia uma excelente ideia, mas que deveríamos distribuir tarefas para conseguirmos uma melhor organização do projeto.

As crianças dialogaram entre elas e distribuíram as tarefas, e foi então que iniciámos uma nova fase de execução, desta vez no que respeita ao quadro de registos do projeto. As crianças começaram por escrever os seus nomes em pequenos retângulos de cartolina, e depois de escritos cada criança colou o seu por ordem alfabética. Mas como é que as crianças conhecem a ordem alfabética se ainda agora iniciaram o processo de aprendizagem formal da escrita? De facto não conhecem, mas conhecem a ordem da listagem da turma, que se encontra por ordem alfabética.

Posteriormente, uma criança colou o logotipo no canto superior direito da cartolina e seis crianças realizaram as legendas do que viria a ser escrito na cartolina: nomes dos alunos, data em que levou o livro para casa, data em que trouxe o livro para casa, escutou a história, realizou o objeto, e apresentou o objeto. Enquanto isso seis crianças responsabilizaram-se pela escrita do que enunciei anteriormente e sugeriram que eu escrevesse e que estas passassem por cima com caneta de feltro, e assim fizemos. Em simultâneo uma outra criança escreveu o título do quadro e quis fazê-lo do mesmo modo que as crianças que estavam a escrever os referidos elementos. Quando as crianças responsáveis pelas ilustrações as concluíram, seis outras crianças colaram as mesmas na cartolina. Alguns dos momentos de realização do quadro de registo podem ser observados na ilustração 62.



Ilustração 62 - Etapa da realização do quadro de registos

Depois de exposto o quadro de registo procedemos à planificação da etapa seguinte: como são selecionados os livros? Quando iniciamos as leituras em casa? Quando é que cada criança levará o livro? Como é que os pais vão saber? Como é que será o momento de apresentação?

Inicialmente pensei em realizar uma pré-seleção, preparar uma cesta com livros literários de potencial receção infantil e levar as crianças até à biblioteca escolar para que selecionassem os livros através da minha pré-seleção. Coloca-se, então, a questão: porquê uma pré-seleção? Porque nem todos os livros para a infância presentes na biblioteca escolar têm um cariz literário, qualidade estética e plástica; e para que a escolha das crianças não incorresse nesses livros, seria necessária uma pré-seleção da minha parte, enquanto mediadora. Todavia, esta não foi a forma como tudo decorreu, pois a professora cooperante achou que seria melhor eu selecionar os livros, levá-los para a sala e a partir da minha pré-seleção as crianças poderem realizar a sua própria seleção.

Na hora de almoço do dia 7 de novembro de 2014 dirigi-me à biblioteca escolar e procedi à referida pré-seleção, que posteriormente foi apreciada pela professora bibliotecária Fátima Bonzinho, pois necessitei da sua experiência para ter a certeza de que os livros eram, de facto, adequados. Selecionei imensos livros, mais de trinta creio eu, e levei-os para a sala onde já se encontravam mais alguns dos meus livros de literatura para a infância e outros tantos que constituíam a biblioteca da sala. Apenas cinco dos livros foram selecionados pela professora cooperante.

A seleção que realizei baseou-se nos seguintes pressupostos: qualidade estética e plástica; qualidade do texto verbal; relação de complementaridade existente entre os textos verbal e icónico; interesses e necessidades das crianças; e também as idades das mesmas.

Quando as crianças regressaram do almoço combinámos que o projeto em si teria início nesse mesmo dia. Gerou-se um enorme entusiasmo e todas as crianças queriam fazer parte das seis crianças que iriam levar o livro para casa, e perante tal situação resolvi tirar à sorte (um papelinho com o nome de cada criança, retirar seis papelinhos cada semana), uma vez que era um procedimento já utilizado na escolha dos responsáveis pelas tarefas semanais da sala. No que respeita à escolha do livro, as crianças preferiram escolhê-lo apenas no dia em que o fossem levar para casa, aspeto com o qual concordei.

Num momento seguinte disse às crianças que eu havia elaborado um documento que informava os pais acerca do projeto e do que se pretendia que estes realizassem




conjuntamente com os seus educandos (apêndice G). O documento a que me refiro foi disponibilizado a todos os encarregados de educação no dia 7 de novembro de 2014, e como algumas crianças só iriam participar no projeto mais tarde, elaborei um outro documento que resumia o que se pretendia que os familiares realizassem com as crianças e também continha a indicação de quando é que o livro deveria regressar à escola (apêndice H). Partilhei, ainda, com as crianças que iriam levar mais um documento no qual os encarregados de educação registariam os seguintes elementos: título do livro, autor do livro, e a reação do educando ao escutar a história (apêndice I).

Numa fase final de resposta às questões supra colocadas, dialogámos acerca de como é que as crianças achavam que deveria ser o momento de apresentação ao grupo. Em mais um excerto das Notas de Campo do dia 7 de novembro de 2014, podem ler-se algumas linhas que aludem a esse momento:





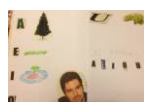


“Eu acho que nós podíamos tipo dizer o nome do livro, depois quem contou a história lá em casa e depois mostrar o objeto.”, L.V. (6:9); “Sim, e podemos dizer também como é que o fizemos e quem é que ajudou.”, L.S. (6:6); “Pois, sim, e temos que dizer um cadinho da história.”, C.M. (5:10). Eu concordei com as crianças e acrescentei que seria interessante que explicassem o porquê de terem realizado determinado objeto, e não um outro. As crianças mostraram consenso entre o que algumas delas preferiram e também entre o que eu acrescentei, ficando assim definido como seria o momento de apresentação/socialização.

Todas as sextas-feiras as crianças que iriam participar no projeto selecionavam o livro que pretendiam levar para casa e registavam, no quadro de registos, a data em que o iriam levar para casa.

Uma vez planificado e lançado o projeto, resta-me indicar quais os livros escolhidos pelas crianças, as datas em que participaram no projeto, quem foi o grupo de trabalho de cada criança, assim como o objeto realizado. Os elementos anteriormente referidos encontram-se organizados no quadro 12.

Nomes das crianças	Livro selecionado	Data em que levou o livro	Data em que trouxe o livro	Grupo de trabalho	Objeto realizado
A.G. (6:8)	<i>Todos no Sofá</i> , Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão	21/11/2014	24/11/2014	A.G. e a mãe	
A.M. (6:1)	<i>O Dragão</i> , de Luísa Ducla Soares	28/11/2014	03/12/2014	A.M. e mãe	
A.C. (6:2)	<i>Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela</i> , Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	28/11/2014	01/12/2014	A.C. e mãe	

A.B. (6:10)	<i>A avó e eu</i> , Maria Teresa Maia Gonzalez e Fátima Afonso	21/11/2014	24/11/2014	A.B. e mãe	
B.A. (7:4)	<i>Três Desejos</i> , Eva Mejuto e Gabriel Pacheco	28/11/2014	01/12/2014	B.A. e namorada do pai	
C.M. (5:10)	<i>O Voo do Golfinho</i> , Ondjaki e Danuta Wojciechowska	21/11/2014	25/11/2014	C.M e irmã	
D.G. (5:11)	<i>Dom Leão e Dona Catatua</i> , Manuela Micaelo e Raquel Pinheiro	07/11/2014	10/11/2014	D.G. e irmã	
D.C. (6:8)	<i>A Cigarra e a Formiga</i> , Luísa Ducla Soares e Pedro Nogueira	21/11/2014	24/11/2014	D.C., mãe e irmã	
G.L. (5:9)	<i>Sabe-se lá como é o crocodilo</i> , Eva Montanari	07/11/2014	10/11/2014	G.L., mãe e pai	
J.G. (6:2)	<i>O Cuquedo</i> , Clara Cunha e Paulo Galindro	14/11/2014	17/11/2014	J.G. e mãe	
J.R. (5:10)	<i>O Gato e o Rato</i> , Luísa Ducla Soares e Sónia Cântara	28/11/2014	01/12/2014	J.R., mãe e pai	
L.B. (6:00)	<i>O Segredo do Sol e da Lua</i> , Graça Breia, Manuela Micaelo e Raquel Pinheiro	07/11/2014	10/11/2014	L.B. e mãe	
L.S. (6:6)	<i>O Soldado João</i> , Luísa Ducla Soares	01/12/2014	09/12/2014	L.S. e mãe	
L.P. (6:3)	<i>Os Ovos Misteriosos</i> , Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar	21/11/2014	24/11/2014	L.P. e mãe	
L.L. (6:4)	<i>Numa Noite Muito Escura</i> , Simon Precott	14/11/2014	17/11/2014	L.L. e mãe	
L.V. (6:9)	<i>O Elefante Diferente</i> , Manuela Castro Neves e Madalena Matoso	28/11/2014	01/12/2014	L.V. e pai	
M.R. (6:6)	<i>O galo Zezé</i> , Jezlu-Yves Vicent	07/11/2014	10/11/2014	M.R. e mãe	
M.L. (6:6)	<i>Uma História de Dedos</i> , Luísa Ducla Soares e Sarah Pierson	14/11/2014	17/11/2014	M.L. e mãe	
M.M. (5:10)	<i>Um Pé de Vento</i> , Graça Breia e Raquel Pinheiro	07/11/2014	10/11/2014	M.M. e pai	

M.C. (6:10)	<i>O Urso e a Formiga</i> , Luísa Ducla Soares	21/11/2014	24/11/2014	M.C., mãe e pai	
M.P. (6:11)	<i>Eu Quero um Gato</i> , Tony Ross	14/11/2014	17/11/2014	M.P. e mãe	
N.C. (5:10)	<i>História de Um Segredo</i> , Paulo Cotrim e André Letria	28/11/2014	01/12/2014	N.C., mãe e pai	
P.C. (6:7)	<i>A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas</i> , Luísa Ducla Soares e Maria João Raimundo	14/11/2014	17/11/2014	P.C. e mãe	
R.M. (6:11)	<i>A E I O U História das Cinco Vogais</i> , Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar	07/11/2014	10/11/2014	R.M. e mãe	
R.S. (6:9)	<i>Elmer e a Cobra</i> , David Mckee	21/11/2014	24/11/2014	R.S., mãe e pai	
T.P. (6:11)	<i>O Gato e o Escuro</i> , Mia Couto e Danuta Wojciechowska	14/11/2014	17/11/2014	T.P. e mãe	

Quadro 12 - Registos alusivos ao projeto

O quadro anterior possibilita-nos constatar que alguns dos grupos de trabalho foram formados maioritariamente pela criança e pela mãe, se bem que alguns pais e irmãs mais velhas também integraram alguns dos grupos. Nem todos os grupos cumpriram os prazos acordados, porém os pais conversaram comigo e solicitaram-me que adiasse um pouco, para que conseguissem participar no projeto. É claro que um dos objetivos se prendia com o cumprimento dos tempos, mas o essencial era envolver as famílias na promoção da educação literária dos seus educandos, e uma vez que as famílias demonstraram interesse nesse sentido, os prazos tornaram-se algo meramente indicativo.

Através do quadro 12 é também possível observar respostas 3D bastante elaboradas e com uma enorme qualidade estética e plástica, refletindo o empenho das crianças colaborativamente com as respetivas famílias.

Centrar-me-ei, num momento seguinte, naquela que foi a fase de socialização/avaliação.

5.3.3. Socialização e avaliação

A fase de socialização e avaliação decorreu no mesmo período de tempo no qual decorreu a fase de execução. Contudo, a fase de execução era realizada em contexto familiar durante o fim de semana, e a fase de socialização ocorria todas as segundas-feiras no período da manhã em contexto de sala de aula.

A fase sobre a qual me centro agora, a de socialização e avaliação, tinha início com uma exposição do trabalho desenvolvido em grupo, e tal exposição era realizada por cada criança. A criança começava por proferir a constituição do grupo de trabalho, seguindo-se a enunciação do título do livro utilizado, mostrando esse mesmo livro à turma. Posteriormente a criança mostrava o objeto realizado, explicando como o realizou e contextualizando-o no livro que lhe havia sido lido. Neste momento de contextualização as crianças realizavam um relato da história, sem que este lhes fosse solicitado, e focavam os aspetos que mais gostaram na mesma e aqueles que mais as surpreenderam, tentando cativar o grupo para a leitura dessa mesma história.

Terminado este momento, a palavra era dada ao grupo para que pudesse expressar apreciações, realizar questões e esclarecer algumas dúvidas. Tal momento de partilha revelou-se sempre muito rico, pois as crianças realizavam as suas críticas e refletíamos conjuntamente acerca do trabalho desenvolvido e do livro em questão.

Realizada a socialização e avaliação do projeto as crianças completavam o preenchimento do quadro de registos, colando um autocolante branco em cada um dos itens, caso tivessem cumprido o combinado, ou um autocolante cor de rosa no caso de tal não se ter verificado. Para terminar, as crianças expunham o objeto realizado numa prateleira destinada a esse fim, colocavam o livro na biblioteca da sala para possíveis leituras por parte de outras crianças, e entregavam-me os documentos preenchidos pelos encarregados de educação.

Um dos documentos preenchidos pelos encarregados de educação remetia para a reação da criança à história contada. Após analisados os dados, estabeleci categorias e organizei-as no gráfico 10.

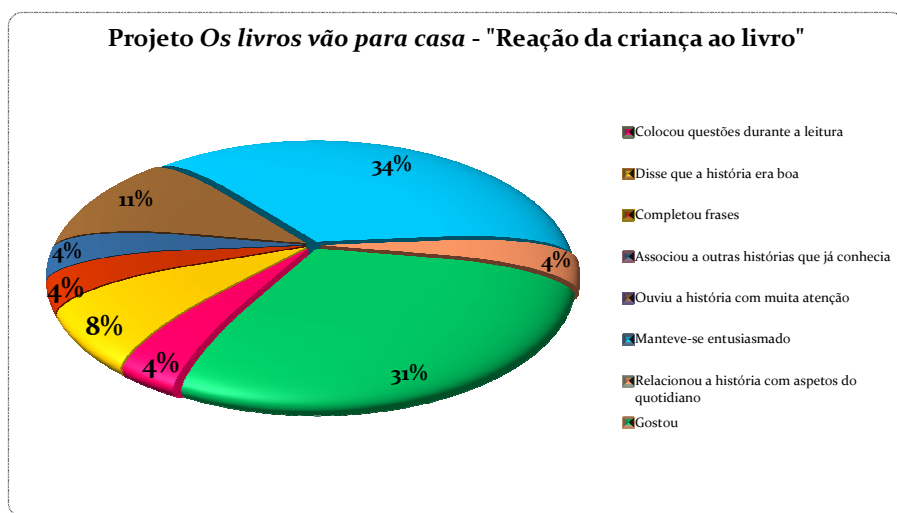


Gráfico 10 - Projeto *Os livros vão para casa* - "Reação da criança ao livro"

De acordo com o gráfico 10 as reações das crianças à leitura da história, pelos seus familiares, foram diversas. Muitos familiares observaram que as crianças se manifestaram entusiasmadas e também muitos familiares denotaram o gosto nutrido pelas crianças durante o momento de leitura da história.

Considero interessante o facto de alguns familiares afirmarem que as crianças consideraram a história boa, assim como o facto de algumas crianças terem associado a história em questão a aspetos do quotidiano e também de a terem relacionado com outras histórias já por elas conhecidas. Todos estes aspetos, aliados ao completar de frases contidas na história, demonstram que as crianças já possuíam conhecimentos literários suficientes para poderem, deste modo, refletir acerca do que ouviram ler e para que pudessem ser críticas perante o livro literário de potencial receção infantil por elas selecionado.

À semelhança do que já havia sido realizado com cada uma das atividades desenvolvidas em 1.º CEB e anteriormente explanadas no presente Relatório, solicitei às crianças que apreciassem/avaliassem o projeto. A referida avaliação foi realizada de forma individual com cada uma das crianças, e para tal coloquei-lhes as seguintes questões abertas: o que foi para ti o projeto? O que é que aprendeste? Ficaste ou não com mais vontade de “ler” e ouvir ler histórias? À medida que as crianças manifestavam oralmente a sua opinião, eu registava-a por escrito num suporte previamente preparado (apêndice J).

Depois de analisadas as respostas das crianças verifiquei que estas se centraram nos aspetos que mais gostaram ao longo do projeto, assim como naquilo que o mesmo lhes despertou. Relativamente aos aspetos que as crianças mais gostaram no decorrer do projeto,

estabeleci as seguintes categorias: conhecer os livros, ouvir a história, fazer o objeto, ouvir a história e fazer o objeto. No gráfico 11 podem ser consultados os dados relativos ao que me referi anteriormente.

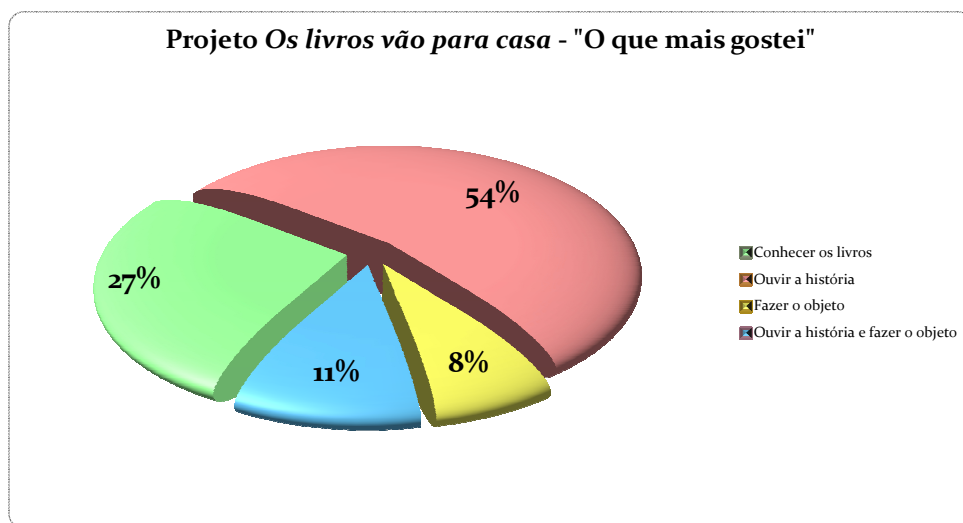


Gráfico 11 - Projeto *Os livros vão para casa* - "O que mais gostei"

De acordo com o gráfico 11 é possível concluir que as preferências das crianças se centraram maioritariamente no escutar da história pela voz dos seus familiares, e também em conhecer os livros que iam sendo partilhados ao longo do projeto por cada uma das crianças. As crianças manifestaram também preferência pela realização da resposta 3D elaborada conjuntamente com os familiares, num momento de pós-leitura.

Deste modo, é notório que as crianças fruem através do escutar de histórias encerradas em livros de potencial receção infantil, assim como que nutrem gosto pela realização de produtos de pós-leitura.

No que concerne aos aspetos que o presente projeto despertou nas crianças posso afirmar que fiquei bastante surpreendida e agradada com as respostas das crianças, pois pude constatar que muitas delas sentem a necessidade de que este continue. O desejo de continuidade do projeto por parte das crianças é algo deveras importante, pois demonstra que consegui promover junto delas, e em parceria com as famílias, a educação literária. Os dados alusivos a este aspeto encontram-se organizados no gráfico 12.

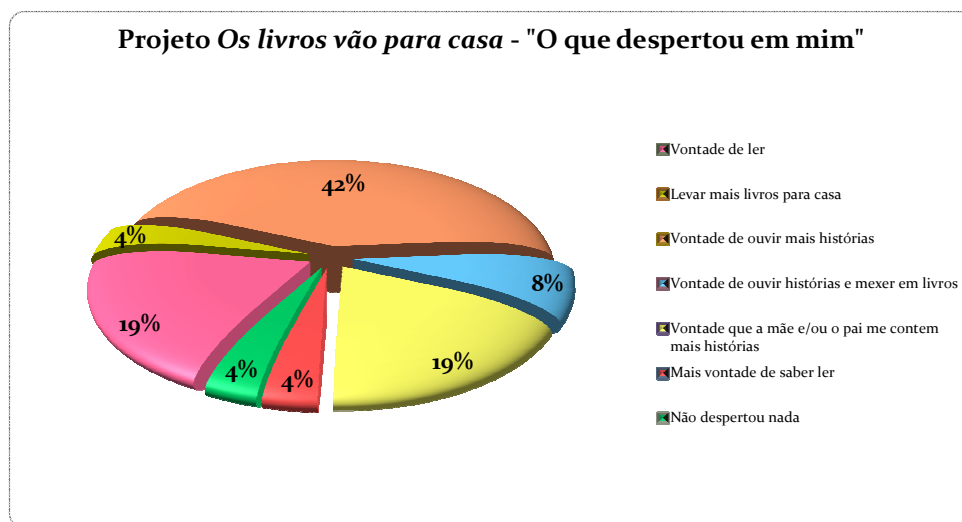


Gráfico 12 - Projeto *Os livros vão para casa* - "O que despertou em mim"

O gráfico 12 possibilita constatar que foram diversos os aspetos que o projeto em questão despertou nas crianças. Uma das crianças considerou que o projeto não despertou nada nela, todavia quando questionada acerca de se gostaria que o projeto tivesse continuidade, a resposta foi “Sim!”.

De acordo com o referido gráfico torna-se ainda possível observar que o projeto *Os livros vão para casa* despertou nas crianças um desejo de continuidade, tal como já havia enunciado anteriormente, pois as crianças referiram que pretendiam levar mais livros para casa, vontade de escutar mais histórias, e também vontade que o pai/a mãe lhes contassem mais histórias. Para além do referido aspeto achei particularmente interessante o facto de algumas crianças desejarem “mexer em livros”; pois é através do contacto, do “mexer” e do tocar que pode, também, surgir o gosto pelo livro de potencial receção infantil e consequentemente pela leitura.

Uma vez que os grupos de trabalho eram constituídos pelas crianças e pelas suas famílias, solicitei às famílias que avaliassem o projeto, tal como havia solicitado às crianças. Tal avaliação decorreu através da resposta a algumas questões abertas que constavam num suporte previamente preparado (apêndice L). As questões abertas a que me refiro eram apenas orientadoras dos aspetos que eu pretendia que os familiares frisassem e eram as seguintes: opinião acerca do projeto, a importância que este teve para o desenvolvimento das crianças, aprendizagens realizadas, e de que forma poderá o projeto ter contribuído para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura.

Importa referir que as famílias de duas das vinte e seis crianças não preencheram o documento, pelo que os dados disponíveis e que apresentarei em seguida dizem respeito a apenas vinte e quatro familiares.

Analisadas as respostas constatei que os familiares se centraram essencialmente na opinião formada relativamente ao projeto, assim como nos aspetos em que este possibilitou o desenvolvimento das crianças. No que respeita à opinião que estes agentes educativos formaram acerca do projeto desenvolvido estabeleci como categorias de análise: positivo na aprendizagem, importante, interessante, muito bom, e mais-valia.

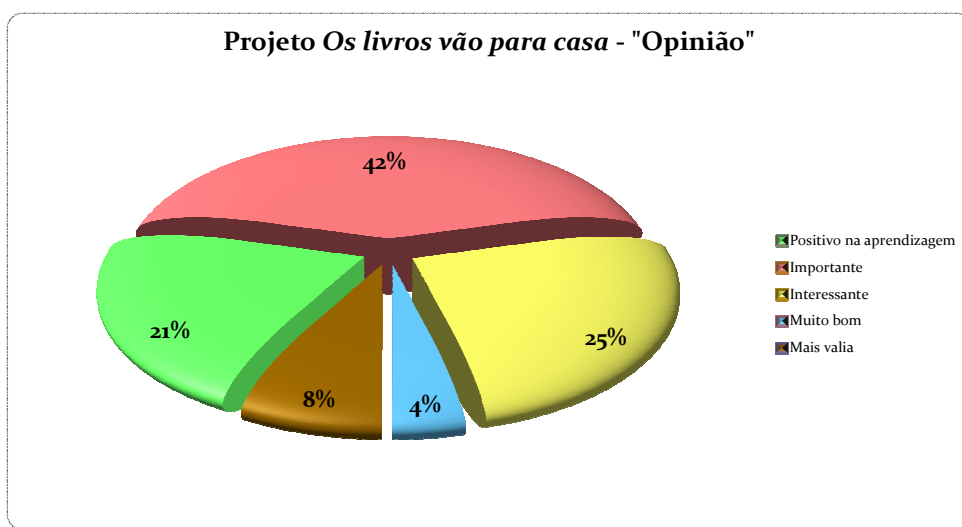


Gráfico 13 - Projeto Os livros vão para casa - "Opinião"

No gráfico 13 estão organizadas as categorias supra referidas, e através do mesmo é evidente que para todas as famílias este foi um projeto proveitoso e relevante.

No que concerne aos desenvolvimentos das crianças proporcionados através do projeto em questão, organizei os dados em redor de cinco categorias: gosto pela leitura, gosto pelos livros, aprendizagem, leitura em família, não explicitado. Tal organização está presente no gráfico 14.

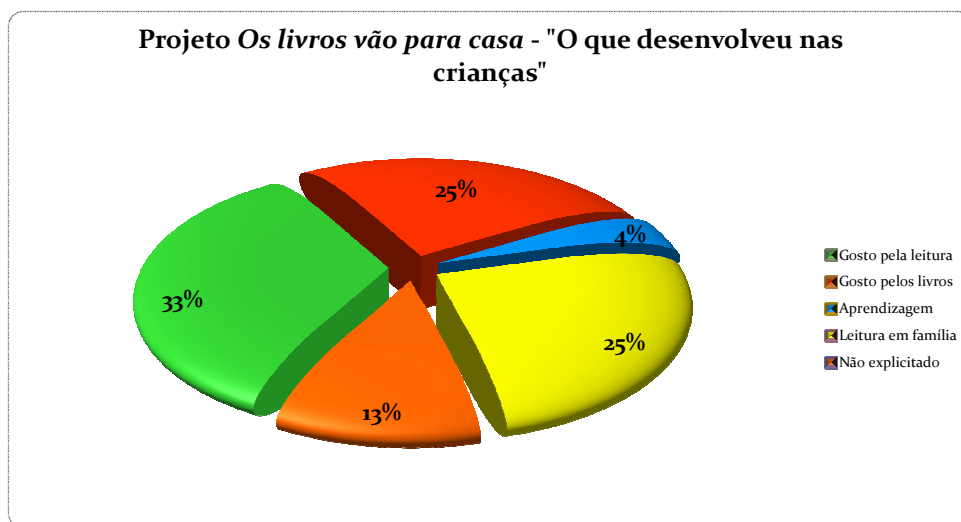


Gráfico 14 - Projeto Os livros vão para casa - "O que desenvolveu nas crianças"

De acordo com o gráfico anterior é possível verificar que um maior número de famílias considerou que o projeto desenvolveu nas crianças o gosto pela leitura. Um igual número de famílias afirmou que o projeto suscitou nas crianças o desenvolvimento do gosto pelos livros, assim como momentos de leitura em família. Também se verifica que alguns familiares atestaram que o projeto permitiu às crianças desenvolver aprendizagens. Algumas das famílias não manifestaram a sua opinião relativamente ao desenvolvimento das crianças face ao projeto.

5.3.4. Conclusões do projeto

Posso, então, concluir que os elementos que constituíram os grupos de trabalho, crianças e respetivos familiares, consideram o projeto importante, promotor de aprendizagens e impulsionador do gosto pelo livro literário de potencial receção infantil. O que me leva a constatar que através do projeto *Os livros vão para casa* consegui, numa parceria escola-família, promover a educação literária em dois contextos distintos, porém bastante próximos: o contexto escolar e o contexto familiar.

O referido projeto possibilitou às crianças desenvolver o conhecimento que detêm do mundo, expandir as competências literária e estética, assim como contactar com uma enorme variedade de livros literários de potencial receção infantil. São todos estes aspetos, aliados ao que refiro no parágrafo anterior, que evidenciam a promoção da educação literária proporcionada através do projeto *Os livros vão para casa*.

Para além da promoção da educação literária, foi possível através do projeto em questão iniciar a formação de leitores críticos e reflexivos. A crítica e reflexão a que me refiro foi possível de observar através do processo de avaliação/socialização, no qual as crianças explanaram as suas reflexões e também através do qual todo o grupo refletiu criticamente e expressou opiniões. Nas avaliações/apreciações, cuja realização solicitei às crianças, também se encontra bastante presente a capacidade reflexiva aliada ao espírito crítico.

Considero de extrema importância explanar que tanto as crianças como os familiares envolvidos no projeto manifestaram interesse na continuidade do mesmo. O desejo de continuidade do projeto, por parte dos seus participantes, foi algo que me deixou um sentimento de dever cumprido; pois para além de ter sido promovida a educação literária

junto dos referidos agentes, foi possível inculcar o desejo de continuidade de tal promoção através do projeto que apenas iniciei.

Ainda no que concerne à continuidade do projeto, e uma vez que já não me encontro presente no contexto educativo em questão, solicitei à professora cooperante que para além de continuar o projeto invertesse os papéis quando as crianças já tivessem concluído a aprendizagem da leitura. Isto é, solicitei à professora cooperante que numa fase posterior alterasse a metodologia e que fossem as crianças a ler livros literários de potencial receção infantil aos seus familiares.

Em suma, o projeto que desenvolvi numa parceria escola-família é apenas o início de um grande projeto de promoção de educação literária que poderá decorrer ao longo de todo o percurso escolar das crianças no 1.º CEB.

Conclusão

A educação literária tem vindo a ser reconhecida como essencial para as crianças e jovens, o que é visível nas Metas Curriculares de Português que contemplam um domínio designado de iniciação à educação literária. Todavia, nesse domínio são apresentados livros literários de potencial receção infantil, cuja leitura é obrigatória, não tendo como princípio fundamental a fruição leitora. Apesar do crescente relevo e importância que se dá atualmente à educação literária, penso que ainda há muito a fazer neste sentido para que se promova, efetivamente, a educação literária, para que se promova a leitura por fruição, e para que se formem leitores literários críticos e reflexivos.

O educador de infância e o professor de 1.º CEB têm uma enorme responsabilidade na formação de leitores literários críticos e reflexivos, pelo que são os principais responsáveis pela promoção da educação literária. Também as famílias detêm uma enorme responsabilidade neste sentido, pelo que devem ser envolvidas em parcerias com a escola, para que compreendam de que modo se pode promover a educação literária e para que participem em projetos desta natureza.

Durante as PES's em contexto de pré-escolar e 1.º CEB concebi sempre a minha ação educativa com o intuito de partilhar com as crianças diversos livros literários para a infância, contando-lhes as histórias que encerram esses livros através de estratégias que envolveram momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. E, acima de tudo, com o intuito de despertar nas crianças a fruição leitora, de modo a que estas desenvolvessem a competência literária e para que se tornassem leitoras literárias críticas e reflexivas. Nas atividades que propus às crianças no âmbito da educação literária tive sempre em consideração os seus interesses e necessidades, selecionando os livros e recorrendo às estratégias que considere que melhor se adequavam a cada um dos grupos de crianças que tive em presença.

O principal objetivo da pequena investigação-ação que desenvolvi e que apresento no presente Relatório prende-se com a necessidade de compreender de que modo posso contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos. Com o intuito de cumprir o objetivo supra enunciado formulei duas questões que orientaram o processo de observação, ação e análise: como é que a minha ação junto das crianças pode contribuir para a promoção da educação literária? Como é que a minha ação possibilitará a formação de leitores literários críticos e reflexivos? Depois de concluída a investigação-ação considero que cumpro o objetivo estabelecido e considero que a resposta às questões por mim formuladas poderá ser a

que explano em seguida: a minha ação enquanto educadora e professora foi/será essencial na promoção da educação literária, pois é o educador/o professor o elemento que medeia todo o processo; é ele quem seleciona os livros, é ele o primeiro leitor e é ele que após um profundo conhecimento do grupo planifica atividades e recorre às estratégias que melhor servem esse grupo. É esse agente educativo, que através das atividades planificadas, medeia os diálogos ao redor do livro literário e que fomenta e desenvolve nas crianças o espírito crítico e a capacidade reflexiva. Em suma, é através da seleção dos livros, das atividades e estratégias preparadas e da forma como estas se executam, que se promove a educação literária e que, conseqüentemente, se formam leitores literários críticos e reflexivos.

Apesar de verificar que as crianças fruem através do livro literário de potencial recepção infantil, que nutrem gosto pelo livro e pelo escutar de histórias, que refletem acerca das histórias que escutam e das atividades que experimentam; considero que apenas iniciei a promoção da educação literária e a formação de leitores literários críticos e reflexivos. Mas porquê? Porque é que não afirmo que promovi a educação literária e que formei leitores literários críticos e reflexivos? Porque esse é um longo processo, processo esse que apenas iniciei e que necessita de ser continuado pela educadora e pela professora que comigo cooperaram na presente investigação-ação.

Regressando ao que referi no parágrafo anterior, pretendo ainda frisar que futuramente gostaria de experimentar a continuidade e transição entre os contextos de pré-escolar e 1.º CEB. Ou seja, gostaria de iniciar um projeto de promoção da educação literária junto de um grupo de educação pré-escolar e poder continuá-lo com as mesmas crianças até ao 4.º ano do 1.º CEB. Talvez com um projeto dessa natureza pudesse um dia vir a afirmar que promovi a educação literária e que formei, efetivamente, leitores literários críticos e reflexivos.

No que concerne às aprendizagens por mim realizadas e ao meu desenvolvimento pessoal e académico após a realização da presente investigação-ação, considero que foram imensas as aprendizagens que realizei e que me sinto mais capaz de promover a educação literária junto das crianças. Contudo, não quero nem posso deixar que as minhas aprendizagens terminem com o término do mestrado; pretendo investir na minha formação enquanto mediadora e enquanto promotora da educação literária de crianças, jovens e quem sabe famílias. Um educador/professor nunca deve nem pode dar por concluído o seu processo de aprendizagem, é sempre necessário investir na formação para que nos tornemos melhores profissionais, profissionais mais capazes e seguros, e acima de tudo profissionais

competentes para intervir no processo educacional das crianças; pois somos nós educadores e professores os responsáveis pela educação daqueles que serão futuros adultos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21 – 31). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In A. Fernando (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 11 – 32). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2009). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, D. L. Américo, & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. (pp. 21 – 24). Porto: Trampolim.
- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In A. Balça, & M. N. C. Pires (Eds.), *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 51 – 58). Lisboa: Santillana.
- Azevedo, F. (SD). *A Literatura Infantil e o Problema da sua Legitimação*. Recuperado a 15-01-2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>.
- Balça, A. (2006). A Promoção de Uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 231 – 244).Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2007a). Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global. Recuperado a 16-01-2015 de <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>.
- Balça, A. (2007b, dezembro). A promoção de uma educação literária em contexto pré-escolar: o contributo indispensável da literatura infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 24 – 26.

- Balça, A. (2007c). Da Leitura à Escrita na Sala de Aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 131 – 148). Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2013). A Leitura de Literatura: algumas reflexões no contexto educativo português. *Trilhas Pedagógicas*, 2, 126 – 132.
- Balça, A., & Pires, M. N. C. (2012, janeiro). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances*, 22, 92 – 104.
- Balça, A., & Pires, M. N. C. (2013). Itinerários de leitura. In A. Balça, & M.N. C. Pires (Eds.). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores* (pp. 101 – 116). Lisboa: Santillana.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 19 – 29). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, C. A. H. (2013). *O livro como elemento promotor do envolvimento da família nas práticas educativas: Caminhos em prol da qualidade educativa em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Manuscrito não publicado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33 – 46). Lisboa: Lidel.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, 355 – 380.
- Couto, J. M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas. In A.

- Fernando (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 245 – 282). Lisboa: Lidel.
- Debus, E. S. D. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – A leitura literária, escola e biblioteca escolar: inquietações. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 325 – 336). Lisboa: Lidel.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 19 – 34). Lisboa: Lidel.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Gamboa, M. J. (2013, junho). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. *Aprender*, 18 – 24.
- Gamboa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gamboa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47 – 82). Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa Editores.

- Lluch, G. (2006). Para Uma Seleção Adequada do Livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 215 – 230). Lisboa: Lidel.
- Lomba, C., Simões, R. & Souza, R. J. (2007). Do Livro à Leitura: O uso da literatura infantil na formação do leitor crítico. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 89 – 104). Lisboa: Lidel.
- Lopes, A., Coutinho, A., Cerqueiro, F., Pimentel, M., Magalhães, O., Rocha, R., & Santos, V. (2014). Afetos e Valores: 1.º CEB. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 327 – 341). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Macedo, T. (2009). O papel do Imaginário no desenvolvimento da competência escrita. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 24 – 25). Porto: Trampolim.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2, pp. 66 – 83.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77 – 98.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho(Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25 – 60). Porto: Porto Editora.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5 – 28). Lisboa: APM.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 69 – 88). Lisboa: Lidel.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rio, A., Lima, C. A., Lisboaeta, C., Gomes, D. B., Gonçalves, H. M., Rio, I., ... Rocha, R.M. (2014). Livros sobre livros: Nós, vós e os livros – 1.º CEB. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 357 – 373). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Roig-Rechou, B. (2009). Educación literaria e historias literarias. In E. Corral Días et al. (Coord.), *A mi dizen quantos amigos ey. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333 – 342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Silva, G., Simões, R., Macedo, T., Diogo, A. L. & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim.
- Silva, J. & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, 1. Vol. 1, pp. 93 – 102.
- Silva, L., Lira, F., Rego, C., Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais: Pré-Escolar. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. (pp. 313 – 326). Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Simões, C. G. & Souza, R.J. (2014, dezembro). Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, 10, 1 – 23.
- Simões, R. A. V. (2008). *Como se fazem as histórias? Os exercícios de metaficcionalidade nas obras narrativas de literatura infantil portuguesa publicadas entre 2000 e 2006 e a formação do leitor crítico*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Minho.
- Simões, R., Macedo, T. & Silva, G. (2009). A literatura infanto-juvenil contemporânea e a emergência das imagens. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F.

- Azevedo (Eds.), *Ler para Entender: Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 26 – 27). Porto: Trampolim.
- Soares, A. P. G. (2012). *A (re)descoberta da poesia na formação de leitores*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho – Instituto de Educação, Minho.
- Stevens, J. H., Jr., Hough, R. A. & Nurss, J. R. (2010). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761 – 794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (SD). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Watkins, C. (2005, march). Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 1, 47 – 64.
- Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literature based Reading activities* (5ª ed.). Boston: Pearson.

Documentos do agrupamento de escolas

- Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício. (2013 – 2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício – Évora: A Bússola, orientação em autonomia*. Vol. I, Évora.
- Silveira, P. (2013/2014). Plano Curricular de Grupo – sala B. Évora.

Livros literários de potencial receção infantil:

- Cunha, C., & Galindro, P. (2013). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neves, M. C., & Matoso, M. (2012). *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*. Lisboa: Caminho.
- Prescott, S. (2010). *Numa Noite Muito Escura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D., & Alves, J. (2010). *Abecedário Maluco*. Porto: Civilização Editora.

Soares, L. D., & Pirson, S. (2011). *Uma História de Dedos*. Porto: Civilização Editora.

Tullet, H. (2013). *Sem Título*. Lisboa: Edicare.

Vieira, A., & Lopes, M. J. (2009). *O Menino da Lua e Corre, Corre Cabacinha*. Lisboa: Caminho.

Legislação:

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico

Decreto-Lei 49/2005 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo

Apêndices

Apêndice A – Guião de avaliação das atividades em torno do livro *Sem Título*, de Hervé Tullet

Avaliação do Projeto *A Fada Desaparecida*

O que foi para mim o projeto, o que aprendi, fiquei ou não com mais vontade de “ler” e ouvir ler livros, o que mais gostei no projeto...

Nome: _____

Data: _____

Apêndice B – Guião de avaliação das atividades em torno dos poemas *Abecedário Maluco de Nomes* e *Abecedário Maluco de Apelidos*, de Luísa Ducla Soares e Joana Alves

Avaliação do Projeto *Abecedário Maluco de Nomes e Apelidos*

O que foi para mim o projeto, qual a minha parte favorita, o que aprendi, fiquei ou não com mais vontade de aprender a ler e a escrever...

Nome: _____

Data: _____

Apêndice C – Suporte para registo das personagens e local, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

<u>Personagens</u>	<u>Lugares</u>
<p data-bbox="255 943 383 975"><i>Nomes:</i></p> <hr data-bbox="255 1018 1120 1024"/> <hr data-bbox="255 1070 1120 1077"/> <hr data-bbox="255 1123 1120 1129"/> <hr data-bbox="255 1176 1120 1182"/>	<p data-bbox="1167 1075 1272 1107"><i>Data:</i></p> <hr data-bbox="1167 1150 2031 1157"/>

Apêndice D – Suporte para o registo escrito da história, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

A nossa história:

Nomes:

Apêndice E – Suporte para o registo ilustrativo da história, no âmbito da atividade de pós-leitura do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

Ilustração da nossa história:

Nomes:

Apêndice F – Guião de avaliação das atividades em torno do livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*, de Manuela Castro Neves e Madalena Matoso

Avaliação do Projeto com base no livro *Uma Cadela Amarela e Vários Amigos Dela*

Qual a minha parte favorita, o que aprendi, fiquei ou não com mais vontade de aprender a ler e a escrever...

Nome: _____

Data: _____

Apêndice G – Documento informativo relativo ao projeto *Os livros vão para casa***Informação**

Caro (a) Encarregado (a) de Educação:

O meu nome é Inês Bento, sou estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e encontrar-me-ei a estagiar na turma do seu/sua educando (a) até ao final do mês de dezembro. A temática do meu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada é *A Promoção de Uma Educação Literária*, e é nesse âmbito que lhe dirijo a presente informação.

Com o intuito de promover o gosto pela literatura e de impulsionar a aprendizagem da leitura e da escrita irei iniciar um projeto de promoção literária junto da turma. O referido projeto denomina-se *Os livros vão para casa* e consiste no seguinte: o seu (a) educando (a) levará para casa um livro, que solicito que lhe leia, e que acerca do qual deverá escrever uma frase com a reação da criança à leitura do livro. O seu (a) educando (a) deverá realizar um objeto (com materiais reciclados, plasticina, entre outros materiais) com a sua parte favorita do livro, para que o possa apresentar à turma. Cada sexta-feira, de forma rotativa, seis crianças levarão um livro para casa, de modo a que na segunda-feira tenhamos todos os elementos supra referidos e para que possamos dialogar acerca do mesmo.

Agradeço a disponibilidade e cooperação!

A professora,

A estagiária,

Tomei conhecimento: _____

____/____/____

Apêndice H – Documento informativo a preencher pelo Encarregado de Educação aquando da participação no projeto *Os livros vão para casa*

Projeto *Os livros vão para casa*

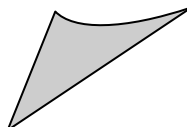


Durante o fim de semana o meu Encarregado de Educação deverá ler-me a história e escrever uma frase acerca da minha reação à mesma. Eu terei que realizar um objeto (com materiais reciclados, plasticina, entre outros) acerca da minha parte favorita da história.

Na segunda-feira, dia ____/____/____, levarei o livro de volta para a escola e conversarei acerca do mesmo com os meus colegas e com as professoras.

Tomei conhecimento:

_____/_____/_____



Apêndice I – Documento para registo da reação da criança ao livro escutado, a preencher pelo Encarregado de Educação, no âmbito do projeto *Os livros vão para casa*

Projeto *Os livros vão para casa*



Título do livro: _____

Autor do livro: _____

Reação do meu educando ao livro:

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Apêndice J – Guião de avaliação do projeto *Os livros vão para casa*, destinado às crianças



Avaliação do Projeto *Os livros vão para casa*

O que foi para mim o projeto, o que aprendi, fiquei ou não com mais vontade de “ler” e ouvir ler livros...

Nome: _____

Data: _____

Apêndice L – Guião de avaliação do projeto *Os livros vão para casa*, destinado aos Encarregados de Educação

Avaliação do Projeto *Os livros vão para casa*



Caro (a) Encarregado (a) de Educação:

Considerando a sua participação no Projeto *Os livros vão para casa*, a qual agradeço, venho por este meio solicitar a sua avaliação relativamente ao mesmo.

Gostaria de saber qual a sua opinião acerca do projeto, que importância teve o mesmo para o desenvolvimento do seu educando, que aprendizagens terá o seu educando realizado e de que forma contribuiu para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura.

Agradeço que registe a sua avaliação nas linhas abaixo:

Agradeço a sua colaboração!

Atentamente,

A professora,

A estagiária,

Tomei conhecimento: _____