



Prática de Ensino Supervisionada - Álbum ilustrado como recurso expressivo de integração curricular

Sofia de Lurdes Sequeira Fernandes

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2019

À Ana Raquel Sequeira Fernandes pela cumplicidade e proteção.
Ao nosso mais velho e sábio melhor amigo, avô Avelino Sequeira.
Às estrelas que nos guiam e protegem, bisavô António Sequeira e avô António Fernandes.

Agradecimentos

A finalização do presente trabalho só foi possível graças a pessoas que acreditaram na nossa capacidade de enfrentar os medos e ansiedades, lutando connosco por aquilo que sempre sonhamos.

Começamos por agradecer a Liliana Meireles, Educadora de Infância, que foi a primeira educadora que nos abriu as portas da sua instituição, permitindo-nos conhecer e amar o trabalho com crianças.

Agradecemos de igual modo à Instituição da Santa Casa da Misericórdia de Carrazeda de Ansiães por nos acolher de forma tão calorosa no decorrer do voluntariado em contexto creche.

O nosso sincero obrigada a todos os docentes, sem exceção, que estão connosco desde 2013. Foram 6 anos de crescimento e evolução pessoal e profissional. Todos eles depositaram em nós a sua marca de docência que a levaremos para a nossa futura vida profissional.

Um especial obrigada à nossa Orientadora Elza Mesquita. Incansavelmente dedicou tempo para nos aconselhar, para nos elevar e para não nos fazer desistir. Sentimos também que reforçou os nossos momentos bons, encarando os menos bons como uma aprendizagem e que nos fez acreditar que o dia seguinte é sempre um novo dia para fazer mais e melhor, não esquecendo as aprendizagens anteriores. Dedicou-se de alma e coração para a finalização de todo este percurso.

Ao nosso supervisor da creche e da educação pré-escolar, professor Luís Castanheira, por todas as partilhas que nos ajudaram a crescer como pessoa e profissional.

Agradecemos, de igual modo, a todas as crianças que nos acompanharam neste percurso. Em especial às crianças da CE7 que nos motivavam pelas suas palavras e gestos calorosos.

Às professoras e educadoras que nos acolheram nas suas salas. Um obrigada especial às Professoras Ana Pereira e Rita Pereira por disponibilizarem tempo extracurricular para nos orientarem, pelos mais sábios conselhos e dedicação.

À Liliana Gonçalves e à sua família, pela sua amizade, lealdade e confiança. Por acreditarem em nós, nos nossos sonhos, ambições, ajudando-nos a concretizar tudo aquilo em que acreditamos.

Ao Luís Bartolomeu e à Helena Bartolomeu. As primeiras pessoas com as quais contactamos em Bragança. Apesar de não nos conhecerem acolheram-nos na sua casa e na sua família, estiveram sempre presentes em todos os momentos. Tornaram este percurso mais fácil e mais forte.

Às nossas colegas e amigas de curso Andreia Teixeira, Ana Patrícia Coelho, Eliana Rodrigues, Elisabete Ferreira, Inês Pereira, Joana Pinto, Júlia Fernandes, Rita Rosa e Sandrina Salgado. O sucesso fizemo-lo em grupo, todas a caminhar para o mesmo lado.

A uma pessoa muito especial que certamente saberá que este agradecimento destinar-se-á a si. Por nunca se esquecer de nós, independentemente da situação, por guardar um carinho e uma amizade eterna, obrigada.

À Daniela Rocha, o nosso braço direito, pelo carinho, amizade e lealdade que construímos, pela troca de saberes e de conhecimentos.

Às colegas e amigas de piso: Ana Caldeiras, Beatriz Bragança, Cristina Viveiros e Emília de Sá, por nos ajudarem a ultrapassar a nossa ansiedade e nervosismo, apoiando-nos em todos os momentos.

À Olga Monteiro em demonstrar cuidado por nos acompanhar neste percurso, por disponibilizar a sua casa como meio de refúgio para a construção do relatório e, por último,

mas o mais importante, pela amizade e por um sentimento de familiaridade que temos construído ano após ano.

Por último mas não menos importante, aos nossos familiares em especial, ao pai Carlos e à mãe Olema que, apesar de algumas dificuldades contribuíram para abriremos horizontes no sentido de um dia sermos as responsáveis para a mudança naquilo que acreditamos. Pela sua paciência, carinho e honestidade, um grande obrigada a vós, sem a vossa dedicação nada disto seria possível. Agradecemos ainda às nossas irmãs, Susana e Ana Fernandes por serem o exemplo e o nosso orgulho de seres humanos e profissionais excelentes e amantes da sua profissão.

Resumo

O estudo que aqui se apresenta visa compreender o contributo do Álbum Ilustrado (AI) como recurso de integração curricular. No âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), lecionado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança que nos propusemos a investigar o tema tendo em conta três contextos educativos diferentes: creche, educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Propusemos para esta investigação a seguinte questão-problema: *Como sensibilizar a criança para a importância das componentes verbal e visual (incluindo a paratextual), para a sua relação na construção do sentido global da narrativa, num álbum ilustrado (AI)?*. No sentido de darmos resposta à nossa questão-problema delimitamos dois objetivos: (i) *valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita, partindo de um álbum ilustrado*; (ii) *diversificar a intervenção pedagógica tendo como base o álbum ilustrado enquanto recurso expressivo de integração curricular nas várias áreas do saber científico, pessoal, social, cultural e linguístico*. Situando-nos numa abordagem qualitativa, as técnicas de análise e recolha de dados utilizados ao longo do trabalho empírico basearam-se essencialmente na observação participante, diário de bordo e notas de campo. As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas permitiram-nos compreender que, para que a ação educativa seja, efetivamente, produtiva, importa perceber os conhecimentos prévios da criança, desenvolvendo um discurso que as encaminhe para os conteúdos programáticos, recorrendo ao AI, recurso que nos propusemos explorar. Existem inúmeras obras de literatura para a infância que sustentam os conteúdos programáticos nas várias áreas do saber. Desta forma o AI contribui para a aquisição de competências académicas e sociais, tais como o respeito, a partilha e a complementaridade de ideias; e culturais, no sentido em que as crianças compreendam os conteúdos, refletindo, sobre o seu quotidiano e de que forma o influenciam.

Palavras-chave: Álbum ilustrado, Narrativa visual, Creche, Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present study aims understanding the contribution of the Illustrated Album (IA) as a resource of curricular integration. Within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the syllabus of the 2nd year of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), taught at the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança we set out to investigate the subject taking into account three different educational contexts: nursery, pre-school education and primary school education. We proposed for this research the following problem question: *How to sensitize the child to the importance of verbal and visual (including paratextual) components, for their relationship in the construction of the overall meaning of the narrative, in an illustrated album (AI)?* In order to answer our problem question, we have two objectives: (i) *to value children's discoveries, helping them to explore oral and written language, starting from an illustrated album;* and (ii) *to diversify the pedagogical intervention based on the illustrated album as an expressive resource of curriculum integration in the various areas of scientific, personal, social, cultural and linguistic knowledge.* Taking a qualitative approach, the analysis and data collection techniques used throughout the empirical work were essentially based on participant observation, logbook and field notes. The teaching-learning experiences developed allowed us to understand that, in order for the educational action to be effectively productive, it is important to understand the child's prior knowledge, developing a discourse that leads them to the syllabus, using the AI, a resource that we can use. We proposed to explore. There are numerous works of literature for childhood that support the syllabus in the various areas of knowledge. In this way the AI contributes to the acquisition of academic and social skills such as respect, sharing and complementarity of ideas; and cultural, in the sense that children understand the contents, reflecting on their daily life and how they influence them.

Key words: Illustrated album, Visual Narrative, Nursery, Preschool education, 1st Cycle of Basic Education.

Siglas e Acrónimos

AL – Álbum ilustrado

EA – Experiências de aprendizagem

EPE – Educação pré-escolar

EEA – Experiências de ensino-aprendizagem

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JL – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Siglas.....	ix
Índice geral.....	xi
Índice de quadros.....	xii
Índice de figuras.....	xii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	5
1.1. Evolução diacrónica do conceito de infância.....	5
1.1.1. Evolução da criança tendo em conta os seus estágios de desenvolvimento.....	10
1.2. A emancipação da literatura para a infância.....	11
1.3. Evolução da narrativa visual do álbum ilustrado.....	17
1.4. O álbum ilustrado e as suas características.....	19
1.4.1. Principais elementos formais do álbum ilustrado.....	24
a. Formato.....	24
b. Tipologias de formatos do AI.....	25
c. Outros elementos paratextuais.....	26
1.5. O álbum ilustrado como recurso lúdico e pedagógico em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.....	28
2. Caracterização dos contextos educativos.....	35
2.1. Contexto creche.....	35
2.2. Contexto de jardim de infância.....	41
2.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	45
3. Opções metodológicas e contextualização da investigação.....	49
3.1. Fundamentação da escolha do tema e objetivos da investigação.....	49
3.2. Opções metodológicas do estudo.....	50
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	51
4. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	53
4.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas na creche.....	53
a. A caixa sensacional.....	53
4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no jardim de infância.....	58
a. O coração da nossa sala.....	58
b. A teia da amizade.....	65
4.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	70
a. O 25 de abril de 1974.....	70
b. O tempo.....	77
c. Os animais.....	82
Considerações finais.....	93
Referências bibliográficas.....	99
Anexos.....	105

Índice de quadros

Quadro 1. – Rotina das crianças do contexto creche.....	39
Quadro 2. – Rotina diárias das crianças do contexto de JI.....	43

Índice de figuras

Figura 1. – Planta da sala de aula do 1.º CEB.....	47
--	----

Introdução

O presente relatório segue o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no âmbito do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em funcionamento na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. Pretende, portanto, dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido na PES nos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) no decorrer do ano letivo 2018/2019, efetivada em instituições da rede pública e privada, na cidade de Bragança.

Iniciamos no contexto creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo que a PES se desenvolveu com um total de 16 crianças com idades desde os 12 aos 21 meses. Depois passamos para o jardim de infância, numa instituição da rede pública, onde tivemos o privilégio de trabalhar com um grupo de 22 crianças que englobava crianças desde os 3 aos 6 anos de idade. O último contexto da PES destinou-se ao 1.º CEB, pertencente a uma instituição pública. Fizeram parte da nossa intervenção um total de 26 crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade.

No âmbito deste relatório, o nosso tema centra-se no *Álbum ilustrado como recurso expressivo de integração curricular*, com a seguinte problemática: *Como sensibilizar a criança para a importância das componentes verbal e visual (incluindo a paratextual), para a sua relação na construção do sentido global da narrativa, num álbum ilustrado (AI)?*. Para que pudéssemos dar resposta à nossa questão-problema, tendo em conta os três contextos distintos, assumimos uma posição sustentada na descrição, análise e reflexão das nossas experiências de ensino-aprendizagem, guiando-nos pelos seguintes objetivos orientadores ao do estudo e respetiva documentação das práticas: (i) *valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita, partindo de um álbum ilustrado*; (ii) *diversificar a intervenção pedagógica tendo como base o álbum ilustrado enquanto recurso expressivo de integração curricular nas várias áreas do saber científico, pessoal, social, cultural e linguístico*.

Sabemos que a evolução e o reconhecimento da infância pressupôs uma nova perspetiva social. À criança não lhe fora reconhecido apenas o devido cuidado e atenção. Enquanto ser competente dotado de inteligência e perspicácia logo após o nascimento, a sociedade preocupou-se em implementar medidas que contribuíssem para o bem-estar físico, social,

emocional e desenvolvimental da criança. Cabe à escola contribuir para o seu desenvolvimento, maximizando as suas potencialidades e competências com o intuito de esta se sentir ativa, incluída e integrada na sociedade e no mundo onde vive.

Temos a consciência que as histórias pressupõem mundos incríveis e fantásticos nos mais novos. A magia da palavra derivada das variadas interpretações, possibilitadas também pela ilustração, constituem-se ferramentas fundamentais para o crescimento harmonioso da criança. Neste sentido, sustentada na imaginação, a criança constrói o seu próprio mundo onde muitas vezes se refugia. Tal como refere Florindo (2012) “no campo dos afectos, o momento em que um adulto lê um livro a uma criança é absolutamente mágico, criando-se um espaço íntimo de partilha e uma ligação muito forte, fundamentais para a criança se sentir amada e segura” (p.2). Sobre esta matéria Bastos (1999) salienta que a leitura contribui para a autonomia e liberdade pessoal na criança, no sentido de exercer uma cidadania ativa e participativa. Torna-se fundamental compreender a função utilitária da leitura no sentido de socialização e reconhecimento social. Todavia, para que esse reconhecimento seja feito à ilustração, acarreta um marco importantíssimo porque se constitui um auxílio à escrita. Os leitores autónomos ao reconhecerem o seu código gráfico conseguem facilmente interpretar a mensagem. Porém, à ilustração associa-se a imagem bem como a interpretação que a criança faz da mesma até porque, atualmente, tanto as histórias, os manuais escolares e a publicidade que deles se faz apresenta uma grande variedade de propostas educativas. Para que a criança lhe atribua significado torna-se fundamental uma reflexão e análise ponderada sobre essa variedade.

O álbum ilustrado (AI), por possuir uma variedade de ilustrações, permite, de igual modo, uma interpretação variada de significados, pois, tal como sustenta Martins (2016), o prazer de folhear

um livro, mesmo que seja apenas pelas suas ilustrações, é algo intemporal e insubstituível. Joga com os sentidos, a nível do tato, com a textura da folha; da visão, a perceção e compreensão de palavras e imagens; o olfato, o típico cheiro a novo, ou o velho aroma dos livros gastos; e por fim da audição, com o pequeno barulho do virar da folha, o silêncio que resulta da concentração e o ruído de fundo que nos passa despercebido (p.22).

Seguindo o pensamento de Martins (2016) a interpretação do significado de uma obra poderá ser conseguida através da conjugação interpretativa dos elementos que constituem o AI, salientando-se desde o formato do livro, a policromia presente nas ilustrações, a textura

do livro e a conjugação do código icônico com o textual, entre outras características. Desta forma, a temática em estudo surgiu, essencialmente, pela possibilidade de desenvolver um ambiente para promovermos a transdisciplinaridade curricular, conjugando um momento lúdico com o pedagógico, e tentarmos perceber de que forma este recurso possibilitou o desenvolvimento de competências na criança, sustentadas numa participação ativa e democrática.

Uma vez que o nosso trabalho se insere num estudo de natureza qualitativa, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram essencialmente a observação participante, sustentada nas notas de campo e no diário de bordo.

Relativamente à estrutura do nosso trabalho, acentua-se uma linha de organização que nos pareceu a mais indicada para a concretização dos objetivos a que nos propusemos. O presente relatório encontra-se organizado por quatro pontos sendo que, no início de cada ponto apresentamos uma breve nota introdutória salientando as temáticas a abordar. Para além dos quatro pontos encontram-se ainda plasmados no *corpus* deste relatório final a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico. Tendo em conta que a temática em estudo se direciona para a infância, optamos por focalizar a evolução do conceito da infância, da literatura e do desenvolvimento do álbum ilustrado, enquanto possível recurso de integração curricular. No segundo ponto descrevemos os contextos onde desenvolvemos a nossa PES, caracterizando a instituição e as crianças, assim como o próprio ambiente educativo. No terceiro ponto surge o enquadramento metodológico e a contextualização da investigação. Sucintamente apresentamos a natureza desta investigação, justificando as razões que nos levaram a optar por esta temática e os objetivos que delineamos. O quarto ponto remete para a descrição, análise e reflexão das experiências de ensino-aprendizagem. Para a descrição, análise e interpretação sustentamo-nos na literatura científica de referência e na nossa intervenção pedagógica e investigativa. Nas considerações finais encontram-se evidenciadas as respostas à questão-problema e aos objetivos traçados para este estudo. Focamos, de igual modo, os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos três contextos educativos, apontando as limitações e os contributos dos mesmos, para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

1. Enquadramento Teórico

Iniciamos o primeiro ponto do nosso relatório com o enquadramento teórico, no qual tecemos alguns pressupostos teóricos que sustentaram a investigação realizada e nos ajudaram na documentação das nossas práticas. Tendo em conta que a temática em estudo se gerou em torno da infância optamos por descrever a sua evolução ao longo dos anos. Posicionamo-nos também sobre a evolução da literatura infantil, bem como nos principais responsáveis pela divulgação deste tipo de obras literárias. Por fim, e em particular, focar-nos-emos no álbum ilustrado, salientando as suas características e particularidades e qual a importância deste recurso educativo, enquanto objeto lúdico e pedagógico nos contextos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

1.1. Evolução diacrónica do conceito de infância

A evolução do conceito de infância, bem como a derradeira importância desta etapa de vida do ser humano, foi sofrendo profundas alterações ao longo do tempo. Nos dias de hoje (século XXI), aos olhos do adulto, a criança é um ser protegido, dotado de direitos, deveres, capacidades e competências. Nos séculos passados, esta visão da criança e a importância da infância foi sem dúvida bem distinta à que hoje conhecemos. Pretendemos assim, neste subponto, realizar uma breve contextualização sobre a evolução diacrónica do conceito de infância desde a época medieval até à época contemporânea.

Philippe Ariès (1914–1984) foi um historiador que se dedicou aos estudos da representação da infância desde a era medieval até à modernidade na Europa Ocidental (Castanheira, 2006). Nas várias pesquisas que realizamos para o conhecimento e interpretação deste conceito vários autores como Castanheira (2006), Azevedo (2006), Araújo (2008), Andrade (2010) e Rosado (2011) referenciaram Ariès ao longo das suas pesquisas, considerando-o como um historiador medievalista bastante conceituado na área da representação da infância.

Autores como Azevedo (2006), Araújo (2008), Andrade (2010) e Rosado (2011), sustentados nas teses publicadas por Ariès, sobre a evolução do conceito da infância e da criança no meio familiar e social defendem que na Idade Média não existia um conceito de infância definido. As crianças eram encaradas como adultos em miniatura, homúnculos (Castanheira, 2006). As crianças não eram negligenciadas. A partir do momento que estas deixassem de carecer dos cuidados dos adultos passariam a pertencer à vida adulta.

Porém um outro autor vem clarificar a ideia de não existir um conceito definido de infância. Para Castanheira (2006), sustentado nos trabalhos de Juliá, refere que,

o que distingue as concepções de infância em momentos e lugares históricos diferentes é a maneira como esse conceito é concretizado em cada cultura: em que idade a criança adquire autonomia, quando e como deve receber educação formal, qual a idade desejável para o casamento. Cada uma dessas concepções tem um preço de ajustamento entre a natureza da infância e as expectativas culturais a respeito dela e do seu lugar no mundo (p. 38).

Concordamos com as ideias defendidas por Castanheira (2006), uma vez que não devemos considerar que não existisse infância, o que não existia era a gênese da infância tal como existe nos dias atuais. Assim, a infância é fruto de um constructo social e cultural que sofreu alterações ao longo do tempo. O adulto é um ser, aparentemente, consciente, convencendo-se de que o bebé, a criança, é um ser que necessita de cuidados fundamentais logo nos primeiros anos de vida, como por exemplo o cuidado para com a alimentação e higiene. Suponhamos que realmente não existisse infância nesta época, a consequência mais evidente era uma densa moralidade infantil por negligência. Existia de facto uma taxa de mortalidade infantil bastante acentuada, porém esta não era, de todo, causada por negligência do adulto mas sim como consequência das condições de vida precárias vivenciadas na altura (Castanheira, 2006). Provavelmente a elevada taxa de mortalidade infantil precoce provocou no adulto um sentimento de renúncia ao amor para com a criança, como forma deste se proteger da dor do sentimento de perda. Portanto deveremos repensar se realmente não existia um conceito de infância.

A forma de ser e estar em sociedade das crianças, como já foi referido anteriormente, identificava-se muito com a dos adultos. Estas semelhanças eram patentes nas vestes das crianças, na linguagem utilizada, no trabalho e em outras situações do quotidiano. A forma como a sociedade encarava a infância distinguia-se segundo a classe social a que esta pertencia, ou seja, as crianças de famílias mais necessitadas, do povo, à medida que o seu corpo se ia desenvolvendo entravam de imediato para o mundo do trabalho, para a arte de escravidão (Andrade, 2010). Comparativamente às crianças de famílias mais abastadas, possuíam os seus próprios educadores devendo-lhes estes inculcar valores para as preparar para a vida adulta (Andrade, 2010). Convém ainda salientar que havia crianças que eram abandonadas nos mosteiros pelos seus progenitores com o intuito de lhes salvaguardar a

vida e o seu futuro sob os cuidados dos monges, restringindo-as de qualquer tipo de violência.

No Renascimento, mais propriamente no século XVI, o adulto, em especial as mulheres, desenvolveram uma outra visão sobre a criança concentrando-lhe mais tempo e atenção. A criança começa a ser “paparicada”, encarada como uma fonte de distração e relaxamento, a qual Andrade (2010) caracteriza como “criança *bibelot*” e Araújo (2008) como “criança brinquedo”. O sintagma *bibelot* tem origens francesas, em português “bibelô”, considerá-la-emos como uma palavra polissémica visto que entre os vários significados encontramos um que se adequa à visão atribuída da infância na época renascentista. Segundo o Dicionário de Português “bibelô” significa “indivíduo que apresenta delicadeza ou se comporta de maneira delicada”. Relativamente à “criança brinquedo” Araújo (2008) salienta que,

este sentimento, quando experimentado isoladamente, sem mais nenhum outro que respeite e considere a infância, não diferencia a criança dos animais; o modo como a gente se diverte com um gato bebé, o prazer que sentimos com as suas tropelias pueris, é exactamente igual ao prazer que sentimos quando brincamos com uma criança, quando rimos da sua ingenuidade, do seu pouco jeito (p.73).

A criança era considerada como um passatempo, uma forma de distração sendo que no século XVII alguns filósofos como Michel de Montaigne (1533–1592) revoltaram-se contra este tipo de ideologia que o adulto exercia sobre a criança, encarando-a como um ser humano e não como um mero objeto de ludicidade.

Enquanto a família da Idade Média se caracterizava como uma família extensa, na sociedade renascentista o cerne de família reduziu-se substancialmente. Para além de se desenvolver um novo conceito de família, um novo sentimento foi, de igual modo, destacado, mais especificamente uma ligação mais considerável entre mãe e filho. Tal como sustenta Araújo (2008),

a partir de agora, as crianças farão parte das preocupações dos pais desde o nascimento, desde a ama, que vai amamentar (a este respeito permito-me assinalar o cuidado sábio que se tinha com os seios das amas, porque era preciso que tivessem os bicos suficientemente compridos para a criança poder mamar). Depois da ama, a mãe e o pai irão formar moral e intelectualmente a criança (p.74).

Não foi só um novo conceito de família que surgiu. A era renascentista trouxe consigo um novo sentimento de família e de infância. Havia uma preocupação minuciosa com os bicos

das amas, com o intuito de garantir uma correta alimentação da criança. Relativamente aos pais existiu uma certa delicadeza, enquanto trabalho cooperativo e uma maior preocupação em educar a criança.

O Iluminismo trouxe consigo a Revolução Francesa (1789–1799) e a Revolução Industrial (1760–1870) que originaram grandes impactos económicos, sociais e industriais. Desta forma Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo alemão, ilustre referência na educação de infância, “desenvolveu as suas teorias assentes em pressupostos idealistas inspirados no amor à criança e à natureza” (Castanheira, 2006, p.52). Fundador dos jardins de infância segundo Castanheira (2006), sustentado nos trabalhos de Gomes,

Fröbel, criou, em 1837, na cidade de Blankenburg, uma Escola Infantil, a que deu o nome de Kleinkinderpflegeanstalt, designação então comum a todas as Instituições desse género na Alemanha. Em 1840, dá à sua instituição o nome de Kindergarten «Jardim infantil», para indicar que, como as plantas são tratadas num jardim com a protecção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experimentados, também as crianças, como plantas dedicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas (p.53).

Fröbel reconhecia a criança enquanto ser humano, dotada de capacidades e competências que deveriam ser desenvolvidas. A base da educação deste pedagogo direccionava-se para uma educação livre, pela natureza e pela experimentação. Foi a partir de 1837 que as crianças com menos de 7 anos de idade frequentavam este tipo de instituição, conotada até aos dias de hoje como Jardim de Infância. Realizando uma retrospectiva da criança, a forma como o adulto a reconhecia dependia de vários fatores, nomeadamente sociais e económicos. As crianças de famílias mais abastadas obtiveram mais facilmente o reconhecimento familiar e social: “as crianças da cidade usavam trajos de criança a partir do século XVIII” (Araújo, 2008, p.71). Já no que respeita às crianças mais carenciadas distinguia-se em larga escala se comparadas com as anteriores, isto é, “no que respeita aos trajos, as crianças do povo continuaram a usar roupas de adultos até por volta do século XIX” (Araújo, 2008, p.71). Continuaram até então a ser encaradas como adultos em miniatura e os seus valores e educação continuaram a reger-se pela arte de escrivão.

Apesar dos progressos serem bastante lentos é um facto que a partir do século XIX e início do século XX todas as crianças tiveram o seu reconhecimento enquanto sujeito, abolindo a conotação de homúnculos. Uma nova figura estreou-se na área da educação no século XIX

e inícios do século XX. Maria Montessori (1870–1952) formou-se em Medicina, porém, também enveredou pela área da educação. Em 1907, na cidade de Roma, fundou a primeira Escola que designou por *Dei Bambini* e que seguia os ideais de Fröbel. Os ensinamentos baseavam-se numa Pedagogia Científica que se centrava numa aprendizagem pelos interesses, curiosidades da criança e pela descoberta (Castanheira, 2006). Os materiais existentes na instituição eram idênticos aos que existiam nas suas casas, bem como outro material didático que a mesma construía, respeitando a curiosidade e o crescimento da criança. De facto esta nova preocupação para com a criança bem como esta etapa de vida foi-se tornando evidente ao longo dos séculos. Sem dúvida alguma o Iluminismo, enquanto movimento intelectual que enfatizou a ciência e a razão para a explicação do universo (Andrade, 2010), foi o movimento pioneiro para liberdade e para a criação de um conceito de pureza e inocência da criança.

Convém salientar que no século XIX, segundo Andrade (2010), divulgam-se “normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches, jardins de infância, enfim cria-se a infância atendida” (p.60). A criança em pleno século XX é encarada como cidadã dotada de direitos e deveres que devem ser protegidos e assegurados, é um ser forte e competente com interesses próprios, devendo ser ouvidos e assistidos.

Com a evolução das sociedades surgiram novas transformações sociais, políticas, nacionais e internacionais, pelo que referiremos as mais importantes. Em 1948 surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consagra todos os direitos do Homem, encarando-o como um cidadão que deve ser protegido. Reforça-se a igualdade de oportunidades independentemente da sua classe social, religião e etnia. Em 1959 surge a Declaração dos Direitos da Criança enfatizando-se que toda a criança deve crescer num ambiente estável, feliz e em liberdade. Apresentam-se dez princípios indicando que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades desde a filiação, a morada, a educação gratuita, os cuidados de higiene, entre outros aspetos, garantindo-se, assim, que a sociedade atue face às necessidades, interesses e individualidades da criança. Já em 1989 foi divulgada a Convenção Internacional sobre os direitos das Criança, retificada por Portugal a 21 de setembro de 1990. Logo no Artigo 1.º a convenção esclarece o conceito de infância salientando que, “nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais

cedo¹” (UNICEF, 2004, p.6). A declaração salienta os cuidados e a proteção que o adulto deve garantir à criança para o seu bem-estar e segurança, como por exemplo: o sentimento de responsabilidade e proteção da família para com a criança; o respeito e valores culturais a que ela pertence, enaltecendo a diversidade como algo construtivo e enriquecedor bem como o apoio das organizações que a elas se destinam.

A infância nos dias de hoje é uma etapa fundamental de vida do ser humano que vai desde o nascimento até aos 11 anos de idade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). A infância é dividida em três partes: a primeira infância que vai desde o nascimento aos três anos de idade da criança, a segunda infância vai dos três aos seis anos e a terceira infância dos seis aos onze anos de idade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

1.1.1. Evolução da criança tendo em conta os seus estágios de desenvolvimento

A criança é um ser que se encontra em constante desenvolvimento, influenciado quer por fatores biológicos quer culturais. Os fatores culturais dizem respeito às experiências que o adulto proporciona à criança e que lhe permitirão desenvolver competências psicológicas, linguísticas e sociais. Todo este processo é bastante complexo, desenvolvendo-se em diferentes fases da vida da criança. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001) Piaget distingue quatro estádios principais no desenvolvimento das crianças: estágio sensório-motor (desde o nascimento até aproximadamente aos 2 anos), pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-11 anos) e o estágio das operações formais (11 anos até à idade adulta).

O primeiro estágio de desenvolvimento – sensório-motor –, caracteriza-se pela compreensão do ambiente em que a criança se insere, recorrendo ao desenvolvimento da coordenação motora e a experiências sensoriais (Oliveira, 2017).

O segundo estágio de desenvolvimento – pré-operatório –, caracteriza-se por um rápido mapeamento do vocabulário, a gramática e a sintaxe se tornam cada vez mais sofisticadas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). É uma fase bastante caracterizada pelo egocentrismo, por um poder ficcional e imaginativo, animismo e pela incapacidade de distinguir aparência de realidade (Papalia, et al. 2001). O raciocínio indutivo vai-se desenvolvendo permitindo que as crianças fiquem num mundo de fantasia e imaginação, todavia, ainda existe alguma dificuldade em relacioná-las com ações lógicas (Oliveira, 2017). Segundo Oliveira (2017), tendo em conta as investigações de Coelho, salienta a pertinência do recurso aos livros

¹ Retrieved from https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf

profusamente ilustrados sendo que, as obras utilizadas devem “ir sempre ao encontro de situações cotidianas, na medida em que a criança ao encontrar relações com o seu mundo real, resolverá mais facilmente os seus conflitos interiores” (Oliveira, 2017, p.19). Devido às variadas técnicas de ilustração, a componente ilustrativa assimila-se ao objeto real possibilitando à criança compreender tudo o que a rodeia, desde objetos, pessoas e animais, atribuindo-lhes significados múltiplos mas também específicos. Desta forma podemos caracterizar a narrativa visual como mediadora de ocorrências lógicas da narrativa visual, auxiliando os pré-leitores para a compreensão da dinâmica do código grafofonémico da sua língua materna.

O terceiro estágio de desenvolvimento – operações concretas –, caracteriza-se pela diminuição do egocentrismo, tornando a criança mais proficiente nas tarefas que impliquem o raciocínio lógico, baseando-se naquilo que a criança conhece e já experimentou (Papalia, et al., 2001). Progressivamente a criança começa a compreender a realidade, começa de igual modo a desenvolver de forma simples noções matemáticas sendo que, o seu raciocínio está ligado a operações concretas (Bastos, 1999). É nesta fase que a criança transita para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, o último estágio – operações formais –, destina-se ao fim da infância iniciando-se a adolescência. Este estágio caracteriza-se pela etapa final no que concerne ao desenvolvimento cognitivo da criança, sendo o adolescente capaz de realizar operações formais recorrendo a um pensamento abstrato (Papalia, et al., 2001). A criança é capaz de interpretar obras mais complexas, interessando-se por temáticas como a fábula, o mistério e a aventura por agrupar características como a valentia e a superação dos medos, porém, as raparigas manifestam maior interesse pelos romances (Bastos, 1999).

Agora que a consciência da infância se tornou visível para todas as sociedades, cabe de igual modo compreender o tipo de literatura que a ela se destina. Não encaremos a literatura apenas como objeto pedagógico mas sim, e essencialmente, como um objeto de ludicidade e cheio de encantos.

1.2. A emancipação da literatura para a infância

A definição de Literatura para a Infância tem sido objeto de discussão no que respeita aos seus destinatários, bem como à sua categoria e valorização enquanto fenómeno literário (Rosado, 2011). Dadas as evoluções sociais e políticas que contribuíram para a valorização da infância enquanto etapa fundamental de vida do ser humano, o adulto tem-se apercebido

da responsabilidade que a literatura exerce nos mais novos para o seu desenvolvimento harmonioso. Por outro lado, tendo em conta que é uma literatura direcionada para a infância implica que alguns autores a considerem de literatura “menor” (Rosado, 2011). No presente ponto pretendemos, portanto, compreender a evolução da literatura para a infância focando a nossa atenção numa possível definição, bem como em alguns exemplos de obras de referência.

Iniciamos este ponto recorrendo à compreensão da semântica *Literatura Infantil*. Pressupondo que se associarmos o termo *literatura* ao conhecimento e interpretação da palavra, e *infantil*, segundo o Latim *Imfas*, à criança, então, numa fase inicial, consideraremos que *Literatura Infantil* é uma literatura escrita direcionada para crianças.

Sustentando a nossa reflexão sobre a interpretação do conceito de *Literatura Infantil*, encontramos Silva (1981) que defende que “se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças” (p.11). Relativamente à designação do conceito de *Literatura Infantil*, Azevedo (2006), tendo em conta as ideologias defendidas por Albergaria, cita “que a atribuição do adjectivo infantil deriva do facto de se tratar de uma literatura cujo estatuto não está devidamente validado pela crítica e história literária” (p.18). Existe aqui alguma dificuldade na definição de *Literatura Infantil*, porém Guerreiro (2010) defende que a literatura para a infância, “não é, nem pode ser somente a que é escrita deliberadamente para crianças; é também aquela de que, sem ter as crianças como únicos e principais destinatários, elas se foram apropriando com o passar do tempo” (p.531).

A criança é detentora de curiosidades e interesses próprios que se caracterizam por uma enorme inexperiência de vida. Toda a informação que o adulto lhe possa transmitir ser-lhe-á útil para a ajudar a compreender o mundo em que se insere. Por essa razão é que acreditamos, tendo em conta a citação acima transcrita, que a manipulação de objetos, neste caso específico o livro infantil enquanto obra literária, permite à criança um pleno desenvolvimento tanto a nível cognitivo como emocional.

As obras literárias destinadas a crianças e jovens devem permitir-lhes um desenvolvimento equilibrado em termos cognitivos e emocionais. Para que tal aconteça, acreditamos, tendo em conta a bibliografia consultada, que é fundamental que este tipo de obras suporte duas componentes essenciais: realidade e fantasia (Bastos 1999). O primeiro aspeto – a realidade –, permite à criança abrir horizontes, alargando o seu conhecimento sobre o

mundo que a rodeia. Relativamente à fantasia transmite à criança mensagens fundamentais para a construção de valores e atitudes. As histórias suportam comportamentos e atitudes de superação na criança, pois, devido às histórias contemplarem personagens que apresentam as mesmas dificuldades que ela, recorrendo à valentia, inteligência e persistência sustentadas nas histórias, a criança consegue ultrapassar os obstáculos (Bastos, 1999). A realidade e a fantasia quando aliadas permitem à criança ultrapassar dificuldades, claro que toda esta dinâmica envolve, de igual modo, mistério e aventura, interesses que suscitam a curiosidade dos mais novos. Quando uma obra se aproxima dos interesses da criança mais facilmente é absorvida por ela. Surge então outra reflexão: *serão as crianças responsáveis pela definição do cânone literário de receção leitora infantil?*

Até ao século XVII não existia o reconhecimento da infância que hoje conhecemos, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, “a criança tinha acesso aos mesmos textos disponibilizados aos adultos, uma vez que se considerava que se o adulto fosse capaz de compreender um texto, a criança, como adulto em ponto pequeno também deveria ter essa capacidade” (Rodrigues, 2008, p.170). As crianças tinham acesso à mesma informação que os adultos independentemente das temáticas em causa. Consideradas como adultos em formato pequeno, a cultura era transmitida sem qualquer tipo de exceção. A partir do século XVII, marcado pela era do Iluminismo houve efetivamente uma preocupação por esta etapa de vida. Valorizou-se a criança como um ser indefeso que necessitava de cuidados e de uma educação diferente. Ou seja, a criança começou a ser valorizada enquanto ser dotado de competências e capacidades próprias que deveriam ser desenvolvidas. Surgiram os centros de cultura, as escolas monacais, onde religiosos ensinavam a ler e a escrever (Rosado, 2011). Os livros eram os catecismos e as bíblias, assumindo a aprendizagem de carácter essencialmente moral e religioso. Apenas os filhos dos nobres frequentavam os centros de cultura, já as crianças do povo ouviam as histórias contadas pelos pais e avós no serão à volta da lareira sobre o medo, demónios, bruxas e guerras. Inicialmente era a literatura tradicional oral, posteriormente os contos de fadas e mitos que cativavam o interesse e a curiosidade das crianças (Araújo, 2008). Apesar de estas histórias incorporarem temas assustadores, rapidamente eram absorvidas pelas crianças pelo seu encanto. Assim sendo, quando nos referimos a uma literatura para a infância temos que ter em conta que esta surgiu com base na Literatura Popular (Guerreiro, 2010).

Araújo (2008) elucida-nos sobre a distinção de dois tipos de livro: o livro-destinatário e o livro-recetor. No que diz respeito ao primeiro – livro-destinatário –, é considerado todo aquele livro, ou obra, que é escrita a pensar nas crianças, tendo em conta a sua faixa etária. Segundo Araújo (2008), sustentado nos trabalhos de Jesualdo, refere que se pode

afirmar a existência de uma literatura dirigida à criança, escrita num léxico especial, que pretende consultar suas características psíquicas e responder às suas exigências intelectuais e espirituais, mas que tal literatura não é a que interessa à idade infantil. E que muitas obras, em qualquer literatura, cuja finalidade não tenha sido a de dirigir-se *especialmente* à infância para fomentar na criança determinadas correntes psíquicas, no entanto, lhe *interessam* mais vivamente do que a preferentemente rotulada de ‘infantil’ (...). Dessa maneira, grande número de obras dedicadas especialmente à criança não a interessarão jamais, nem preencherão as mais precárias condições de sua psicologia (p.42).

O livro-destinatário é a obra que é escrita a pensar nas crianças, tendo em conta a sua faixa etária, porém, tal como elucida Araújo (2008), ao adaptarmos a obra à idade da criança esta pode não corresponder às suas expectativas suscitando desinteresse. Esta interpretação do livro-destinatário permite-nos compreender o segundo conceito anteriormente referido, o livro-recetor.

Os ‘livros-receptores’ serão pois a referência válida para definir e investigar a existência da Literatura Infantil (até porque a sua existência corre a par da variabilidade diacrónica do objecto ‘literatura infantil’). Há por isso que proporcionar à criança a literatura que lhe convém, e a literatura que lhe convém é a que ela aceita e não a que, necessariamente, se lhe destina (Araújo, 2008, pp.43-44).

Exatamente como acontecia em tempos remotos com a Literatura Popular, apesar de esta não ser usada a pensar nas crianças, suscitava-lhes interesse pelos mistérios que envolviam essas histórias. Uma das obras que não foi de todo escrita para crianças foi *O príncipezinho* de Saint-Exupéry, mas que por elas foi adotada, encontrando-se atualmente no Plano Nacional de Leitura.

Os livros para crianças e jovens começaram a ganhar uma crescente visibilidade a partir dos anos 70 (Bastos, 1999), não só como componente lúdica como também educativa. Segundo Parafita (2002) a literatura para a infância é “toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da linguagem, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” (p.208). A importância do livro para a

criança foi promovida essencialmente pelas editoras, escolas e bibliotecas através da divulgação de encontros e descobertas entre o leitor com o livro e o escritor.

A Revolução de 25 de abril de 1974 trouxe consigo efeitos bastante positivos no que respeita à liberdade do povo como também na literatura para a infância em Portugal. Para além de colocar um ponto final a um regime ditatorial, marcado pela PIDE e pela censura, as condições económicas melhoraram instaurando-se um regime liberal. Esse regime permitiu abrir horizontes em vários ramos, porém destacaremos essencialmente o reconhecimento da literatura infantil que também se fez sentir nas Escolas do Magistério Primário após a Revolução de 74. Segundo Bastos (1999),

a nível internacional, 1974 é também o Ano Internacional do Livro Infantil e 1979 será o Ano Internacional da Criança, acontecimentos que, aliados às novas posturas face à criança e à sociedade, vão acarretar mudanças significativas no entendimento do livro e da educação infantil. Um resultado deste novo posicionamento é a introdução do estudo da literatura para crianças nas escolas do Magistério Primário, depois da Revolução (p.46).

Bastos (1999) salienta ainda que, no que diz respeito ao campo editorial, em Portugal, houve um aumento significativo na edição e no surgimento de novos autores de livros de literatura infantil. Começaram, de igual modo, a surgir os primeiros prémios literários como por exemplo *O Ambiente na Literatura Infantil*, da Secretaria de Estado do Ambiente, datado de 1976; seguidamente o *Prémio de Teatro Infantil*, da Secretaria de Estado da Cultura, datado de 1978; o *Prémio Calouste Gulbenkian*, iniciado em 1980. Portugal tem vindo a receber prémios desde então, também na categoria de tradução e ilustração, abrindo novos horizontes e perspectivas para *leitores infantis*. As escolas e bibliotecas, desde muito cedo, manifestaram uma participação ativa na divulgação e promoção da dinâmica da literacia para os mais jovens. Segundo Azevedo (2006),

os bibliotecários, os professores, os educadores, os pais, os livreiros, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, nesta perspectiva, um papel importante e imprescindível, já que funcionando como primeiros receptores do texto literário, originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos (p.20).

Dada a imaturidade e falta de conhecimento textual da criança, cabe, de igual modo, aos agentes da promoção da literatura a necessidade de averiguar uma boa qualidade de obra

literária direcionada para um público infantil com o intuito de se construir o cânone literário de literatura infantil (Bastos,1999).

As editoras tornaram-se mais exigentes no tipo de qualidade da literatura infantil apostando numa diversidade de obras. Apesar de serem obras estrangeiras com traduções, prevalece uma notória preocupação numa diversidade literária para um público também ele heterogéneo. Devemos ter em mente que quando consideramos literatura infantil é importante consciencializarmo-nos que toda a criança é um ser único com especificidades e interesses próprios. Características que, desde cedo, as editoras tentam agradar através do incentivo à literacia, à promoção do gosto e do interesse em ler, escrever e em interpretar aquilo que se lê e escreve, atribuindo sentido à obra.

Relativamente às edições da autoria originalmente portuguesas “as novidades têm surgido sobretudo no domínio da articulação texto/imagem/música” (Bastos, 1999, p.47). Das principais obras, originalmente, portuguesas destacamos a coleção *Histórias e canções em quatro estações*, coordenada pela autora Maria Alberta Menéres em 1988; *Cantigas de encantar: pelos porquinhos e lobo mau*, de Vitorino publicada em 1989 a primeira edição; *Dez dedos dez segredos*, da autoria de Maria Alberta Menéres, publicada em 1991 e as *As canções da Tila*, de Matilde Rosa Araújo, obra publicada em 1998 (Bastos, 1999). No panorama do álbum ou livro ilustrado salientamos que, inicialmente, houve um predomínio de obras estrangeiras, porém destaca-se a autora e ilustradora portuguesa Manuela Bacelar merecedora de ilustres prémios na categoria anteriormente referenciada. Ainda sobre a junção da componente icónica com a textual Azevedo (2006) advoga que,

mais do que mera ilustração, esta componente icónica na medida em que supõe uma leitura simultaneamente intelectual e emocional, constitui um elemento susceptível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências (p.21).

Em suma, a literatura direcionada para as crianças foi sofrendo profundas alterações ao longo dos anos bem como a sua importância. De uma simples literatura popular, os agentes de promoção da literatura, como por exemplo as editoras, revistas, programas escolares, prémios literários, entre outros, tiveram e continuam a ter, sem dúvida, um peso decisivo para a formação do cânone literário de literatura infantil. Uma boa obra literária para além de promover a ludicidade deve, de igual forma, cultivar saberes pessoais, culturais e pedagógicos nos mais novos. No que concerne a traduções, a essência da obra não deve ser despojada visto que a criança perderia, decerto, o interesse pela mesma.

Acreditamos efetivamente que infância é sem dúvida a fase mais bela da vida do homem e, nas obras literárias, quando conjugamos a componente icónica com a verbal abrimos mundos-possíveis à criança. A literatura para a infância promove ainda o gosto estético e o prazer de ler, conduzindo o leitor para uma futura leitura autónoma, proporcionada por essa espécie de viagem encantatória que a aliança entre as palavras e as ilustrações assim o oferece.

1.3. Evolução da narrativa visual do álbum ilustrado

Considerado um género editorial recente, o Álbum Ilustrado (AI) foi sofrendo profundas evoluções desde a sua composição gráfica, as mensagens por ele transmitidas até à interação envolvente entre o livro e a criança. A narrativa visual é considerada como uma “forma de comunicação universal, que não oferece barreiras linguísticas e que através dos suportes onde é representada consegue perdurar ao longo do tempo” (Vidinhas, 2015, p. 22), deixando uma herança rica das civilizações passadas. Estas manifestações permitiram-nos compreender a evolução das sociedades, desde a cultura e vivências até aos dias de hoje. Neste subponto focar-nos-emos essencialmente na evolução da narrativa visual como elemento constituinte do AI.

O século XV foi marcado pela Revolução da Imprensa destacando-se Johannes Gutenberg. Gutenberg inventou o processo de impressão móvel revolucionando a educação, que na sociedade Ocidental era oral. Surgiram livros ilustrados destinados às crianças com uma predominância textual e a impressão era a preto e branco (Vidinhas, 2015). Em Portugal, no século XVI, prevaleciam as obras de índole puramente educativa que reuniam o código textual, com maior destaque, e o código icónico. Um desses exemplos é a obra *Cartinhas para aprender*, de João de Barros, que focalizava a aprendizagem do alfabeto recorrendo ao suporte ilustrativo (Sampaio, Silva, & Tavares, 2012).

Os séculos XVII e XVIII ficaram marcados pelo aparecimento dos *chap book*, caracterizados como livros ilustrados num formato mais económico (Vidinhas, 2015). Só a partir do século XIX, mais especificamente em 1830, com a invenção de George Baxter, é que a impressão de textos policromáticos foi possível, denominada de *Baxter Process* (Vidinhas, 2015). O surgimento da impressão a preto e branco de Johannes Gutenberg e a impressão policromática – *Baxter Process* – de George Baxter foram o culminar para os avanços de novas técnicas de impressão.

Em Portugal, no século XIX, o AI caracterizava-se maioritariamente por traduções que incorporavam temáticas moralistas e patriotas patenteadas nas fábulas e nos contos tradicionais (Florindo, 2012). Os elementos paratextuais caracterizavam-se por uma predominância abastada de texto e paginação, a ilustração era reduzida e a que existia suportava um carácter decorativo, tanto o autor como o tradutor da obra apareciam referenciados à exceção do ilustrador que apresentava o anonimato (Florindo, 2012). A par da evolução da conceção de infância, a emancipação de uma sociedade cada vez mais letrada e o avanço das tecnologias, em especial no AI, o fim do século XIX e o início do século seguinte marcam a importância de um novo género editorial que privilegia a narrativa visual e as múltiplas interações que esta poderá despontar na criança (Sampaio, Silva, & Tavares, 2012). Devido ao panorama educativo, social e tecnológico verificado na altura, autores como Vidinhas (2015), Rodrigues (2013) e Pereira (2015) consideram que o final do século XIX foi o período que marcou o aparecimento do AI moderno, já na segunda metade do século XIX e os inícios do século XX consideram-no como a época de ouro, ou dourada, do AI. Os inícios do século XX contribuíram para uma evolução progressiva nesta categoria.

Havia uma preocupação em criar uma obra de cariz ilustrativo mas que fosse ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças. Desta forma, diminuíram-se as temáticas fortemente moralizadoras e patriotas, reduziu-se à paginação sendo que a ilustração começa a destacar-se no AI (Florindo, 2012). Este poder ilustrativo funde-se essencialmente para que os pré-leitores e jovens leitores, que ainda não possuíam a capacidade de decifração do código linguístico, fossem capazes de interpretar a história recorrendo essencialmente à narrativa visual. As décadas de 50 e 60, do mesmo século, caracterizaram-se por avanços devido à proliferação na formação de artistas na área do *design* e nas artes plásticas diversificando as técnicas de organização e construção da narrativa visual (Vidinhas, 2015). Nos EUA e em alguns países da Europa, mais especificamente no Reino Unido, na Alemanha e na França destacaram-se neste período personalidades fortemente ligadas ao ramo da escrita e da ilustração como é o caso de Anthony Browne, Babette Cole, Bruno Munari, David Meikel, Eric Carle, Leo Leoni, Maurice Sendak, Max Velthuijs e Shel Silverstein (Florindo, 2012). Integrou-se assim no AI “a criação de metáforas visuais em imagens conceptuais que apelavam ao sentido da imaginação” (Vidinhas, 2015, p. 29) da criança. Nos EUA foi onde surgiram as primeiras experiências de uma metáfora visual.

A abolição da censura e o início da liberdade de expressão contribuíram para o aumento da escolaridade obrigatória, fundaram-se bibliotecas para se promoverem hábitos de leitura e a informação foi-se propagando a todas as classes sociais (Oliveira, 2015). Em Portugal surgiram ilustres autores, como por exemplo António Torrado, Maria Alberta Menéres, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Maria Cândida Mendonça, Manuel António Pina, entre outros (Oliveira, 2017), que elaboraram obras apelando à leitura dos mais novos incorporando momentos de ludicidade e aprendizagem dinâmica.

No final da década de 1970 destacou-se Maria Keil e nos finais de 1980 Manuela Bacelar, duas personalidades enquanto autoras e ilustradoras (Florindo, 2012) na composição e valorização do AI. Foi essencialmente a partir da década de 80 e 90 do século XX que começou a haver uma maior preocupação no *design* gráfico e em técnicas de impressão variadas (Vidinhas, 2015) para um público tão heterogéneo como as crianças.

O AI deixou de ser um mero objeto moralizador aliado a uma grande componente instrutiva tornando-se, nos dias de hoje, um instrumento de uma manifestação artística e reflexiva que entretém e cultiva os saberes das crianças. Podemos encontrar nos álbuns modernos temáticas que elucidam a criança a compreender o mundo que a rodeia, como por exemplo questões ligadas ao multiculturalismo, à orfandade, à adoção, ao divórcio, à compreensão de diferentes tipos de orientação sexual, ou às diferentes tipologias parentais (Rodrigues, 2013), à morte, ao medo, à superação de dificuldades, etc. A grande parte destas temáticas são traduções, a nível nacional “a Editora Kalandraka, a Editora Planeta Tangerina, a Editora Edicare, a Editora Mini Orfheu, a Editora Girafinha e a Editora OQO destacam-se pela publicação de livros para crianças com formatos originais” (Oliveira, 2017, p.11).

Desta forma, pensamos poder concluir que o álbum moderno comporta em si uma série de elementos cruciais que se tornam um desafio para o leitor. Tanto o autor, como o editor, o ilustrador e o *designer* têm uma grande responsabilidade para elaborar obras de qualidade que, para além de contribuírem para um momento lúdico da criança, devem também concorrer para que ela compreenda/construa, de forma dinâmica e apelativa, saberes pessoais, sociais e educativos.

1.4. O álbum ilustrado e as suas características

No presente subponto pretendemos atender às características do álbum ilustrado. Acreditamos, em primeiro lugar, ser pertinente elucidar que o álbum ilustrado, enquanto

género editorial, tem sido alvo “de fortes hesitações quanto ao seu estatuto no quadro de géneros literários” (Rodrigues, 2013, p.23). Esta condicionante surge pelo facto do género editorial em estudo permitir uma pluralidade de leituras e, conseqüentemente, de significados resultantes de dois códigos semióticos, o código verbal e o código icónico (Rodrigues, 2013). A heterogeneidade formal (Rodrigues, 2009) no que diz respeito ao formato, texto reduzido, *design* gráfico variado e às técnicas de impressão, como a policromia, fatores que se tornam, de igual modo, responsáveis por uma ambigüidade em considerar o álbum ilustrado como género literário.

A narrativa visual não é um aspeto contemporâneo, uma vez que remete para diversas civilizações de tempos bastante ancestrais. Aliás, a civilização egípcia deixou um grande legado visual relativamente às formas humanas, relações entre famílias e servos, objetos, animais, comida e, ainda, desenhos manuais de signos com significados específicos (Vidinhas, 2015). Com isto pretendemos elucidar que ao longo dos anos, com a evolução das sociedades e, conseqüentemente, com a evolução tecnológica, a componente visual foi-se tornando não só um objeto de comunicação do Homem como também um recurso lúdico-pedagógico.

O AI moderno surge a partir das décadas de 60/70 do século XX em alguns países da Europa como o Reino Unido, a Alemanha e a França. Em Portugal este género editorial ainda era pouco explorado (Rodrigues, 2009). A designação *álbum* de influência francófona cujas designações são diversas desde *picture book* e *picture story book* na versão anglo-saxónica (Rodrigues, 2008), álbum ilustrado, *picturebook*, *album illustré*, livro álbum ou *bilderbuch* (Brito, 2014) é definido pela presença de

capa dura, pelo seu formato de grandes dimensões ou diferentes, pelo seu papel de qualidade superior e de elevada gramagem, pelo reduzido número de páginas e pelo texto condensado (ou inexistente) com uma tipografia de tamanho superior e variável, pela abundância de ilustrações frequentemente impressas em policromia e, na maioria das vezes, de página inteira ou dupla página, e, ainda, pela qualidade e pelo cuidado com o *design* gráfico (Rodrigues, 2009, pp.2-3).

Salientamos ainda que neste género editorial podemos distinguir os seus subgéneros: os álbuns puros, com a predominância de uma narrativa visual sem mancha textual, e os álbuns profusamente ilustrados coexistindo uma mancha textual e ilustrativa (Barroso, & Silva, 2014).

Direcionado para a infância, com idades dos 2 aos 8 anos o álbum ilustrado suporta em si uma linguagem visual, aliada, ou não, a uma linguagem escrita, dotada de uma subjetividade de interpretações (Rodrigues, 2008). A narrativa visual tem um peso fundamental principalmente para as crianças em idade pré-escolar visto que estas têm dificuldade na decifração do código escrito. Desta forma, “a ilustração afigura-se como o principal motor desencadeante da sua interpretação histórica” (Rodrigues, 2008, p.85). Apesar de a criança não conseguir interpretar o código escrito não deve ser excluída de realizar interpretações e reflexões. É importante que a criança se sinta útil, pressinta que consegue fazer o mesmo que os adultos, isto é ler uma história, recorrendo à narrativa visual. Com uma atitude básica como esta estamos a desenvolver crianças autónomas, criativas, confiantes e reflexivas. Aspetos estes que terão um grande impacto no futuro.

Derivado à multiplicidade de interpretações que o AI permite, seguindo os pensamentos de Brito (2014), tendo por base as investigações de Noedelmen e Reimer, o AI apresenta-nos três histórias. A primeira história remete para a interpretação do código escrito, a segunda remete para a interpretação do código icónico e uma terceira história remete para a consolidação das duas anteriores, ou seja, o significado que a criança atribui conjugando o código icónico com o escrito na narrativa. O código icónico aliado ao código escrito poderá dar continuidade ou até mesmo complementar a narrativa, recriando e reinventando novas narrativas e dando outros significados à história.

Reconhecemos a pertinência do esclarecimento de três livros de literatura infantojuvenil que se enquadram no estudo do género editorial em causa (álbum ilustrado, livro ilustrado e livro-objeto). Para tal recorreremos à investigação realizada por Vidinhas (2015). A autora sustenta ainda que “no álbum ilustrado a imagem tem um lugar preponderante na página” (p.37), sendo que a narrativa visual poderá ou não ser acompanhada por uma componente textual. Acrescenta ainda que caso haja presença das duas narrativas, estas devem ser interpretadas em simultâneo para uma melhor atribuição de significado à história. Um exemplo de álbum ilustrado é *A casinha de chocolate* dos irmãos Grimm ilustrado por Pablo Auladell (Vidinhas 2015). Relativamente ao livro ilustrado Vidinhas (2015) salienta que “a narrativa depende principalmente do texto, sendo o elemento dominante, uma vez que se pretende que a história seja contada nesta perspetiva, neste caso a ilustração surge essencialmente a acompanhar o texto” (p.37). Um exemplo de livro ilustrado é a obra *Rasmus y el vagabundo* de Astrid Lindgren ilustrado por Pablo Auladell (Vidinhas 2015). Por fim, o livro-objeto “é um objeto híbrido, localizado entre o livro e o brinquedo.

Geralmente é associado ao livro, um objeto tridimensional (peluche, elementos de plástico...)” (p.37).

Caraterizado como um artefacto de cultura, Vidinhas (2015) sustentando-se no trabalho de Barder, refere que o AI é “um documento social, cultural, histórico; e principalmente uma experiência para a criança. Uma forma de arte que se desdobra na interpretação de imagens e textos, numa simultânea visualização da dupla página, e no virar da página” (p.21). O AI faz emergir na criança um entusiasmo enorme e muita expectativa relativamente ao seu conteúdo (palavra e imagem). Esta idealiza possíveis acontecimentos derivados das componentes paratextuais que lhes são apresentados, sendo capaz de prever um término que poderá ir ao encontro da narrativa apresentada. Nesta perspetiva a criança é convidada e refletir sobre o que observa dando asas à sua imaginação.

Num mundo cada vez mais moderno e tecnológico a imagem torna-se um recurso fundamental para a comunicação. Discordamos das palavras de Brito (2014) quando enuncia que a “literacia visual surge naturalmente, não necessitando de ser ensinada e treinada, uma vez que as crianças respondem à imagem” (p.21). As crianças respondem efetivamente à imagem porém, este processo ocorre através da associação que esta faz em relação à palavra com o objeto, principalmente nos primeiros anos de vida da criança. É nos primeiros anos de vida da criança, associando a palavra ao objeto, que esta atribui sentido e significado ao mundo onde se insere. Caso a literacia visual não necessitasse efetivamente de uma interpretação prévia, a criança não conseguiria distinguir estados de espírito num personagem de uma história. Contudo, mais adiante na sua tese de mestrado, intitulada de *O álbum ilustrado e o público juvenil – entre as exigências do currículo e a promoção da literacia visual*, a autora refere que a “narrativa visual pressupõe uma alfabetização do olhar” (Brito, 2014,p. 24). Refere ainda que a interpretação da imagem não é um exercício intuitivo e que necessita de uma decifração de códigos visuais que a criança precisa de conhecer previamente. Parece-nos que, de certa forma, existe alguma contradição por parte de Brito (2014). Acreditamos e defendemos que a literacia visual é uma componente que deve ser trabalhada e estimulada desde tenra idade para que, posteriormente, a criança autonomamente atribua interpretações aos códigos e ilustrações apresentadas, desenvolvendo um espírito crítico e reflexivo.

Existe uma vasta variedade de AI que suportam mensagens fundamentais nas crianças permitindo-lhes compreender-se a si próprias e aos outros (Bastos 1999). Os dois grupos temáticos que permitem à criança uma melhor compreensão do mundo que os rodeia são:

“um primeiro conjunto de livros remete mais directamente para o próprio **EU**; depois temos livros que apontam para a relação do **EU** com o **MUNDO**” (Bastos, 1999, p. 251). Estes dois grupos temáticos podem ser apresentados através de duas formas, podendo assumir formas narrativas escritas ou simplesmente com o recurso à narrativa visual (Bastos, 1999). Bastos (1999) salienta ainda que relativamente à narrativa visual, esta comporta imagens ou situações contribuindo para que a criança, enquanto leitora, retire da narrativa visual uma multiplicidade de situações.

O grupo temático que remete para a esfera do **EU** retrata situações do dia a dia, rotinas e descoberta de emoções, ou seja, aborda a vida quotidiana da criança incorporando símbolos que por ela são facilmente associados (Bastos,1999). São exemplo deste grupo temático o livro *O Zé e a Marta*, da autora Isabel Barbosa com a ilustração de Graça Pereira da Cruz, a coletânea *Quem tem medo...?*, da autoria de Fanny Joelly e Jean-Noel Rochut e um outro exemplo *As minhas emoções* de Brian Moses e Mike Gordon (Bastos 1999). No que respeita à relação do **EU** com o **MUNDO** reflete situações que pressupõe a relação entre a criança e a sociedade, ou seja, com o mundo (Bastos, 1999). Descreve situações que englobam por exemplo relações familiares entre irmão e profissões (Bastos,1999), mas também podemos incluir o conhecimento e o contacto com novas culturas e etnias, bem como a relação com a diferença. Destacamos como exemplo os álbuns ilustrados que reforçam a relação do **EU** com o **MUNDO** na criança: *O meu avô*, escrito e ilustrado por Manuela Bacelar, *A mamã pôs um ovo*, da autoria e ilustração de Babette Cole, *Vou ter um irmão*, da autoria de Maria João Lopes e um outro exemplo é a colecção *E se eu fosse...* da autora e ilustradora Eve Tharlet (Bastos, 1999).

Um AI e, conseqüentemente, a sua mensagem têm impacto na vida da criança, se a obra for de qualidade. Uma obra é de qualidade quando “paralisa a criança, transportando-a para o passado e dando-lhes indícios para o futuro” (Rodrigues, 2008, p.85). Nesta linha de pensamento, Bastos (1999) tendo em conta as investigações realizadas por Patricia Delahie, relativamente ao AI e ao livro profusamente ilustrado, alega alguns critérios a considerar para uma seleção criteriosa e de qualidade. A autora destaca a variedade dos AI com o intuito de responder a todas as necessidades e estímulos da criança, nomeadamente: a coerência no texto e na imagem, predominando uma narrativa coerente e lógica nos acontecimentos, caso haja a existência da narrativa visual e textual ambas devem relacionar-se mediante os acontecimentos; a lisibilidade que atribui ênfase à imagem, visto que “a própria imagem deve informar, contar, explicar” (Bastos, 1999, p.251). Por fim, a

autora salienta ainda a eficácia, referindo que uma obra de qualidade, neste caso o AI, é aquela onde não predomina uma extensa mancha textual que, muitas vezes, torna o texto pesado e fatigante para a criança. Porém existem, de igual modo, outros aspetos formais que, para além de caracterizarem o AI, sendo devidamente organizados tornam-se obras de qualidade para as crianças.

1.4.1. Principais elementos formais do álbum ilustrado

O AI possui particularidades singulares que o distinguem das restantes obras literárias. Por suportar uma pluralidade de mensagens devido à narrativa visual, o AI deverá ser interpretado e analisado na sua globalidade. Todas as partes que o constituem, desde a capa, a contracapa, as folhas de rosto, entre outros elementos paratextuais, possuem sentido para a compreensão e atribuição de significado à narrativa. Tendo em conta a bibliografia consultada, focar-nos-emos sobre alguns elementos fundamentais para a construção do AI.

a. Formato

Iniciamos assim com a informação de que existem cinco tipos de formato dos AI, segundo (Vidinhas, 2015).

O formato à francesa caracteriza-se pela largura ser superior à altura. Um exemplo é a obra *O Regresso*, da autora Natalia Chernysheva. Segundo Vidinhas (2015), nesta obra, “os elementos são dispostos tendo em conta o formato rectangular e horizontal do livro, conferindo um aspeto panorâmico aos cenários da ilustração” (p.38) derivado das ilustrações, da ausência de texto e da narrativa visual se apresentar em dupla página.

O formato à italiana caracteriza-se pela altura ser superior à largura contribuindo para que os elementos paratextuais se organizem de forma vertical. Temos como exemplo a obra *Fables* da autoria de Esopo e Simone. Este tipo de formato exige que o ilustrador reflita na construção visual “criando pontos de tensão que jogam com a base da página e o topo” (Vidinhas, 2015, p.38). Esta característica realça a necessidade de interpretar o AI como um todo. Todos os elementos são fundamentais para a atribuição de significado à narrativa, sendo que nenhum aspeto formal da constituição do AI, deverá ser colocado de parte ou analisado individualmente.

O formato quadrado foi produzido sob influência do formato à francesa e à italiana. Caracteriza-se essencialmente pelo seu reduzido custo de impressão e uma maior facilidade

na criação da narrativa visual. Um exemplo desta tipologia de formato é *Loup* de Oliver Douzou (Vidinhas, 2015).

Segue-se o formato recortado caracterizado pelas páginas internas do livro serem recortadas, podendo advogar uma intencionalidade para a atribuição de significado da obra. Um exemplo concreto é a obra *O livro inclinado*, de Peter Newel que ostenta um corte diagonal nas extremidades da obra e toda a narrativa visual foi concebida em função desse corte (Vidinhas, 2015).

Por fim, segue-se o formato harmónico, formato horizontal em que a narrativa visual vai sendo construída em dupla página. Um exemplo deste formato é *Elefante em loja de porcelanas* da autoria de Adélia Carvalho e André da Loba.

b. Tipologias de formatos do AI

Destinados à infância, mas que suportam idades variáveis, existem tipologias de AI diversificadas com o intuito de englobar todas as idades. Consoante as referências consultadas, nomeadamente Vidinhas (2015) e Pinto (2013) ostentam, nos seus estudos, uma vasta gama de tipologias de formatos de AI, mas selecionamos apenas alguns exemplos.

Iniciamos com os livros *pop up* que se caracterizam pelas narrativas visuais se apresentarem num formato tridimensional, recorrendo a dobragens e a mecanismos que permitam o movimento e a manipulação das imagens (Pinto, 2013).

Passamos para os livros em *zig zag* que se caracterizam pelas narrativas visuais estarem distribuídas por dobragem de papel num formato harmónico, daí a designação do livro *zig zag* ou *harmónico*. Um exemplo concreto é o AI *O arenque fumado*, de Charles Cros e André da Loba (Vidinhas, 2015). Nesta obra a narrativa encerra o recorte de um peixe sendo que a divisão e a separação das páginas ocorre devido a esse recorte em que a criança pode manipular, atribuindo diferentes significados consoante a narrativa que observa e vai construindo (Vidinhas, 2015).

Também existem livros com páginas de diferentes tamanhos como por exemplo a obra *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carl, datado de 2012. Este AI existe em vários formatos, como por exemplo em formato normal e em *pop up*. Tal como o próprio nome indica, o que caracteriza esta tipologia, livros com páginas de diferentes tamanhos, é o facto

de as páginas conterem diferentes tamanhos permitindo que a criança acompanhe com maior eficácia a evolução da narrativa (Vidinhas, 2015).

Temos livros com sequências pictóricas como o caso do AI *Animalário Universal do Professor Revillod*, de Miguel Murugarren. Neste tipo de formato “cabe a simples tarefa de fazer as diferentes combinações, virando as páginas e trocando os diferentes elementos gráficos, e observar os seus variados resultados” (Pinto, 2013, p.46), quer em termos de texto, quer em termos da ilustração. Existe uma dinâmica de conjugações ilustrativas que a criança leitora pode construir aleatoriamente, atribuindo-lhe variadíssimos significados.

Por fim, e mais recente, temos o *livro 360°*. Trata-se de “um novo e revolucionário formato que permite criar um mundo panorâmico tridimensional. O livro abre e expande-se numa espécie de escultura circular de páginas trabalhadas com grande detalhe, exibindo impressionantes cenas tridimensionais que permitem ao leitor uma vista panorâmica” (retrieved from <https://www.bruea.pt/loja/livro-360o/>). Como uma peça decorativa, ou como um livro tradicional, em Portugal encontra-se disponível em quatro títulos: *Monte Fuji*, *Terra e Lua*, *Branca de Neve* e *Mundo Nevado*, todos da autoria de Yusuke Oono, publicados pela editora Seigensha e divulgados, em Portugal, pela editora Bruea.

c. Outros elementos paratextuais

Destacaremos agora a capa e a contracapa, as guardas, as folhas de rosto, a composição do texto, a qualidade da ilustração e do papel, embora sejam apenas alguns exemplos de uma vasta gama de elementos paratextuais.

As capas, neste género editorial, “têm a finalidade de criar expectativas no leitor sobre o que vai encontrar no interior do livro ou de o ‘inquietar’, através de mensagens aparentemente contraditórias (...), o que instiga, naturalmente a sua curiosidade” (Florindo, 2012, p.27). Este elemento paratextual é fundamental em questões de *marketing* pela diversidade cromática e ilustrativa em cativar a atenção da criança (Vidinhas, 2015). Por norma a contracapa e as guardas do AI sustentam a continuidade ilustrativa da capa.

As guardas têm como função primordial fixar a folha à capa dura do AI, sendo complementada por um poder narrativo visual, próprio deste género editorial, que transmite sentido e significado à obra (Vidinhas, 2015). Podem ser apresentadas em formatos diversos, como por exemplo, desde uma cor exclusiva, em policromia, bem como a existência, ou não, de ilustração. Segundo Florindo (2012), baseando-se nas investigações de Ramos, apresenta várias tipologias de guardas. Damos como exemplo: as

guardas como contextualização espacial que apresentam ilustrações que induzem a locais onde decorre a narrativa (AI *Depressa e Devagar*, de Layn Marlow); as *guardas como contextualização temporal* “referem-se à representação de mudanças ocorridas entre o início e o fim da história”, ou seja, as guardas acompanham a evolução da narrativa (AI *Eu só – Só eu*, de Ana Saldanha e Yara Kono) (Pinto, 2013, p.19); as *guardas como narrativas embrionárias ou resumidas* apresentam uma narrativa ilustrativa que acompanha a dinâmica da obra ou seja, “são histórias que antecedem a história que irá ser contada, como acontece no álbum *A Máscara do Leão*, de Margarita del Mazo e Paloma Valdivia” (Pinto, 2013, p.20); as *guardas conclusivas* surgem quando a própria narrativa se apropria desta componente paratextual para finalizar a história prevalecendo a ilustração em detrimento da componente textual, como por exemplo a obra *O carrinho número 1*, de Eva Montanari (Florindo, 2012).

As páginas ou folhas de rosto surgem depois das guardas do livro e, por norma, apresentam alguns elementos exibidos na capa. Incluem ainda a ficha técnica e a narrativa visual que vai ao encontro da história apresentada (Vidinhas, 2015).

A composição do texto suporta em si diferentes tipologias com objetivos próprios como, por exemplo, “salientar determinadas palavras-chave do texto, expressar entoações, emoções, onomatopeias, etc.” (Florindo, 2012, p.28). Florindo (2012) sustentado nas investigações realizadas por Maia, remete para quatro tipologias diferentes designando-as de linhas, ou seja a forma como o texto se organiza no AI e na ilustração. Nas linhas desalinhadas o texto segue as irregularidades da narrativa visual, “constituindo-se como parte integrante da ilustração” (Pinto, 2013, p.29). Temos como exemplo o álbum *O Caso dos Rabos Trocados*, de Peter Bently e Mei Matsuoka. As linhas icónicas distinguem-se pela dinâmica que existe entre o que está a ser narrado, de forma ilustrativa e textual, com a própria disposição textual (Florindo, 2012). Existe “ritmo e movimento” entre narrativa textual, visual e o próprio significado, temos como exemplo *A lebre e a tartaruga*, de Helen Ward. As linhas em perspetiva caracterizam-se pela particularidade de haver componente textual que se destaca por apresentar diferentes tamanhos e temos como exemplo o AI *Olharapo*, de Darabuc e Maurizio Quarello (Florindo, 2012). Este destacamento textual pode ser caracterizado por alguma intencionalidade, como por exemplo a manifestação de uma emoção. Por fim temos as linhas invertidas que se caracterizam pelo texto se apresentar de forma invertida relativamente à forma normal de se ler um texto (Pinto, 2013). Existem duas formas de inversão de texto, ou linhas, tal como refere Pinto (2013) de baixo para cima como por exemplo o AI *Os de Cima e os de Baixo*, de Paloma

Valdivia ou então *O senhor das Barbas Brancas*, de Elsa Serra e Richard Câmara em que as linhas se apresentam de forma espelhada.

Direcionado essencialmente para pré-leitores, leitores iniciais e leitores medianos as ilustrações devem ser apresentadas com qualidade e nitidez. Para além de captar a atenção do leitor e de reforçar a atribuição de significado da história, a forma como as imagens se articulam com o texto apresentam diferentes funções (Florindo, 2012). Analisá-las-emos de forma sucinta: a *função economizadora* ou de complementaridade em relação ao texto e a *função narrativa*, a nosso ver, são funções que se conjugam, isto porque apresentam situações, personagens, lugares, ou objetos que não se encontram referenciadas na narrativa textual mas sim na ilustrativa. (Pinto, 2013). A *função narrativo-dinâmica* “refere-se ao prolongamento de uma ilustração para as páginas seguintes” (Pinto, 2013, p.32) ou seja, existe uma narrativa visual de dupla página. A *função amplificadora* ocorre “quando o texto é o ponto de partida para uma série de elementos visuais com um peso a nível descritivo e narrativo muito superior ao da palavra” (Florindo, 2012, p.42), ou seja, o texto é o ponto de partida, porém é a ilustração que tem mais peso para a atribuição de significado à obra. A *função expressiva* ocorre “quando as perspectivas, os planos de enquadramento ou os ângulos criados pelo ilustrador têm a finalidade de destacar determinados elementos, como ações diversas, pormenores, emoções, movimento, etc.” (Florindo, 2012, p.43). Por fim, a *função intertextual* ocorre quando existe uma intertextualidade de ilustrações de outras obras literárias que podem, ou não, ser reconhecidas por leitores menos experientes.

No que respeita à tipologia do papel selecionado este deve deixar transparecer uma boa ilustração porque também ele poderá ser um elemento ativo na construção de significado da narrativa. Desta forma, tal como a imagem deve ter qualidade também o papel deve possuir uma boa gramagem e ser de qualidade.

1.5. O álbum ilustrado como recurso lúdico e pedagógico em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico

Contactamos com uma sociedade em que cada vez mais a narrativa visual é um recurso dominante no nosso dia a dia. Somos bombardeados com ilustrações de publicidade, manifestações de arte plástica e até a própria literatura infantil, como já referimos anteriormente. Dada a sua relevância nos tempos modernos, neste ponto, pretendemos destacar

o contributo do AI na promoção de competências em contexto de educação pré-escolar (EPE) e do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

Tendo em conta as referências consultadas apercebemo-nos de que a literatura infantil, neste caso específico o AI, torna-se um instrumento fundamental na formação de leitores autónomos (Barroso, & Silva, 2014). O adulto – pais, professores e educadores – é o principal mediador de leitura na criança, incumbindo-lhe a responsabilidade de cativar o gosto e o interesse em ouvir e contar histórias, contribuindo para a promoção da literacia. Concordamos com Frias (2014) ao referir que

a linguagem é considerada como a primeira forma de socialização das crianças, pois é através dela que, mesmo antes de aprender a falar, as crianças acedem a crenças, valores e regras, adquirindo um conjunto de conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento holístico (p.30).

Contudo, esta capacidade ocorre quando o adulto, neste caso específico, o educador/professor incentiva a um clima de conhecimento e propagação da linguagem – o desenvolvimento da oralidade. O AI é encarado como objeto promotor de aprendizagens na EPE por permitir o desenvolvimento de uma linguagem autónoma na criança. Não é pelo facto de a criança não possuir a descodificação grafofonémica que não poderá “ler” e interpretar uma história. As ilustrações permitem que, de uma forma simples, recorrendo a mundos ficcionais e mágicos propensos à idade, a criança seja capaz de “ler” a narrativa visual atribuindo-lhe uma sequencialidade lógica de acontecimentos. A interpretação da narrativa visual depende do contexto e das vivências de cada criança, considerando-a polissémica.

Tendo em conta a vasta variedade temática e gráfica presente no género editorial em estudo, a ilustração atual desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem que pressupõe uma educação de cariz humanista, promovendo o desenvolvimento positivo das crianças, preparando-as para a vida, ajudando-as na construção pessoal e interpessoal (Oliveira, 2018, p.145).

Consideramos, portanto, que o AI, enquanto recurso educativo, permite à criança, em contexto de EPE atuar com um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento. A criança, inconscientemente, ao dar o seu contributo oral sobre o que observa e interpreta contribui para (re)inventar soluções, produzir alternativas, levantar questões, refletir, simbolizar, expressar sentimentos e emoções, representar e descrever a sociedade em que se insere (Oliveira, 2018). A arte faz parte da vida da criança, pois é encarada como parte integrante da sua aprendizagem

cognitiva e simbólica, sendo de igual modo considerada como a primeira forma que ela tem de perceber e representar o mundo (Pereira, 2015).

Se recorrermos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) apercebemo-nos de que enfatizam a importância de ler e ouvir as crianças contarem histórias. No domínio da educação artística, mais propriamente no subdomínio das artes visuais, as OCEPE elucidam o educador que a arte e a vida são componentes indissociáveis da criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49). A criança tem prazer em explorar diferentes materiais sendo que o educador deverá proporcionar-lhes uma multiplicidade de experiências com o intuito de desenvolver a imaginação e as vastas criações das crianças. Sendo o AI uma manifestação artística que contempla uma sequência narrativa lógica, o educador deverá “explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49) e qual o contributo desses elementos para o seu quotidiano. Torna-se, portanto, fundamental que o educador crie um clima de comunicação entre o grupo, devendo escutar atenciosamente as manifestações orais de cada criança.

Maria Montessori (1870-1952) tornou-se uma figura eminente na educação de infância, por enfatizar uma aprendizagem num modelo pedagógico baseado na autonomia e liberdade da criança, tornando-a proativa no seu conhecimento. Nesta perspetiva, Oliveira (2017), tendo em conta as investigações de Chaves e Lencastre, considera que a abordagem da imagem pressupõe três regras fundamentais: a primeira regra remete para que cada criança, individualmente, contribua autonomamente para a atribuição de significado na narrativa visual sem que o educador interfira nessa intervenção. A segunda regra diz respeito ao diálogo/discussão que o educador promove em grupo. Por fim, a última regra diz respeito em focar a atenção da criança num detalhe específico, com o intuito de atribuir significado a uma dúvida ou questão suscitada ou mal interpretada. Assim, caberá ao educador explorar a narrativa visual nas obras de literatura para a infância, sustentadas no AI, como forma de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade estética da criança, promovendo ainda a sua capacidade de observação e de questionamento.

Segundo Oliveira (2017), sustentado nos trabalhos de Domiciano, refere que “o desenvolvimento de uma perceção da imagem, enquanto representação por parte da criança facilita o seu ingresso no mundo da escrita, uma vez que o texto também é desenho” (p.20). Na citação percebemos a intencionalidade de conduzir o desenvolvimento da

criança através de uma transversalidade curricular, ou seja, ao conferirmos oportunidade e incentivo de uma manifestação oral, sustentada na observação e interpretação da narrativa visual, iniciar-se-á, consecutivamente, a curiosidade da criança pela abordagem à escrita. Concordamos com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) quando abordam ao livro enquanto objeto de prazer, de leitura, pois toda a narrativa que é contada pelo educador e pela criança, recorrendo à memória ou ao auxílio de imagens, como exemplo o AI, proporcionará o desejo de aprender a ler e consecutivamente contribuirá para o conhecimento da escrita. A abordagem à escrita realizar-se-á com a criança de forma bastante simples fazendo-a compreender a sua importância e funcionalidade.

É essencialmente na EPE que se estimulam todas as potencialidades das crianças, tornando-as ativas e confiantes nas suas decisões. Funde-se, de igual modo, como um vínculo, contribuindo para o sucesso na transição da criança para o 1.º CEB no sentido de dar continuidade às aprendizagens anteriores (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O imaginário e a imaginação constituem-se fatores preponderantes na educação, contribuindo para aprendizagens poderosas (Pereira, 2015). Ao longo de todo este trabalho temos atribuído um grande foco ao imaginário e à imaginação, porém ainda não atribuímos um significado concreto a estes dois conceitos. Assim sendo, a imaginação é a capacidade que o sujeito tem em reconstruir o real recorrendo a significados concedidos através de acontecimentos que os mesmos produzem em nós (Pereira, 2015). Já o imaginário é o produto da imaginação ao qual lhe confere significados atribuindo sentido às imagens (Mateiro, 2018; Pereira, 2015).

Segundo Pereira (2015), sustentada nos estudos de Wunenburger e Araújo, refere que o imaginário é entendido como um

conjunto de produções mentais ou materializadas nas obras, constituídas por imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, provenientes de uma função simbólica que visa o entrelaçamento de sentidos próprios e figurados (p.45).

É a partir do 1.º CEB que a criança se vai consciencializando formalmente com a língua materna. Se outrora a criança expressava os sentimentos e opiniões oralmente, à medida que se consciencializa com o código linguístico apercebe-se de que a linguagem escrita permite para além de organizar o pensamento, contribui de igual modo para que esta se envolva com os personagens e o enredo que vai construindo. Tal como referem Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) em relação ao *Programa e Metas Curriculares de*

Português do Ensino Básico, é nos primeiros anos do Ensino Básico que se estabelece a importância do desenvolvimento da oralidade com o domínio da leitura e da escrita visto que “a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (p.7). O incentivo à oralidade proporcionará na criança uma escrita mais coerente. Assim concordamos com Pereira (2015) ao referir que “o texto pode fazer emergir um conjunto de imagens, permitindo à criança tecer significados e significantes que são descobertos no ato de ler, ver, imaginar, criar e de amar a Literatura” (p.117).

Faremos ainda referência ao *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*, do Ministério Geral da Educação, referente à leitura, em que Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) evidenciam atividades para desenvolver em contexto do 1.º CEB recorrendo à interpretação dos elementos paratextuais das obras enfatizando a ilustração.

O AI é um recurso que permite o desenvolvimento de aprendizagens contínuas na criança que, se trabalhado de forma adequada, explorando as suas múltiplas potencialidades, verbal e visuais, se constitui

como um instrumento de extrema importância na construção do conhecimento da criança, fazendo com que ela desperte para o mundo da leitura, não só como ato de aprendizagem, mas também como uma atividade prazerosa (Pereira, 2015, p.119).

Ao introduzirmos o AI nos contextos educativos contribuiremos para o desenvolvimento da criança, possibilitando que se torne curiosa, criativa, inquieta pelo saber e ativa no seu processo de ensino e aprendizagem.

Não pretendemos de todo contribuir para a abolição dos manuais escolares, mais concretamente no 1.º CEB, visto que as OCEPE permitem uma abordagem mais flexível no desenvolvimento das potencialidades da criança. Se o manual existe atribuímos-lhe validade até porque este tipo de recurso permite que a criança dê continuidade às suas aprendizagens. Contudo, acreditamos que os manuais escolares não serão uma prática obrigatória em sala de aula no 1.º CEB, podendo ser substituído por materiais e objetos de leitura (Azevedo, 2006) e contribuir para a transversalidade curricular de uma forma dinâmica e divertida. Se realizarmos uma breve comparação entre o manual escolar e o AI aperceber-nos-emos de grandes diferenças para o desenvolvimento autónomo da criança. Ou seja, o manual escolar apresenta explicitamente todas as aprendizagens que a criança deverá adquirir ao longo do ano. Relativamente ao AI, permite que a criança explore as narrativas visuais patentes, interfira na mensagem, questione sobre a mesma, investigue

sobre a temática abordada, desenvolva competências cognitivas, pessoais e sociais, partindo de um momento lúdico e prazeroso.

Tendo em conta as vantagens do AI enquanto recurso privilegiado na EPE e no 1.º CEB, para que este seja um recurso de qualidade, Barroso e Silva (2014) apresentam-nos alguns critérios a seguir. Para estes autores a escolha criteriosa de AI passa pela existência de intertextualidade, relação entre texto e imagem (constituído por outras quatro dimensões desde a imitação, complementaridade, contradição e fusão), referências culturais e os valores veiculados nas obras. Explicaremos sucintamente cada uma das dimensões.

Na dimensão da intertextualidade prevalece uma relação dialógica entre os textos ou imagens sendo que a criança deverá conhecer o texto base fazendo referências à intertextualidade de outros textos ou imagens. A dimensão da relação entre texto e imagem remete para uma relação dialógica entre o texto e a imagem, ou seja, a componente verbal e a ilustrativa são interdependentes e a atribuição de sentidos à obra depende dessa reciprocidade (Barroso, & Silva, 2014). Ainda sobre a dimensão da interação entre texto e imagem, esta agrupa em si quatro outras dimensões, a saber: a *imitação* ocorre quando “a imagem ilustra fielmente o texto (...) ambas as componentes formam um todo semântico” (p.122); e a *complementariedade* quando a ilustração se constitui no o fator de maior destaque, em detrimento do texto, na obra, contribuindo para uma variedade de interpretações; *contradição* que ocorre quando “a imagem apresenta elementos contraditórios em relação ao conteúdo do texto, incitando o leitor à formulação de hipóteses e à confirmação das mesmas” (p.123); e, por fim, a *fusão* que ocorre quando “o texto e a imagem fundem-se numa relação de completa interdependência. Esta vai para além da relação de complementaridade” (p.124). A dimensão alusiva às referências culturais remete para a valorização de uma heterogeneidade cultural impregnadas de sentido(s), tanto no texto como na ilustração (Barroso, & Silva, 2014). Admite-se que a criança seja um ser consciente das mudanças sociais, contribuindo para o pleno exercício de uma cidadania crítica e interventiva (Oliveira, 2018). Por fim, a última dimensão privilegia os valores veiculados no AI. Ou seja, esta dimensão pretende veicular valores essenciais como a diferença, o respeito, a integridade, a cooperação entre outros que são essenciais na sociedade. Recorrendo às ilustrações e à componente textual, destacando-se as figuras de estilo (metáfora, alegoria e metonímia, entre outras), pretende-se que, de forma crítica e reflexiva, a criança desenvolva valores positivos em relação à diferença (Barroso, & Silva, 2014).

Em contexto escolar, o livro, torna-se uma ferramenta valiosa, podendo o professor recorrer a múltiplas estratégias que contribuam para o desenvolvimento da oralidade e da

expressão escrita na criança. Ao recorrer a dinâmicas de aprendizagem o livro contribui ainda para o conhecimento do mundo, da matemática, da ciência e da sociedade.

2. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto explanamos aspetos relacionados com a caracterização dos contextos onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Apresentaremos primeiramente o contexto de creche passando para o contexto de educação pré-escolar. Descrevemos ambas as situações evidenciando os contextos educativos, a caracterização do grupo de crianças, a organização do espaço da sala de atividades e a organização do tempo/rotina diária. Registamos, de igual modo, a interpretação que atribuímos ao contexto do 1.º CEB centrando-nos, essencialmente, na caracterização do contexto educativo, na caracterização do grupo de crianças, na organização do espaço da sala de aula e na organização do tempo/rotina diária.

A PES teve início no contexto de creche, com a durabilidade de 90h, constituído por um grupo de dezasseis (16) crianças. O segundo contexto remete para o jardim de infância (JI), com a duração de 150h com um grupo composto por vinte e duas (22) crianças e, por fim, o contexto do 1.º CEB teve a durabilidade de 190h, constituído por um grupo com vinte e seis (26) crianças. A nossa PES decorreu de segunda a quarta-feira com um total de 5h diárias de componente letiva.

2.1. Contexto de creche

O contexto educativo onde realizamos a nossa PES pertencia a uma IPSS, fundada em 1987, situava-se num ponto de grande movimentação na cidade de Bragança. As respostas sociais desta instituição englobavam a creche e o jardim de infância, tendo como objetivo primordial promover o desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e o bem-estar das crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade. A estrutura da IPSS era a nível do rés do chão e o espaço interior da instituição era constituído por seis salas de atividades, um berçário, duas salas de creche e três de salas de jardim de infância. Tinha ainda três sanitários para crianças e dois para adultos, um ateliê de pintura, uma sala de computadores, um gabinete de reuniões, um polivalente (que tinha também como função o momento de acolhimento das crianças), uma cozinha, uma lavandaria e duas despensas, a entrada e, por fim, uma sala de informática. Quanto ao espaço exterior percebemos que era amplo, delimitado com gradeamento e vedação, para preservar a segurança das crianças. Existiam, de igual modo, objetos com os quais as crianças podiam brincar e interagir no espaço, com os colegas ou adultos, como era o caso do parque infantil. Este dispunha de um bloco de escorregas, baloiços e casas de madeira. Para além das atividades orientadas, desenvolvidas na

instituição, sob a responsabilidade da educadora de cada sala de atividades, as crianças do jardim de infância frequentavam três atividades, tais como: natação, inglês e expressão musical. As componentes referidas anteriormente eram desenvolvidas sob a orientação de pessoal externo à instituição. O horário de funcionamento da IPSS adaptava-se às necessidades das crianças e do apoio à família. Este iniciava às 07:45 e terminava às 19:00. Cada sala era detentora de um projeto curricular que atendia às necessidades e interesses das crianças. Relativamente ao regulamento da instituição, este englobava as normas que contribuíam para o bom funcionamento da instituição a nível pedagógico, escolar e de higiene/saúde. Como se pode comprovar, e considerando o que se expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o “estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.23). Torna-se mormente importante a organização do grupo, do espaço e do tempo, uma vez que,

constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24).

Posicionemo-nos então face à organização do ambiente educativo da sala de atividades, do grupo, do espaço e do tempo. Sobre a organização do ambiente educativo “importa que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planei intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções se necessário” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24). Mas, para tal, também é importante conhecer e contextualizar o espaço que tem à sua disposição.

Passemos então à caracterização do espaço físico da sala de atividades, na qual nos integramos. A sala de atividades era ampla, com uma boa iluminação natural, uma vez que ao redor da sala, as paredes, viradas para o espaço exterior, eram constituídas por janelas de grandes dimensões, permitindo que as crianças visualisassem o espaço exterior. As áreas que delimitavam o espaço envolvente da sala eram diversificadas, existia a área do fraldário, que continha divisões etiquetadas para cada criança (muda de roupa, cabide e produtos de higiene), banheira, sanitas e lavatórios onde era feita a higiene das crianças. Na

sala podíamos interagir com as crianças em diferentes áreas. A área dos jogos englobava uma variedade de materiais didáticos que possibilitavam manipulações sensoriais diferentes, no que respeita à textura e ao som; na área da biblioteca havia uma estante que continha vários álbuns ilustrados porém, um aspeto negativo, era que as estantes eram demasiado altas para que as crianças pudessem retirar os livros e explorá-los livremente e, por tal, tinha que ser o adulto a retirar o álbum da estante, para que a criança o pudesse manipular e explorar; a área da casa era composta por uma cama, um fogão, um lavatório, pratos, copos e frutas de plástico; na área das construções podíamos manipular legos de tamanhos variados (dos grandes aos mais pequenos); e a área da manta era o lugar de reunião para cantar, contar histórias, como também para a realização de atividades livres. A sala de atividades continha ainda duas casas de plástico onde as crianças interagiam em grupo ou individualmente, uma televisão e um leitor de CD. Pensamos que uma boa organização das áreas de interesse das crianças lhes permite desenvolver a autonomia e a iniciativa no que concerne à manipulação de objetos, estimulando diferentes e diferenciadas interações nas atividades livres. Assim evidenciamos que,

a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interacções relativas à actividade que escolheram (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 165).

Desta forma, e apoiando-nos na visão de Hohmann e Weikart (2011), salientamos que a organização da sala e das áreas de interesse deverão corresponder aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças encorajando-as a aprender em espaços plurais e de forma única. De realçar também que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.26).

Quanto à organização do grupo em contexto de creche, como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24).

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a nossa PES, em contexto creche, era constituído por 16 crianças, sendo, 9 do género masculino e 7 do género feminino. É de

salientar que o grupo, pelas suas particularidades, fomentava a inserção de crianças de diferentes origens respeitando uma pluralidade de culturas. Acolhia dez (10) crianças de nacionalidade portuguesa, três (3) africanas, duas (2) brasileiras e uma (1) russa. Como se expressa nas OCEPE “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o /a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24). A sala reunia crianças dos 12 aos 21 meses. Como se sabe, a decisão da composição etária deve ser uma opção pedagógica, e que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24). O grupo apresentava algumas diferenças no que concerne à vocalização de sons, bem como no desenvolvimento motor. As crianças mais velhas conseguiam, com maior facilidade, controlar os seus movimentos, ou seja, eram capazes de caminhar com facilidade de marcha atrás sem cair, realizavam movimentos mais rápidos e tinham os reflexos visuais bastante mais desenvolvidos. Apesar de apresentarem idades muito próximas entre si, eram crianças que detinham necessidades diferentes até porque a adaptação na instituição, como foi dito de uma forma informal pela educadora titular, não fora igual para todas as crianças. Durante o tempo que permanecemos na creche, deparamo-nos com o processo de adaptação da criança R. Constatamos que foi um processo complicado, acabando por prejudicar outras crianças que eram novas na instituição e que, também elas, se encontravam em fase de adaptação. A criança R não demonstrava muita iniciativa de interação. Quando um colega tentava interagir com ela, R recusava essa interação acabando por chorar. As crianças interagiam mutuamente, se bem que, às vezes, apresentavam comportamentos agressivos quando o colega retirava o brinquedo que manipulavam.

Considerando as etapas de desenvolvimento do psicólogo Jean Piaget, estas crianças encontravam-se na 1.^a etapa ou estágio de desenvolvimento denominada de sensório-motor. Esta etapa inicia-se desde o nascimento e prossegue até aos dois anos de idade e é caracterizada pelas sensações das crianças se situarem na boca (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Durante o período de tempo que permanecemos nesse contexto, pudemos observar que predominava uma vontade incontrolável da criança IC em morder os colegas, bem como em colocar os vários objetos na boca com o intuito de os morder ou sugar. Verificamos, de igual modo, que quase todas as crianças mastigavam os alimentos, duas delas não os mastigavam até entrarem para a instituição. Na hora da refeição, crianças

como M, L, K, I, C e a criança T apresentavam iniciativa de se alimentarem sozinhas pegando na colher, levando a comida e a água à boca. As crianças B e K possuíam uma grande dificuldade em adormecer, na hora do sono eram as que acordavam mais cedo, acabando por acordar as restantes crianças. Relativamente ao aspeto cognitivo apercebemo-nos de que as crianças M, T, L, IC, IL, K e B exploravam os objetos separadamente, bem como individualmente, como por exemplo, na área das construções: realizavam torres e pontes com os cubos ou então colocavam as peças pequenas dentro das grandes. Já as restantes crianças exploravam os objetos individualmente. A rotina diária no contexto creche foi estruturada pensando em cada criança, visto que cada uma tinha o seu próprio ritmo de adaptação. Os horários eram flexíveis tendo em conta as necessidades do grupo, preservando sempre o apoio às famílias e a segurança das crianças mais novas na sequencialidade de atividades desenvolvidas durante o dia. Considerando as palavras de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) concordamos que “a organização temporal se deverá centrar na criança, sendo a organização das actividades diárias em torno de um horário e de rotinas concebida como uma forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças” (p.42). Desta forma, a rotina diária deverá respeitar o bem-estar das crianças possibilitando-lhes a antecipação de acontecimentos para que possa contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da autonomia. Desta forma, Bairos (2015), sustentado nos trabalhos de Craidy e Kaercher, defende que “todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interacção com outras pessoas” (p. 21). Considerando as palavras de Bairos (2015), independentemente da rotina que a criança esteja a realizar, todos os momentos deverão ser concebidos com uma finalidade/intencionalidade. As rotinas da IPSS em estudo baseavam-se essencialmente na chegada e na partida das crianças, no horário de refeição (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde), no tempo de higiene, no da sesta, no das atividades de escolha livre, no das atividades exteriores e, por fim, no das atividades em grupo. No quadro que se segue, apresentamos, mais pormenorizadamente, a rotina diária das crianças.

Quadro 1. Rotinas das crianças do contexto creche

Período da manhã	
07:45 – 09:00	Abertura da instituição (componente social)
09:00 – 09:30	Acolhimento das crianças pela educadora
09:30 – 10:30	Atividades livres/orientadas
10:30 – 11:00	Higiene
11:00 – 12:00	Almoço

12:00 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:00	Repouso
Período da tarde	
15:00 – 16:00	Atividades livres/orientadas
16:00 – 16:30	Lanche
16:30 – 16:45	Higiene
16:45 – 19:00	Fecho da instituição (componente social)

A distribuição do tempo educativo fazia-se de modo flexível, correspondendo a momentos que se repetiam com uma certa periodicidade. Em todos os momentos da refeição tentávamos interagir verbalmente com as crianças, cantando canções, comunicando verbalmente com elas, com o intuito de compreendermos se associavam o nome ao colega correspondente, entre outros aspetos. Grande parte das crianças retribuía a nossa interação, realizando gestos ou imitando sons. Uma das crianças mais velhas da sala (criança T) não interagiu com tanta facilidade, as únicas palavras que pronunciava eram “mamã” e “papá”. Começamos por perceber, nos primeiros contactos que estabelecemos com o contexto de creche, que os processos de aprendizagem deverão contribuir para que as crianças alcancem diversos objetivos. Na Lei n.º 248 da série I do Diário da República, de 27 de outubro de 1989, são referenciados os seguintes: (1) Descobrir, conhecer e controlar progressivamente o próprio corpo, formando uma imagem positiva de si mesma, valorizando as suas capacidades e limitações, adquirindo hábitos básicos de saúde e bem-estar; (2) Atuar de forma cada vez mais autónoma nas suas actividades de rotina, adquirindo progressivamente segurança afetiva e emocional, desenvolvendo as suas capacidades de iniciativa e confiança em si mesmo; (3) Relacionar-se com os adultos e as outras crianças, percebendo e aceitando as diferentes emoções e sentimentos, expressando e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; (4) Observar e explorar o seu ambiente com uma atitude de curiosidade e cuidado, identificando as características e propriedades significativas dos elementos que o compõem, elaborando a sua perceção deste ambiente e atribuindo-lhe significado; (5) Regular gradualmente o seu comportamento nas propostas de jogo, de rotinas e outras atividades apresentadas pelo adulto, desfrutando com elas e utilizando-as para os seus interesses, conhecimentos, sentimentos e emoções; (6) Coordenar a sua ação com as ações do outro, descobrindo gradualmente que os outros têm a sua própria identidade, seus pertences, relações e aceitando-os; (7) Compreender as mensagens orais que lhes são dirigidas nos contextos habituais, aprendendo progressivamente a regular o seu comportamento em função deles; (8) Comunicar com os outros utilizando a linguagem oral e corporal para expressar os seus sentimentos, desejos e experiências e para influenciar o comportamento dos outros; e (9) Descobrir as diferentes

formas de comunicação e representação, utilizando as suas técnicas e recursos mais básicos e desfrutar com elas.

2.2. Contexto de jardim de infância

A instituição onde realizamos a PES na resposta social de jardim de infância situava-se perto do castelo da cidade de Bragança. Era um estabelecimento público que, para além de englobar a educação pré-escolar agregava, de igual modo, o 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB). No que concerne à organização interior do espaço físico, a instituição era detentora de um amplo *hall* de entrada ao nível do rés do chão no qual existiam sofás, uma vez que também era o local onde os encarregados de educação aguardavam os seus educandos na saída da instituição. No lado direito dessa entrada encontrava-se a sala dos professores e a sala de informática. Era no lado esquerdo da entrada de entrada que se encontrava o espaço do jardim de infância. Do referido espaço faziam parte quatro salas de educação pré-escolar (Sala A, B, C e D) sendo que todas elas se encontravam em funcionamento. A Sala A destinava-se a todas as crianças que esperavam pelos seus encarregados de educação, na hora de almoço, e também era um espaço onde se realizavam atividades, tais como a pintura, o desenho e outro tipo de atividades autónomas. A Sala B destinava-se ao acolhimento/chegada das crianças no período da manhã. Foi na Sala C onde desenvolvemos a nossa PES. Nesta zona existia ainda um posto de primeiros socorros, uma sala de arrumação e dois sanitários (um para o sexo feminino e outro para o sexo masculino) onde as crianças realizavam a higiene diária. No corredor que ligava as quatro salas eram afixados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, designava-se “O Estendal dos Trabalhos”. Ainda neste corredor, junto às salas, podíamos aceder a cabides devidamente identificados com o nome de cada criança e um símbolo/imagem escolhido/a pela criança, que se responsabilizava por essa identificação. Este espaço servia para as crianças guardarem os seus pertences, nomeadamente as mochilas, os casacos ou outro tipo de utensílios. Durante os momentos de transição, entre escola e a família, os encarregados de educação observavam os trabalhos afixados no estendal, havendo um diálogo entre eles acerca do trabalho desenvolvido na instituição. Em frente à entrada existia um corredor vedado com grandes janelas, que possibilitava às crianças a observação do espaço exterior, que dava acesso à biblioteca escolar, bem como às salas do 1.º CEB. Relativamente à Biblioteca, este espaço era atrativo pois, para além de haver uma gama variada de livros, também era um espaço interativo no qual existiam computadores e também variadíssimos jogos de tabuleiro, de destreza, de exploração de conteúdos matemáticos, português, entre

outros. No andar de baixo, com acesso por escadas ou elevador, existia o refeitório. Aqui eram servidos os almoços e o lanche da tarde, o lanche da manhã era feito nas salas de atividades, porque havia uma criança que era intolerante ao leite. No espaço inferior da instituição decorriam atividades de caráter cultural e recreativo, abertas à comunidade. As instalações englobavam ainda um ginásio, para a realização de atividades de expressão físico- motora, dramática e Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF).

O espaço exterior da instituição era amplo, vedado por grades, com o intuito de proporcionar segurança, principalmente às crianças do 1.º CEB visto que usufruíam maioritariamente do espaço. Acreditamos que a área exterior proporcionava uma diversidade de aprendizagens às crianças, visto que o espaço tinha um parque de diversão com cavalos de mola, multiestructuras de escorregas, baloiços, cordas de trepar, túnel, escada, jogos do galo e o jogo da macaca. O parque possuía ainda piso antiderrapante evitando assim quedas graves. Desta forma, toda a área do jardim de infância possuía espaços em que as crianças pudessem desenvolver atividades em grupo e individuais, apelando à socialização das crianças, à aquisição e ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos, fomentando também valores sociais e culturais.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, este, enquadrava a componente de apoio à família que ocorria durante três períodos (das 07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00) e a componente letiva, que decorria das 09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. No que concerne à organização do grupo, da sala e do tempo no contexto do jardim de infância podemos referir que o grupo de crianças da Sala C, onde desenvolvemos a nossa PES era um grupo misto vertical, constituído por crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Oito (8) crianças tinham 3 anos, oito (8) 4 anos e seis (6) 5 anos, perfazendo um total de 22 crianças. É de mencionar que uma criança (de 4 anos), de nacionalidade brasileira, regressou ao seu país de origem pouco tempo depois de nos apresentarmos na instituição. Na última semana de estágio outra criança, de nacionalidade africana, entrou para a sala C. Uma vez que não chegamos a ter muito contacto com esta criança, para a sua caracterização global contabilizaremos apenas 21 crianças. A rotina diária era flexível sendo que todo o grupo de crianças conhecia bem a sua rotina diária. No início da manhã planificavam-se com as crianças as atividades que se iriam desenvolver ao longo do dia sendo que, caso houvesse alterações nas rotinas, as crianças seriam avisadas antecipadamente para que as transições fossem suaves e sem grandes agitações. No quadro que se segue apresentamos a rotina que era desenvolvida na instituição.

Quadro 2. Rotina diária das crianças do contexto de JI

Rotina da Sala C	
Manhã	Tarde
09:00 – Acolhimento	14:00 – Acolhimento
09:40 – Atividade em grande grupo	14:30 - Atividade em grande grupo
10:20 – Higiene pessoal	15:00 – Atividades nas áreas
10:30 – Lanche fornecido na instituição (leite e pão)	15:50 - Higiene pessoal
11: 00 – Atividades em pequeno grupo/em grande grupo ou nas áreas	16: 00 – Lanche para as crianças que usufruíam de AAAF.
11:50 - Higiene pessoal	
12:00 – Almoço	

Durante a PES procuramos desenvolver dinâmicas de atividades que envolvessem trabalho em grande grupo e em pequeno grupo. Os trabalhos em grande grupo tinham com objetivo primordial desenvolver na criança a competência de ouvir e respeitar a opinião do outro, bem como a de respeitar regras de interação discursiva, ou seja, esperar pela sua vez para falar e contribuir com ideias, manifestando o seu ponto de vista sobre as dinâmicas implementadas na sala de atividades. Já o trabalho em pequenos grupos tinha como objetivo primordial o de atender às necessidades e interesses individuais de cada criança, respeitando a sua etapa de desenvolvimento, facilitando o apoio em qualquer dificuldade que pudesse surgir. Neste sentido, cabe ao educador, ser um dinamizador/mediador/apoiante do desenvolvimento da criança, encorajando-a a realizar aprendizagens ativas, através da organização do ambiente e das rotinas, estabelecendo um clima de relação positiva e do encorajamento de ações intencionais que vão ao encontro de interesses e curiosidades intrínsecos das crianças. Portanto, o educador necessita de conhecer bem o grupo para planificar atividades que incorporem experiências-chave, necessárias para o pleno desenvolvimento da criança.

A Sala C era bastante iluminada, possuía janelas amplas, permitindo às crianças do grupo visualizarem o exterior. Nos dias de Sol, os seus raios penetravam na sala, aquecendo-a e iluminando-a. O espaço englobava cinco (5) áreas de interesse, designadamente: a área da expressão dramática; a área da expressão plástica que tinha a pintura, o recorte e a colagem, a modelagem, o desenho e a plasticina; a área dos jogos; a área das construções; a área da garagem; e existia também um espaço com um computador. Devemos salientar que, tanto a organização da sala como as rotinas diárias se encontravam já estipuladas antes de iniciarmos o estágio. Contudo, o número de crianças em cada área foi estipulado com as crianças, tendo a cooperação das educadoras e de nós, enquanto estagiárias. Também a organização da sala foi sofrendo alterações com o intuito de realizarmos atividades com as quais as crianças se pudessem sentir mais cómodas, confortáveis e

seguras. Cada área encontrava-se devidamente identificada, com o nome e símbolos que limitavam o número de crianças por cada uma. É importante referir que todos os materiais presentes na sala se encontravam ao alcance das crianças para que, autonomamente, pudessem usufruir e arrumar no local correspondente desenvolvendo assim a autonomia e o seu sentido de responsabilidade e respeito pelo *outro*.

A área da expressão dramática era a área de interesse mais ampla constituída por um guarda-roupa, cozinha e quarto, permitindo-se à realização do jogo simbólico, ao faz-de-conta das crianças. Aqui as crianças perspetivavam o quotidiano vivido em casa bem como manifestavam futuras ambições profissionais. Durante o decorrer da nossa PES constatamos que algumas crianças, dos 4 e 5 anos, imitavam as profissões dos pais ou outras situações presenciadas que lhes suscitavam interesse.

Referimos anteriormente que a área da expressão plástica era composta por diversas manifestações artísticas. Assim na pintura havia um cavalete, com dimensões consideráveis, que englobava um suporte que continha recipientes individuais de diversas cores, apenas as crianças de 4 e 5 anos poderiam frequentar a pintura, visto que possuíam mais destreza ao nível da motricidade fina para manusear o pincel. Relativamente ao recorte e colagem, modelagem e desenho, eram atividades realizadas em mesas próprias, deliberadas com as crianças com o apoio das educadoras. Com o intuito de possibilitar múltiplas aprendizagens às crianças tentamos dinamizar práticas que elucidassem à manipulação de vários objetos e, ao mesmo tempo, que desenvolvessem competências matemáticas, sociais e comunicativas, partindo sempre das suas curiosidades e interesses, permitindo o desenvolvimento de competências através da manipulação de objetos. Alguns exemplos de experiências de ensino e aprendizagem que nos permitiram desenvolver as competências referidas foram a confeção de *slime* caseiro (EEA que será descrita mais à frente) e a confeção de panquecas. Esta última permitiu-nos desenvolver noções de quantidade, na abordagem à ciência na mistura dos ingredientes e em questões sociais e comunicativas, no momento em que as crianças dividiram as tarefas e se ajudaram mutuamente.

A área dos jogos adaptava-se às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças. Havia jogos de seriação, de tabuleiro, de matemática, do conhecimento do mundo, *puzzles*, de abordagem oral e iniciação à escrita e de enfiamento (para o desenvolvimento da motricidade fina). A área das construções encontrava-se subdividida em dois espaços. Um destinava-se a construções amplas, recorrendo a legos de tamanhos variados mas de

grandes dimensões; o outro destinava-se a construções de escala reduzida, recorrendo a legos mais pequenos e formas geométricas, havendo também neste espaço uma variedade de animais selvagens e domésticos. A área da garagem englobava automóveis de diferentes tamanhos e incluía ainda uma garagem com parque de estacionamento. O grupo de crianças de 5 anos tinha, por hábito, seriar os automóveis tendo em conta as suas características, nomeadamente o tipo de automóvel, o tamanho e a cor. A área das construções, bem como a área da garagem, eram espaços que possuíam mantas. Nas áreas anteriormente mencionadas, as crianças estavam em constante contacto com o chão e, por tal, no inverno, as mantas impediam as crianças de sentirem frio. Era também uma forma de tornar o espaço mais cómodo e acolhedor, aquando da sua participação nos projetos e nas atividades que se iam desenvolvendo.

2.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto onde realizamos a nossa PES no âmbito do 1.º CEB localizava-se numa zona residencial de uma cidade do nordeste transmontano. Inseria-se numa rede de escolas públicas portuguesas que dava resposta social à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB. O edifício era recente, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011. A instituição possuía um total de vinte salas (20) destinadas à componente letiva sendo que dez (10) dessas salas eram utilizadas pelas crianças do 1.º ciclo do ensino básico, quatro (4) destinavam-se à frequência de crianças no jardim de infância e duas (2) eram utilizadas para a Componente de Apoio à Família (CAF). As restantes salas eram frequentadas pelas crianças do jardim de infância e do 1.º ciclo do ensino básico para a realização de atividades de expressão e educação plástica. Existia ainda um espaço polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para a educação pré-escolar. Para além dos espaços referidos anteriormente acrescentamos ainda um (1) refeitório, três (3) salas de recursos, uma (1) sala de cuidados médicos e uma (1) biblioteca que pertencia à rede de bibliotecas escolares e integrava, a nível nacional, o projeto de leitura intitulado Aler⁺. O interior da instituição possuía ainda espaços destinados a adultos nomeadamente uma (1) sala de reuniões, uma (1) sala de pessoal docente, uma (1) sala de coordenação, uma (1) sala de atendimento aos encarregados de educação/pais e outra para o pessoal não docente. No que concerne ao espaço exterior, o edifício encontra-se devidamente vedado, existia um campo de futebol e de basquetebol, parques infantis, destinados à educação pré-escolar, devidamente pavimentados com material antiderrapante.

No que respeita ao contexto do 1.º CEB o grupo de crianças pertencia ao 3.º ano do 1.º CEB, com idades de oito (8) e nove (9) anos. A turma era constituída por vinte e seis (26) crianças, treze (13) rapazes e treze (13) raparigas. O grupo de crianças era assíduo, e quando estas faltavam às aulas, por motivos de doença, as professoras eram avisadas previamente da ocorrência. As crianças desenvolviam dinâmicas no seu dia a dia na sala de aula, desempenhando tarefas que promoviam a sua responsabilidade e autonomia. As tarefas dinamizadas na sala de aula eram diversas. Havia distribuição de responsabilidades, ou seja, uma criança conferia o número de almoços, outra conferia os trabalhos de casa, outra tinha a tarefa de distribuir e arrumar os cadernos diários e outra tinha de registar as requisições e entrega de livros pertencentes a uma biblioteca que existia na sala. Existia, de igual modo, um delegado e um subdelegado de turma que tinham como função organizar o grupo nas saídas ao exterior, na distribuição dos lanches, bem como contribuir para o bom funcionamento das aulas, gerindo conflitos.

No início do ano letivo foram constituídos sete (7) grupos de trabalho. Cada grupo possuía um responsável que funcionava como um porta-voz, cabendo-lhe ainda o dever de informar a professora titular de determinados desentendimentos, salvaguardar informação pertinente do próprio grupo, bem como dos elementos que o constituíam, como por exemplo *password* e e-mail de acesso às plataformas utilizadas para a realização do trabalho colaborativo. Podemos ainda caracterizar o grupo como crianças autónomas e curiosas, pois, durante a nossa PES, apercebemo-nos de que nos questionavam com muita frequência acerca dos conteúdos trabalhados, apresentavam iniciativa a nível de trabalho, pesquisando autonomamente sobre os temas, apresentavam iniciativa no apoio e cooperação com os colegas nos trabalhos e aprendizagens que iam surgindo.

A sala de atividades onde realizamos a PES possuía uma boa iluminação natural, uma vez que grande parte da parede da sala que a ligava à parte exterior era constituída por janelas de grande dimensão. A sala possuía um quadro branco e um quadro interativo, dois armários onde a professora guardava material de apoio à escrita e à expressão plástica, capas com as informações das crianças e computadores. Nas paredes encontravam-se afixados vários cartazes com diferentes conteúdos lecionados, trabalhos realizados pelas crianças e um cartaz com as datas de aniversários das mesmas. No fundo da sala existia uma estante onde as crianças arrumavam os manuais e os cadernos diários. A sala possuía ainda espaços dedicados à leitura, ou seja, sempre que as crianças acabavam de realizar uma tarefa dirigiam-se à estante, retirando um livro para ler, e um espaço dedicado aos

jogos educativos, intitulado de área da matemática. Na figura seguinte damos conta da organização da sala de aula.



Figura 1. Planta da sala de aula do 1.º CEB

Tal como ilustra a Figura 1 podemos observar que a sala se encontrava organizada por grupos contribuindo para que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade de participação e intervenção nas atividades para a construção dos seus conhecimentos. A sala encontrava-se organizada por sete (7) grupos, seis (6) grupos de quatro elementos e um (1) par, pelo facto de serem vinte e seis (26) crianças. Apesar da sala se encontrar organizada por grupos de trabalho é importante referir que as atividades não eram apenas dedicadas à realização de trabalhos de grupo, mas também ao trabalho autónomo e individual. Segundo Félix (2014), sustentado nos trabalhos de Dewey, defende que, “a aprendizagem é mais eficaz se surgir a partir da criança e não do professor. Assim sendo, o contexto educativo, deve proporcionar à criança um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem” (p.33). A organização da sala não era estanque, permitia uma rotatividade dos grupos e das crianças por grupo, o que na nossa opinião, sustentada nas observações realizadas, permitia o envolvimento ativo na sua construção do conhecimento, valorizando o processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como a troca de conhecimentos entre os pares.

Relativamente ao tempo pedagógico existia um horário (*vide* anexo I) pelo qual tínhamos de orientar as nossas práticas, embora a professora cooperante nos tivesse dado toda a liberdade de o alterar. O horário foi sofrendo alterações durante a nossa PES, ajustando-o às necessidades do grupo, bem como à gestão do tempo. À quarta-feira, de quinze em quinze dias, as crianças frequentavam aulas de Tecnologia de Informação e Comunicação. As crianças do 3.º ano iniciavam as aulas às 9:00 e terminavam às 16:00 [para as que não frequentavam Atividades Extracurriculares (AEC)] e às 17:30 (para aquelas que frequentavam as AEC). Durante a semana, das 16:00 às 17:30, as crianças poderiam

frequentar atividades facultativas, como por exemplo, manualidades, expressão plástica, música e estudo acompanhado.

3. Opções metodológicas e contextualização da investigação

Neste ponto colocamos em evidência, justificando, os fundamentos que nos incentivaram a selecionar a temática em estudo, apresentando os objetivos a que nos propusemos, bem como o suporte teórico-conceitual no que diz respeito às opções metodológicas, justificando o tipo de investigação adotada. Por fim descrevemos os instrumentos e técnica de recolha e análise de dados no âmbito da PES, nos contextos creche, JI e 1.º CEB.

3.1. Fundamentação da escolha do tema, questão e objetivos da investigação

Como vimos no enquadramento teórico que realizamos, o álbum ilustrado (AI) é considerado um recurso direcionado para a infância e caracterizado por uma “pluralidade de leituras e de significados que sugere, e que resulta, fundamentalmente, da combinação sinérgica de dois códigos semióticos – o verbal e o icónico” (Rodrigues, 2013, p.23). Portanto, mais do que um mero livro ilustrado acreditamos efetivamente que o AI se apresenta como um recurso vantajoso para a criação de momentos prazerosos, sustentando, de igual modo, muitas potencialidades pedagógico-didáticas. Os dois códigos semióticos, verbal e icónicos, apresentam-se como realidades que não deverão ser consideradas isoladamente, mas sim em simultâneo, devido aos mundos imaginários e incríveis que poderão ser construídos. Relacionando a componente visual com a verbal defendemos que a criança deliciar-se-á na exploração e antecipação da obra em causa visto que,

as suas páginas povoam-se de uma multiplicidade de pequenos objetos e figuras caricaturais, e transpõem o leitor – interrogado e expectante – de um universo inicialmente bem estruturado para um cosmos progressivamente delirante, fantasioso e onírico, capaz de desconcertar não só pequenos como grandes leitores (Rodrigues, 2013, p.45).

Daí valorizarmos a integração do AI no universo literário, pela pluralidade de interpretações que a aliam ao poder da imaginação e permitem antever acontecimentos apreciados pelas crianças (e adultos) nas obras literárias. Defendemos que, de igual modo, trabalhar a imaginação sustentada no AI contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual e social da criança. Sobre esta matéria, Pereira (2015) adianta que “apesar de o imaginário ser pouco valorizado pelo saber científico hegemónico, ele integra pensamentos, palavras e ações e a imaginação é requerida, impreterivelmente, nas ciências e em todas as áreas do conhecimento” (p.42). Assim, somos de opinião que a componente visual deve assumir o seu lugar enquanto escrita visual. O nosso pensamento

baseia-se essencialmente em construções mentais que também devem ser trabalhadas para percecionarmos o mundo que nos cerca. Pelas razões mencionadas a nossa investigação orientou-se pela seguinte questão-problema: *Como sensibilizar a criança para a importância das componentes verbal e visual (incluindo a paratextual), para a sua relação na construção do sentido global da narrativa, num álbum ilustrado (AI)?*. Assim, para dar resposta à nossa questão-problema delimitamos dois objetivos: (i) *valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita, partindo de um álbum ilustrado*; e (ii) *diversificar a intervenção pedagógica tendo como base o álbum ilustrado enquanto recurso expressivo de integração curricular nas várias áreas do saber científico, pessoal, social, cultural e linguístico*.

Segundo Azevedo (2006) “os manuais escolares não são necessariamente obrigatórios, podendo-se substituir a sua presença por abundantes e genuínos materiais de leitura com os quais as crianças contactarão” (pp 71-72). Desta forma, não pretendíamos, nas nossas práticas em contexto do 1.º CEB, abolir com o manual escolar, mas interessou-nos, sim, recorrer ao AI aliando-o aos mundos incríveis e imaginários da criança, diversificando a prática pedagógica de forma a promovermos a interdisciplinaridade e transversalidade nas orientações e áreas curriculares.

3.2. Opções metodológicas do estudo

Para que a execução do presente trabalho fosse possível, foi previamente realizado um projeto de investigação. Segundo Lima e Pacheco (2006) “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações consistentes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p.13). A questão-problema não se estabeleceu mediante a operacionalização de variáveis, tendo sido formulada com o objetivo de observar/avaliar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Assim sendo propusemos realizar uma revisão de literatura antecipada com o intuito de podermos tomar conhecimento de realidades e analisar novas perspetivas acerca da temática envolvida.

Pretendemos de igual modo apresentar e descrever os instrumentos e técnicas de recolha de dados, utilizados para a recolha, análise e interpretação dos mesmos. A investigação a que nos propusemos integra-se numa abordagem qualitativa. Seguindo o pensamento de Pires (2017), sustentado no trabalho de Bogdan e Biklen, salientamos que

a investigação qualitativa possui quatro características: i) os dados recolhidos são descritivos, onde se pretende analisar palavras ou imagens e não números; ii) há um interesse pelo processo e não pelo resultado; iii) a análise dos dados é indutiva, isto é, não há a preocupação em confirmar as hipóteses prévias; iv) é significativa, pois há uma preocupação em saber como os sujeitos interpretam e dão significado às suas vidas (p.25).

Desta forma, e sustentando o nosso trabalho na investigação qualitativa, procuramos a qualidade ao invés de quantidade, pois é a qualidade que define o sucesso da mesma. Por sua vez, sabemos que o papel do investigador se torna preponderante durante todo o processo, desenvolvendo a sua capacidade de observar, questionar, descrever e interpretar os dados com o intuito de conhecer as experiências e o ponto de vista do grupo em análise.

3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são ferramentas basilares e necessárias em todo o processo investigativo para recolher dados do grupo que se pretende estudar. Na nossa investigação recorreremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram aplicados durante a passagem nos diferentes contextos, tais como a observação participante, o diário de bordo e notas de campo.

De uma forma geral Estrela (1994) refere que se fala de “observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31) atribuindo-lhe, de certa forma, um papel heurístico. O observador-participante intervém com o grupo por ele estudado, porém nunca deve esquecer a sua função de observador para que os dados obtidos sejam variados e ricos respondendo aos objetivos propostos. No nosso parecer a observação-participante constituiu-se como uma ferramenta primordial para esta investigação visto que nos permitiu registar ações, comportamentos, diálogos e opiniões durante o percurso e as atividades desenvolvidas na PES. A observação participante ocorreu durante os diálogos que surgiam com as crianças, no sentido de compreendermos os conceitos iniciais que eram abordados, contribuindo para a exploração de um novo conteúdo, sem descurar as aprendizagens anteriores.

Na mesma linha de pensamento de Estrela, encontramos Gray (2012) que refere o seguinte:

a observação não é simplesmente uma questão de olhar algo e depois anotar ‘factos’. Ela é um processo complexo que combina sensação (vista, som, toque, cheiro e até mesmo gosto) e percepção. A observação vai para além das opiniões,

interpretações e comportamentos, pois através deste método é possível avaliar as ações na prática (p.320).

O observador concentra-se em todas as manifestações do observado, envolvendo-se na observação em causa, tendo acesso às perspetivas do sujeito, focando-se em registos descritivos e narrativos.

Por fim, seguindo o pensamento de Bodgan e Biklen (1994) o diário de bordo e as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150), ajudando a fundamentar a investigação realizada. Acreditamos que as notas de campo e os diários de bordo sejam essenciais no processo investigativo, uma vez que consiste numa recolha mais pormenorizada relativamente a formas de estar, ser e agir do objeto em estudo. Moreira (2007), sustentado nos trabalhos de Schatzman e Strauss, refere que “as notas de campo são um relato contínuo de interpretações e reflexões e uma crónica de decisões operativas tomadas em datas, lugares e circunstâncias específicas” (p.193). Desta forma, pensamos poder referir que o diário de bordo e as notas de campo coadjuvam a observação participante visto que ambas sustentam uma dupla funcionalidade, a componente reflexiva no intuito de descrever os factos constatados e um teor mais reflexivo que visa analisar pormenorizadamente as atitudes do grupo ou sujeito em estudo. Poderá até haver uma comunicação entre observador e observado na tentativa de compreender e justificar os comportamentos em causa.

4. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

Apresentamos de seguida as experiências de aprendizagem e de ensino-aprendizagem que foram desenvolvidas ao longo da nossa PES nos três contextos anteriormente descritos (creche, jardim de infância e 1.º CEB). No contexto da creche descrevemos e analisamos apenas uma experiência de aprendizagem (EA), no contexto de JI duas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) e no 1.º CEB descreveremos três EEA.

4.1. Experiência de aprendizagem desenvolvida na creche

Em contexto creche descrevemos apenas uma experiência de aprendizagem. Apesar de não existir nenhum documento normativo que nos guiasse nas nossas práticas. Em contexto de creche consultamos referências bibliográficas que nos permitiram observar e planificar de acordo com a idade das crianças e a sua etapa de desenvolvimento.

a) A caixa sensorial

Os primeiros anos de vida da criança são os mais importantes. A criança até aos três anos aprende com todo o seu corpo e sentidos, pois

a holicidade da sensorialidade da criança, que no sentir descobre o inteligir, que no sentir descobre o emocionar-se, só pode afirmar-se se o ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2013, p.15).

Sendo as primeiras aprendizagens da criança formadas através do movimento e dos sentidos, cabe ao educador motivar as descobertas intrínsecas da criança, apoiando-a, recorrendo a objetos diversificados e seguros para a sua exploração. Portanto, tendo em conta o que foi referido anteriormente, a experiência de aprendizagem que agora descrevemos surgiu na sequência de uma observação que realizamos e das notas que retiramos e registamos num diário de bordo. Numa das nossas intervenções, e consequente observação, deparamo-nos que o livro suscitava interesse nas crianças. Tal facto ocorreu quando retiramos de uma estante um livro. No momento em que nos sentamos no chão com o livro perto de uma criança, as restantes, dirigiam-se a nós manifestando elas, autonomamente, querer manipular e observar o livro. Este era constituído maioritariamente

por imagens e cores diversas. Apresentamos um excerto do nosso registo no diário de bordo que contextualiza esta ocorrência.

Diário de bordo

Da prateleira retirei um álbum colorido, cheio de imagens de animais. Mal retirei o álbum, aproximei-me de uma criança para que, juntas, pudéssemos vê-lo e explorá-lo, as restantes aperceberam-se e quiseram aderir à “leitura”. Há medida que folheava o livro a criança M apontava para a imagem, proferia um som e sorria. Afastou as minhas mãos do livro querendo o livro só para si. Deslocou-se à criança L e agiu exatamente da mesma forma, interagiam mutuamente como se de algo incrível e inovador se tratasse. (9 de outubro de 2018)
--

Uma vez que nos apercebemos de tal interesse optamos por investir ainda mais no álbum ilustrado, não apenas na leitura da história como também na apresentação e descoberta constante dos livros com as crianças. Todas as histórias que apresentamos foram acompanhadas com adereços alusivos à mesma no intuito da criança relacionar a palavra com o objeto. Concordamos com Bastos (2003) ao referir que a literatura quando apresentada à criança permite que ela aprenda e construa a sua imagem e a do mundo que a rodeia. Uma das histórias apresentadas foi *Os três porquinhos*, da Salvat Editores, introduzindo, posteriormente, uma caixa sensorial, intitulada de *Caixa Sensacional*. A primeira parte da atividade foi desenvolvida no período da manhã, quando as crianças já se apresentavam calmas e sem grandes agitações (choros). Enquanto brincavam e interagiam umas com as outras, saímos da sala, pela porta traseira e vestimos um fato referente a uma das personagens (porco). O fato era constituído por um focinho e rabo de porco. Batemos à porta e a auxiliar presente na sala abriu a porta muito suavemente. As crianças, curiosas iam espreitando o intruso presente por detrás da porta. Entramos na sala, de cabeça baixa, para que as crianças pudessem ver a figura do animal e sentamo-nos no tapete da sala. No momento em que ficamos imóveis, grande parte das crianças veio até nós e colocou-se ao nosso redor a tocar no fato, no focinho, no tecido (fazendo festas) e no rabo (puxando-o). Algumas crianças simplesmente sentaram-se e admiraram-no. Depois de explorarem o fato, levantamos a cabeça, surgindo sorrisos por entre as crianças ao aperceberem-se de que éramos nós. Seguidamente passamos para a leitura da história, recorrendo a uma leitura expressiva, tendo em atenção ao movimento corporal e ao posicionamento da voz. À medida que a história era narrada apontávamos para os objetos e para os animais que nela eram mencionados. No final da leitura, como era habitual, as crianças sentaram-se no nosso colo a folhear o livro, proferindo sons à medida que visualizavam as imagens. Corroboramos a ideia defendida por Silvestre (2008) ao referir que,

a criação de laços, de cumplicidade e de protecção é-nos sugerido pela ideia do colo, do embalado, do mimo a que a criança, desde cedo se habituou. E porque as histórias devem ser contadas, partilhadas, é importante acrescentar, à cumplicidade já existente (...), a faceta de contador (p.2.).

Torna-se, portanto, fundamental que o educador promova um espaço relacional, contribuindo com dinâmicas que proporcionem o diálogo entre as crianças e entre estas e o educador. Num clima de reciprocidade quando o educador imita as ações da criança, sugere-lhe que compreende as suas ações e aprendizagem (Post, & Hohmann, 2011). Recorrendo a atitudes básicas como a oralidade e manifestações de carinho, as crianças sentem que estão a ser escutadas e as suas necessidades atendidas.

No período da tarde enquanto as crianças terminavam o descanso colocamos a *Caixa Sensacional* na sala de atividades. Tal como sugerem Post e Hohmann (2011), ideia que também defendemos,

estes preparativos possibilitam que o tempo de grupo comece imediatamente de modo a que as crianças não tenham de esperar enquanto o educador prepara as coisas, podendo deixar que os materiais (...) ajudem a eliciar as crianças para o tempo de grupo (p.291).

Tendo em conta os autores citados acrescentamos ainda que a organização prévia do material contribui para o bem-estar das crianças e para a promoção de aprendizagens ativas em grupo e individualmente. Caso o educador organize o material no momento em que as crianças se encontrem na sala de atividades, estas podem manifestar sentimentos de ansiedade e irritabilidade, recorrendo a choros e conflitos entre pares.

A *Caixa Sensacional* foi construída recorrendo a material reutilizável. A base da caixa foi previamente feita de cartão, tendo sido pintada e decorada. A decoração foi variada com o intuito de possibilitar múltiplas descobertas e experiências sensoriais nas crianças. Defendemos, assim, que tendo em conta que a criança é um ser ativo na sua aprendizagem, o educador deve apresentar uma variedade de materiais versáteis e flexíveis, “utilizados pelas crianças para ver, ouvir, cheirar, levar à boca, explorar e brincar” (Oliveira et al.,2016, p.63).

Os materiais aproveitados para a elaboração da *Caixa Sensacional* foram desde CD, tampas e frascos de plástico de vários tamanhos e formas, recipientes de plástico, sacos de cheiro, fitas natalícias, papel com vários tipos de relevo (goma eva), folhas de lixa, lápis de cera, tolhas de esfoliante corporal, pedra-pomes, escova, esponja de banho, cartolina,

retalhos de tecidos e um livro. O objetivo da utilização da caixa era a de dar continuidade à história, fazendo alusão à casa dos três porquinhos. Enquanto as crianças terminavam a hora do descanso, colocamos a caixa dentro da sala. Apercebendo-se de que um objeto estranho tivera entrado na sala de atividades despertaram com mais facilidade. Levantaram-se e dirigiram-se ao sítio onde se encontrava a caixa. As reações foram variadas, tal como se expressa no seguinte registo em diário de bordo.

Diário de bordo	Nota de campo
<p>A criança K observava atentamente de longe.</p> <p>A criança L entrava pela caixa mexendo na lixa, apresentando uma expressão de rosto desagradável, abria as tampas dos frascos de plástico e tentava retirar os objetos colocando-os em frascos diferentes. Num desses fracos havia uma escova de pêlo, L passou a escova pela cara e pelo cabelo, dirigiu-se a M com a mesma atitude.</p> <p>A criança M soltou sorrisos interagindo com L para lhe emprestar o objeto para ela o manipular.</p> <p>A criança T foi das crianças que inicialmente observava a interação dos colegas com o objeto e só depois partia em busca da experiência e da descoberta proporcionada pela <i>Caixa Sensacional</i>. (30 de outubro de 2018)</p>	<p>As crianças mal viram a caixa quiseram logo explorá-la. O que lhes despertou mais atenção foram as rolhas e as tampas coladas na parede do lado direito da caixa. Algumas crianças tentavam descolar os CD, outras abriam e fechavam a porta da caixa. Houve uma criança que sentiu receio entrar para dentro desta (Criança K). (30 de outubro de 2018)</p>

Os CD foram os objetos que mais suscitavam o interesse das crianças (*vide* nota de campo e diário de bordo). No local onde colocamos a caixa incidia luz solar. A luz ao incidir nos CD produzia reflexo no chão da sala e as crianças como K, L, T, M, I, V, entre outras, tentavam agarrar o reflexo e arrancar os CD.

Nota de campo	Diário de bordo
<p>Nas várias explorações, dentro e fora da casa, houve uma criança (L) que, a dada altura, realizou um movimento mais brusco e a casa abanou. (30 de outubro de 2018)</p>	<p>Na exploração da caixa sensorial uma criança (Criança L) ficou um pouco assustada e, para a acalmar, realizei o mesmo movimento, de uma forma mais controlada. Consequentemente a mesma criança já achou piada e quis repetir a brincadeira e as outras crianças também quiseram experimentar. (30 de outubro de 2018)</p>

De todo o grupo de crianças, a criança K foi a única que não conseguiu entrar para a caixa. Apresentava muito receio. Porém tentamos algumas alternativas, desde colocar o seu boneco preferido dentro da caixa para que K o fosse buscar, ir com um(a) colega para dentro da caixa, deixá-lo(a) sozinho(a) explorar a caixa, mas todas sem sucesso. A criança K explorou apenas o espaço exterior da caixa: as fitas, o relevo, os CD e a cartolina que serviam para o grupo desenvolver a motricidade fina, recorrendo a lápis de cera de cores variadas. As crianças M e L sentaram-se numa manta dentro da caixa onde, juntas,

exploraram o livro anteriormente apresentado, apontando para as imagens ao mesmo tempo que trocavam sons, comunicando entre elas.

Numa das descobertas da criança L, quando entrou na caixa, realizando um movimento brusco e que fez com que a caixa abanasse e ela perdesse o equilíbrio, percebemos no seu rosto alguns sinais de aflição. A criança em causa apresentou algum receio da sua própria atitude manifestando um comportamento de medo. Respeitamos o comportamento desta criança e confortamo-la. Segundo Post e Hohmann (2011), em todas as interações, as

crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa. Bebés e crianças que experimentam um crescente apoio e respeito diário por parte dos adultos libertam-se de um stress indevido (p.61).

Cabe, portanto, aos educadores estabelecer uma relação cooperante com as crianças, recorrendo ao carinho e ao respeito, para que se sintam seguras na construção e conhecimento do mundo físico e social que as cerca. Logo, torna-se fulcral desenvolver um sentimento de confiança por parte das crianças em relação aos educadores no intuito de elas próprias se sentirem seguras nas suas descobertas e ganharem autonomia nesse processo.

O objetivo primordial da construção e exploração da *Caixa Sensacional* era criar uma dinâmica de aprendizagem através do lúdico que fosse significativa e que proporcionasse múltiplas descobertas, experiências, sensações e emoções. Tentamos partir dos interesses e das curiosidades das crianças, pois acreditamos que uma aprendizagem se torna significativa, também para nós, se observarmos com alguma intencionalidade a comunicação (verbal e não-verbal) que as crianças estabelecem e formos ao encontro do que, de facto, é importante para elas, ouvindo-as e estando atentas às suas atitudes, gestos e verbalizações e não àquilo que nós, adultos, pensamos que seja o melhor para elas. Se é a criança que está a conhecer o mundo, ela dita a forma como o pretende conhecer, obviamente sem descurar a mediação dos adultos que a acompanham no seu dia a dia. Contudo, acreditamos que o objetivo tenha sido atingido. As crianças exploraram os materiais de diferentes maneiras, manipulando objetos diversos em simultâneo, como por exemplo, esfregar a escova nas rolhas e na folha de lixa; esfregar uma das tampas de plástico no CD; esfregar a esponja de banho na escova; bater com as tampas umas nas

outras; retirar objetos da casa (rolhas) colocar nos recipientes de plástico, fechar a tampa, abrindo-a e retirando os mesmos objetos, são alguns dos exemplos.

Cabe, ainda, ao educador fornecer os materiais necessários para que essa exploração ocorra. Não nos podemos esquecer de que a criança comunica e se expressa através de “cem linguagens”. Torna-se, portanto, fundamental desenvolver um trabalho cooperativo entre a criança e o adulto, sendo necessário que se saibam promover elos de ligação e de confiança, carinho e respeito pela criança. Em suma, é imprescindível que o adulto saiba proporcionar aprendizagens em espaços plurais, sobretudo através do lúdico.

4.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no jardim de infância

Em contexto jardim de infância descreveremos duas experiências de ensino-aprendizagem. Para a realização das mesmas tomamos em atenção o documento oficial do Ministério de Educação, designado de OCEPE (2016). A observação dos comportamentos e atitudes das crianças, em grupo e individualmente, permitiu-nos registar e documentar todas as suas manifestações e interesses. Esses registos contribuíram, de igual modo, para planificar a ação educativa tendo como base os fundamentos e princípios educativos para a educação pré-escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Tendo em conta o que foi dito anteriormente, nas experiências de ensino-aprendizagem realizadas, tentamos integrar a criança como sujeito ativo na construção do saber, dando resposta às suas curiosidades e necessidades, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, contribuindo de igual modo, para a construção articulada do saber aliada à descoberta do conhecimento de si e do mundo, reconhecendo o brincar como uma atividade que permite aprendizagens holísticas na criança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

a) O coração da nossa sala

Toda a atividade que seja desenvolvida com crianças pressupõe uma intencionalidade educativa, segundo a qual o educador deverá refletir acerca das finalidades, sentidos e organização das suas práticas pedagógicas, tendo em conta as necessidades e interesses da criança. Desta forma a intencionalidade educativa prevê um ciclo de ações desde observar, planear, agir e avaliar, atribuindo um propósito à mesma (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A primeira EEA que intitulamos *O coração da nossa sala* surgiu pelo facto de as crianças manifestarem companheirismo e amizade entre si. Este comportamento manifestou-se durante o decorrer de toda a nossa PES. No entanto, foi no momento em que as crianças relataram acontecimentos vividos por elas, fora do jardim de infância, quando algumas referiram que passaram o seu fim de semana com colegas, que compreendemos que a cumplicidade entre crianças trespassava os muros da instituição. A partir dos 3 anos a criança é capaz de nomear as suas amigas devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas (Spodek, 2002). Este fator é definido pela criança tendo em conta as atividades comuns que desenvolvem, os pares de amigos que são identificados por crianças que mutuamente se nomeiam de melhores amigos, bem como a quantidade de tempo que dispõem em interação (Spodek, 2002).

Durante as nossas observações constatamos que as crianças manifestavam constantemente gestos de carinho, como por exemplo, abraços, ajuda e troca de brinquedos durante o dia, como também era notória a interajuda do grupo. Este aspeto era evidente, por exemplo, na área da construção, onde as crianças brincam em conjunto, planeavam a pares, planificando aquilo que iriam construir em conjunto. Antes de realizarmos a experiência de ensino-aprendizagem executamos a rotina diária, como era habitual.

Apresentamos às crianças o álbum ilustrado intitulado de *A grande fábrica de palavras*, de Agnès de Lestrade. A exploração da obra foi realizada em três processos distintos, que se complementaram, e que acreditamos terem sido essenciais para uma exploração rica e uma descoberta participativa e envolvente da história. Apesar de não encontrarmos referências bibliográficas que sustentem a importância dos três processos de leitura, na educação pré-escolar, referi-los-emos de igual modo, bem como os contributos que acreditamos que a eles estejam associados. Os três processos a que nos referimos foram a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Consideramos que as histórias contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento da linguagem, apelando para a promoção da literacia, sustentadas em dinâmicas que envolvam ativamente a criança. Segundo Cruz, Pinto, Pombal, Carvalho e Pinto (2008), apoiados nos estudos de Clancy-Menchetti, é necessário que os educadores desenvolvam na criança competências pré-leitoras desde “i) actividades de leitura partilhada entre crianças e adultos, que estimulem a interacção verbal; ii) jogos que se focalizem na estrutura fonológica das palavras faladas; iii) actividades que enalteçam a relação entre a fala e o material impresso” (p.2). Assim a competência pré-leitora que pretendíamos ajudar a desenvolver nas crianças baseou-se na observação e,

consecutivamente, na reflexão dos elementos paratextuais da obra apresentada. Pretendíamos compreender a ideia inicial que a criança construía da história, tendo em conta a observação e a reflexão *dos e sobre os* elementos paratextuais. A criança, ao dar o seu parecer sobre as expectativas que construía, inconscientemente, desenvolvia competências linguísticas, mais concretamente o desenvolvimento da oralidade, competências reflexivas e imaginativas que contribuía para a evolução do pensamento crítico e questionador relativamente às relações que estabelecia entre as imagens e os adereços utilizados, com o significado que a criança lhes atribuía. Consideramos ainda que o desenvolvimento de competências pré-leitoras estimula ao desenvolvimento de competências sociais, tais como o respeito pela opinião do colega, o encorajamento e, conseqüentemente, a confiança e autonomia que a criança desenvolve ao expor a sua opinião.

Na pré-leitura recorreremos ao método da *Cesta Pedagógica*, apresentando imagens e objetos alusivos à narrativa, sendo que as imagens apresentadas eram as que se encontravam contempladas na história. Sobre este momento da atividade registamos algumas notas de campo e alguns registos no nosso diário de bordo, conforme dão conta os excertos apresentados de seguida.

Nota de campo	Diário de bordo
M: Um coração e dois meninos. A história fala de amor. S: São amigos que gostam muito um do outro. C: Também podem ser namorados. LS: Esse grande de preto parece mau. Um ladrão (risos). (8 de janeiro de 2019)	À medida que íamos apresentando ilustrações alusivas à história, algumas crianças de 5 anos, iam construindo uma narrativa, bastante idêntica àquela que lhes seria apresentada. (8 de janeiro de 2019)

Para além disso exploramos elementos paratextuais como a capa, a contracapa, apresentando alguns aspetos da biografia da autora. Passamos para a leitura da história. Nesta fase atribuímos grande ênfase ao posicionamento da voz bem como à expressão facial com o intuito de “transpor para fora do álbum” as personagens e os acontecimentos que iam decorrendo, permitindo que as crianças sentissem e vivessem a história da forma mais real e natural possível, idealizando-a à medida que era contada. Na terceira fase – pós-leitura –, autonomamente o grupo decidiu atribuir o seu parecer sobre a história, apercebendo-se de que as ideias realizadas na pré-leitura se assemelhavam muito à história apresentada, como se observa nos registos seguintes.

Nota de campo	Diário de bordo
M: Esta história fala de carinho e de sermos bons para	Algumas crianças manifestaram

<p>os outros.</p> <p>S: Sim nós não precisamos de muita coisa para dizermos às pessoas que gostamos delas.</p> <p>Z: Eu dou beijinhos à minha mãe.</p> <p>B: As coisas simples são as mais bonitas. Antes de me deitar e ao acordar dou sempre mimos ao pai e à mãe. Eu gosto muito deles e eles de mim.</p> <p>Eu: Como é que nós podemos dizer ou mostrar aos outros que gostamos deles?</p> <p>E: Dando abraços.</p> <p>Cta: Dizendo amo-te.</p> <p>Eu: Que bonito Cta, “AMO-TE” é uma palavra muito forte e poderosa.</p> <p>Cta: Eu digo à minha mãe.</p> <p>LS: Quando nós brincamos com os meninos também estamos a ser queridos porque estamos a partilhar os nossos brinquedos.</p> <p>B: Pois os amigos partilham brinquedos e vão para casa uns dos outros brincar. (8 de janeiro de 2019)</p>	<p>atitudes e palavras que diziam aos pais ou aos seus amigos como forma de afeto e carinho que sentiam por eles. Discutimos também diferentes formas de comunicação, referindo que os gestos muitas vezes comunicam, retratando mais conteúdo, do que propriamente as palavras. Esta tarefa exigiu, da minha parte, algum apoio. Apoio esse expresso nos comentários e questionamentos que realizei, numa tentativa de sistematização da informação mais relevante e que as crianças deviam reter do conteúdo da história, para que pudessem confrontar com as suas ideias iniciais. (8 de janeiro de 2019)</p>
---	--

Consideramos o momento da pós-leitura, basilar na interpretação e atribuição de sentido e significado à história. É nesta fase que a criança desenvolve a capacidade interpretativa da mensagem, relacionando se a sua ideia inicial vai ao encontro da mensagem da obra, depois de lida. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008),

quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras. Torna-se, portanto, importante que no jardim-de-infância se proporcionem experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que motivem as crianças a interagir e a partilhar vivências, ideias e sentimentos (p.35).

Tendo em conta os autores citados e os fundamentos apresentados, a introdução do AI em contexto pré-escolar, contribuí efetivamente para uma aprendizagem ativa e envolvente da criança.

No intuito de dar continuidade à temática contemplada na obra, seguidamente construímos um coração que englobou a participação de todas as crianças da sala. Recorrendo à técnica de impressão, cada criança escolheu uma cor e pintou uma parte do coração. Foram impressos os símbolos de todas as crianças, que as identificava, e, à vez, cada uma colou o seu símbolo no *Coração da Amizade* da Sala C. Quando terminado, este foi plastificado e afixado na parede da sala de atividades. Este coração serviu de *ícone* para lembrar a amizade e o amor que partilhávamos entre todos.

Enquanto as crianças de 3 e 5 anos foram brincar para as áreas de interesse, as crianças de 4 foram criar *slime*. O verdadeiro interesse do *slime* é proporcionar às crianças a mistura dos ingredientes com as próprias mãos. Juntar os ingredientes, fazer toda a crisepeia da mistura e ver a magia acontecer, sendo este um dos aspetos que torna a sua confeção muito divertida, para além de ser terapêutica. Ao fazerem *slime* as crianças exercitam a sua paciência, estimulam a imaginação e a criatividade, contribuindo ainda para o desenvolvimento da sua motricidade fina, de capacidades cognitivas, de raciocínio, de visão, de sensações, entre outras potencialidades. A confeção do *slime* caseiro surgiu pelo facto de uma criança referir que tinha recebido *slime* de um familiar. Questionamos as restantes crianças se sabiam do que se tratava. Todas as crianças conheciam a massa “mágica”, mostrando interesse e referindo que também gostariam de ter. Tendo em conta os princípios adotados pelo Modelo High/Scope, em vigor na nossa sala de atividades, salientamos que a rotina diária consiste em apoiar aprendizagens ativas na criança, seguindo três processos essenciais: planear, fazer e rever (Weikart, & Hohmann, 2011). Estes processos contribuem para que o adulto planifique dando resposta às intencionalidades da criança. Assim surgiu a ideia de fazer *slime* caseiro com as crianças. Apesar de a atividade ser executada pelas crianças de 4 anos o *slime* encontrar-se-ia disponível na sala para que todas o pudessem manipular como bem entendessem. Segundo Weikart e Hohmann (2011) “o tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” (p.8).

Começamos por apresentar e explorar os ingredientes que iriam ser utilizados. Na exploração que fizemos também pretendíamos promover a expansão do léxico das crianças e aumentar o seu saber enciclopédico, sobretudo com o termo *bórax*. A análise desta palavra nova e difícil demonstrou que, além de ter sido desafiadora, a sua inclusão no campo lexical destas crianças, também foi para nós uma preocupação transversal ao longo da realização da atividade, por estarem em contacto com um químico. Contudo, pensamos também que a atividade e o entendimento da nova palavra ganhou mais intencionalidade, pois permitiu-nos estabelecer uma articulação natural do significado com o significante. Transcrevemos, de seguida, um dos excertos que registamos em notas de campo e diário de bordo.

Nota de campo	Diário de bordo
----------------------	------------------------

<p>P: Estes copos parecem aqueles das velas.</p> <p>C: Nós temos copos desses na área da expressão plástica, nas tintas.</p> <p>Eu: Exatamente P, estes copos são mesmo os copos das velas, mas de cheiro. Sim C, boa observação, temos copos iguais a estes aqui na sala. E como é que eles são?</p> <p>No: De vidro.</p> <p>B: Sim temos de ter cuidado para não se partirem.</p> <p>Mna: O meu pai usa isso, espuma de barbear, para fazer a barba.</p> <p>P: O meu também.</p> <p>No: Isso é cola branca, também temos aqui na sala.</p> <p>Eu: Já viram que estes objetos todos são fáceis de se encontrar?</p> <p>B: Sim nós temos isso tudo nas nossas casas.</p> <p>Eu: Mas ainda há outro. Tenho aqui um frasco que é um químico, vocês sabem o que é?</p> <p>B: É um químico.</p> <p>Restantes crianças: Não.</p> <p>Eu: Sim B é um químico mas sabes como se chama? É utilizado para fazer o <i>slime</i>.</p> <p>B: Não ... (responde envergonhada).</p> <p>Eu: Ora muito bem, isto que eu tenho aqui é <i>bórax</i> e, atenção, como é um químico não podemos tocar, cheirar nem colocar na boca.</p> <p>No: Pois não porque depois faz doer a barriga.</p> <p>Eu: E não só No, podemos ficar muito, mas muito doentes.</p> <p>B: E depois temos que ir ao médico, visitar o senhor doutor.</p> <p>Eu: Exatamente. Meninos já viram quantos materiais temos aqui na nossa mesa?</p> <p>Crianças: Muitos. (As crianças começaram a dizer e a contar os objetos ao mesmo tempo).</p> <p>Eu: Vamos dizer um a um os objetos e a quantidade que temos aqui em cima da mesa. Pode ser?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>P: Temos 3 colheres.</p> <p>A: Dois frascos, um com canela e outro com esferovite.</p> <p>Mna: Seis frascos de vidro, iguais aos que temos na expressão plástica com as tintas.</p> <p>No: O <i>bórax</i>.</p> <p>LS: A cola branca.</p> <p>B: O chocolate e as duas latas de espuma de barbear é o que falta.</p> <p>P: E não, falta este.</p> <p>Eu: Boa P. Alguém sabe como isto se chama?</p> <p>Crianças: Não.</p> <p>Eu: Açafreão é utilizado para a culinária. (8 de janeiro de 2019)</p>	<p>Iniciamos a atividade de confeção da massa que foi desenvolvida em grupos. Ao início as crianças mostraram-se bastante impacientes pelo facto da atividade não surtir efeito imediato. Seguidamente, o <i>slime</i> da criança P começou a desenvolver textura própria. As crianças começaram a comparar o <i>slime</i> sendo que eram elas que me chamavam à atenção referindo que a experiência necessitava de mais <i>bórax</i>. (8 de janeiro de 2019)</p>
---	---

As noções de matemática devem ser desenvolvidas desde cedo, visto que “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.74). Assim, a experiência de ensino-aprendizagem que desenvolvemos com as crianças permitiu-nos envolver conceitos

matemáticos, mais propriamente a contagem oral. Segundo Castro e Rodrigues (2008), contar objetos, através da experimentação, contribui para o domínio de várias capacidades, nomeadamente que,

a cada objecto corresponde um e um só termo da contagem; como não perder nem repetir nenhum objecto; o conceito de cardinalidade (o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados); que a contagem não depende da ordem pela qual os objectos são contados” (p.19).

Importa que durante a abordagem a este domínio, as experiências de aprendizagem que o educador apresenta à criança façam sentido, inserindo a importância da matemática no seu quotidiano.

A atividade que aqui descrevemos permitiu, de igual modo, abordar conteúdos na área do conhecimento do mundo mais propriamente, na abordagem às ciências, pois à medida que as crianças iam explorando os recursos utilizados aperceberam-se das suas composições físicas e das alterações destas ao longo da realização da atividade. Segundo o que explana nas OCEPE as aprendizagens a promover na introdução à metodologia científica regem-se pela criança ao “apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.86).

Durante o decorrer da atividade as crianças comparavam o seu *slime* com os restantes colegas e iam referindo se precisavam de mais *bórax* e se necessitavam de mexer mais a mistura para ganhar consistência. No fim, depois do *slime* ter a textura pretendida, as crianças decoraram-no juntando-lhe esferovite, canela e açafrão. Repararam que as especiarias também davam cor e cheiro ao objeto, sendo que as crianças selecionavam propositadamente as especiarias com a cor, cheiro e textura que queriam que o seu *slime* ficasse. As próprias educadoras também experimentaram e brincaram com o *slime*. Todas as crianças se envolveram ativamente na atividade. Apercebemo-nos de que houve uma grande envolvência das crianças na atividades pelo facto destas discutirem entre si o processo de conceção do seu *slime*, comparando os resultados das massas obtidas, solicitando alguns ingredientes que se encontravam na mesa para verem o produto final. Uma outra observação constatada durante a realização da EEA foi que as crianças partilhavam os diferentes *slimes* que tinham confeccionado, entre si. Para além de as crianças se ajudarem mutuamente – trabalho cooperativo –, reforçamos os laços de

amizade e carinho. No momento em que o grupo finalizava a sua massa existia uma troca de *slimes* entre os colegas, contribuindo para brincadeiras e explorações diversas, relativamente à massa (mais ou menos pegajosa); textura (com ou sem esferovite); cor e cheiro (canela, chocolate e açafrão). Outras educadoras foram à nossa sala e aperceberam-se da atividade e, também elas, estiveram a explorar o *slime*. Foi sem dúvida uma tarde incrível, envolvente e divertida.

No momento da reflexão cada grupo de crianças teve ainda a oportunidade de referir como o confeccionou e explicar o procedimento às demais. Weikart e Hohmann (2011) referem que “aquilo que as crianças dizem nos contextos de aprendizagem pela ação reflete as suas próprias experiências e a sua capacidade de compreenderem” (p.40) toda a dinâmica envolvida. Desta forma, torna-se fundamental que as crianças reflitam oralmente acerca das suas aprendizagens, contribuindo para a maturação do raciocínio, uma vez que as suas observações tornar-se-ão progressivamente mais realistas e lógicas (Weikart, & Hohmann, 2011). No final do dia, no momento da reflexão, todas as crianças de 4 anos referiram que o que mais gostaram de fazer foi confeccionar e brincar com o *slime*. Todas as reflexões das crianças contribuíram para o sentimento de concretização, no sentido de que a experiência de aprendizagem proposta teve impacto positivo na criança. Conseguimos, efetivamente, agrupar o brincar ao desenvolvimento de competências nas crianças.

b) A teia da amizade

A descrição e reflexão sobre a segunda experiência de ensino-aprendizagem que apresentamos dá continuidade à primeira, anteriormente descrita. Nas diferentes tarefas que fomos propondo e negociando com as crianças demos importância à amizade, salientando que, o que se realiza em grupo tem mais valor do que o que se faz individualmente. Porém, é ainda de alertar que a presente experiência de ensino-aprendizagem foi planificada porque observamos que quando a criança P ia para a área das construções e selecionava um animal selvagem conotava-o de “mau”. Apenas os animais como o cavalo, o cão e o porco é que, para ele(a), eram “bons”. Foi, então, nossa intenção compreender o que as crianças entendiam por “bom *versus* mau”.

Começamos por apresentar às crianças o AI intitulado de *Um capuchinho vermelho*², de Marjolaine Leray (2018), publicado pela editora Orfeu Negro. Optamos pela utilização

² “Capuchinhos vermelhos há muitos, mas este é um capuchinho destemido e não vai deixar-se engolir pelo maldito lobo! Com ilustrações de traço minimal, Marjolaine Leray recria este conto tradicional de forma inesperada e acrescenta-lhe um humor muito especial que delicia miúdos e graúdos” (Retrieved from <https://www.wook.pt/livro/um-capuchinho-vermelho-marjolaine-leray/21416880>).

deste álbum porque as histórias que apresentamos às crianças não devem ser assépticas ou seja, devem integrar personagens com personalidades diversas, invejosas, cruéis e malvadas. Contudo, devem, de igual modo, apresentar perfis morais positivos como por exemplo a amizade, o respeito e a ajuda. A existência deste tipo de personalidades nas histórias que apresentamos às crianças contribuirá para que elas se consciencializem de que no mundo real não existe só gente com boas intenções e que nem tudo o que parece evidente realmente é. A obra, anteriormente referida, é ilustrativa destas características.

Passemos para a descrição da experiência de ensino-aprendizagem experimentada. No momento em que apresentamos a obra às crianças imediatamente começaram a surgir ideias sobre a história. Seguidamente questionamos as crianças se conheciam alguma história que envolvesse lobos e, todas elas, referiram a tradicional história da capuchinho vermelho. Passamos então para a leitura da mesma. No decorrer da leitura apercebemo-nos que as crianças apresentavam expressões faciais, como por exemplo, abrir a boca de admiração, levantar a sobrancelha e arregalar os olhos. Corroboramos as palavras de Viana, Cruz e Cadime (2014) quando referem que “ouvir ler pela voz dos outros é um veículo de entrada no mundo da leitura, das descobertas, das aventuras” (p.20). As histórias ao alargarem horizontes imaginários e entusiastas na criança fomentam o interesse, a curiosidade pela palavra bem como as coloca perante diferentes formas de encarar valores sociais.

As crianças ficaram estupefactas com esta versão, pois, foi a “Capuchinho Vermelho” que foi matreira para o lobo. Na pós-leitura tentamos perceber com as crianças o porquê do lobo, na história, se chamar de “Lobo Mau”, e o que significava a palavra “mau”. Fizemos o registo das suas ideias na seguinte nota de campo.

Nota de campo
<p>P: O lobo era mau porque enganou a Capuchinho.</p> <p>B: O lobo é mau porque mentiu e queria comer a Capuchinho.</p> <p>M: Nós somos maus quando magoamos os colegas e não lhes emprestamos os brinquedos.</p> <p>S: A Capuchinho também foi má porque fez o lobo engasgar-se e não devemos fazer aos outros aquilo que não queremos que eles nos façam.</p> <p>Eu: Então o que é ser bom?</p> <p>LS: É ser carinhoso.</p> <p>P: É dar mimosinhos.</p> <p>Z: Não magoar os animais.</p> <p>Eu: E vocês dão mimosinhos aos vossos pais, irmã(o), tios... Às pessoas que gostam, dão?</p> <p>Crianças: Sim!</p> <p>Eu: Lembra-se da história que lemos há uns dias atrás, <i>A fábrica das palavras</i>?</p> <p>Crianças: Sim!</p> <p>P: Falava sobre as diferentes formas de comunicar, não precisamos de usar só a voz, os olhares e os abraços também comunicam.</p>

Eu: Exatamente P, e às vezes um abraço ou um beijinho assim sem darmos conta sabe tão bem, não sabe?

Crianças: Sim! (23 de janeiro de 2019)

Aleatoriamente sugerimos que cada criança se dirigisse à área das construções e que selecionasse um brinquedo (animal), atribuindo-lhe uma conotação “bom” *versus* “mau”, justificando a sua resposta. Apercebemo-nos de que algumas crianças, inclusive a criança P, atribuíam a conotação “mau” ao boneco tendo em conta aquilo que viam nos filmes. A criança P ao dinossauro atribuiu-lhe uma conotação de “mau” porque num filme “viu um a cuspir fogo e a assustar as pessoas”. Apercebemo-nos de que as crianças atribuíam as respetivas conotações consoante as atitudes e comportamentos dos animais. Dado o debate que se estabeleceu, refletimos sobre esta situação apercebendo-nos de que todos nós, sem maldade, agíamos de uma forma menos correta para com as outras pessoas, acabando por as magoar. Em grande grupo chegamos à conclusão que nem sempre as nossas atitudes definem quem somos, pois, quando magoamos alguém, mas pedimos desculpa, conseguimos concertar o erro anteriormente cometido.

Tendo em conta os documentos oficiais para a educação pré-escolar, em concreto o documento das OCEPE, salientamos que a experiência de ensino-aprendizagem apresentada contribuiu, essencialmente, para a exploração da área pessoal e social na criança. Considerada uma área transversal, por se adaptar a todos os conteúdos desenvolvidos no jardim de infância, esta área arrola-se pela forma como as crianças se relacionam com elas próprias e em interação com os pares e com o meio (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Estas relações pressupõem um processo de desenvolvimento, realçando-se os valores, as atitudes e as disposições, contribuindo para aprendizagens bem-sucedidas ao longo da vida, em termos de cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O educador deve considerar todas as potencialidades da criança, organizando um espaço propício a múltiplas aprendizagens que se requerem significativas, contribuindo para a autonomia da criança, realizando esta, escolhas e tomada de decisões. As competências e potencialidades na criança devem ser encaradas como um todo, valorizando-se a sua capacidade do raciocínio, desenvolvimento físico e desenvolvimento social e pessoal. Torna-se, portanto, fundamental, desenvolver nas crianças a sensibilidade estética, a confiança, a autonomia e um espírito crítico, com o intuito de promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade e coesão sociais. As interrelações estabelecidas pela criança permitem-lhe atribuir significados e valores aos seus comportamentos e que os mesmos têm impacto

no mundo social e físico, contribuindo, de igual modo, para a aceitação da diferença encarando-a como uma aprendizagem construtiva.

Com o intuito de estabelecermos uma relação de confiança, carinho e amizade no grupo, realizamos a dinâmica de grupo intitulada *Novelo da amizade*. A presente dinâmica consistiu no seguinte: havia um novelo de lã verde, sendo que foi explicado às crianças que o verde significava esperança. Esperança essa que havia nos corações de cada uma delas. Cada criança tinha de passar o novelo de lã para um(a) colega referindo algo especial, apertando o fio no dedo indicador. No fim as crianças aperceberam-se de que se puxassem o fio as outras crianças sentiam o aperto. Nesse momento discutimos que isso acontecia porque estávamos todos ligados, pela amizade. Referimos-lhes ainda que o fio era algo que nos ligava umas às outras, pois a amizade existe quando partilhamos momentos (como acontecia quando contávamos as novidades) aprendizagens e brincadeiras (como acontecia quando estavam nas áreas de interesse).

Após o período de relaxamento a educadora titular da sala informou todo o grupo de uma situação que ocorreu com uma criança da nossa sala, resultado da atividade desenvolvida no período da manhã. Relembramos que durante o período da manhã estivemos a falar sobre a importância do afeto e das múltiplas formas de comunicação, recorrendo ao auxílio de um álbum ilustrado. Na hora de almoço quando a mãe de LS a foi buscar ao jardim de infância a criança, quando chegou a casa, deu um abraço prolongado ao tio que se encontrava imobilizado e outro à avó. A criança pediu à mãe para não ir à escola durante o período da tarde com o intuito de brincar com o tio e com a avó. A mãe não percebeu o porquê de tal atitude e questionou a educadora titular. Esta informou a mãe que durante o período da manhã as estagiárias dinamizaram uma atividade retratando os sentimentos. Ambas automaticamente fizeram uma analogia do comportamento de LS com a atividade desenvolvida. Com isto, pensamos poder concluir que a nossa ação educativa teve um grande impacto nas crianças, de forma positiva. O facto de LS querer dispensar o seu tempo com a avó e o tio depois da atividade desenvolvida, despertou um sentimento de solidariedade na criança em dar atenção àqueles que lhe eram importantes. Este comportamento sensibilizou-nos e ao mesmo tempo deu-nos um sinal de alerta: as crianças não são indiferentes ao que lhes apresentamos, muito pelo contrário. Por isso, é que se torna importante pensar e repensar nas práticas pedagógicas e ter consciência do impacto que estas poderão ter nas crianças. Na verdade, quanto mais soubermos a respeito dos

processos e mecanismos de aprendizagem das crianças, em todas as áreas de conteúdo, mais consequências didáticas podemos delas extrair.

O jardim de infância deve ser encarado, pela criança, como um espaço propício a múltiplas aprendizagens recorrendo a momentos lúdicos, como o brincar, a partilha de momentos com os colegas, aprender a ouvir e contar histórias, a cantar e a dançar, contribuindo para o sentimento de pertença, segurança e partilha. A música é uma componente do currículo com a qual as crianças lidam diariamente, desde muito cedo. Visto que as crianças manifestavam gosto em cantar, quando realizavam a higiene, na hora do lanche e na ida para o refeitório para almoçar, decidimos partilhar uma música natalícia, visto que esta época se avizinhava.

Apresentamos a música recorrendo a fases distintas: numa fase inicial apresentamos a música com o auxílio do *Data Show*; seguidamente, em grupo, cantamos a música, estrofe por estrofe; voltamos a ouvir a música, sendo que, algumas crianças cantaram num tom de voz baixo. Voltamos a cantar a música, com a ajuda de um vídeo clipe, até que o grupo se familiarizou com a letra. Depois de conhecermos a letra da música, inserimos gestos e, à medida que íamos cantando, substituíamos algumas palavras por gestos. Recorrendo à letra e à música realizamos, então, um jogo. Quando cantávamos existia sempre uma parte que da letra que substituíamos apenas por gestos até ao ponto de executarmos só mímica, excluindo a voz. Inicialmente as crianças mostraram algumas dificuldades, por exigir muita mais atenção, porém depois de algumas tentativas houve participação, interesse, envolvimento e um maior grau de atenção na atividade. O subdomínio da música contribui para o desenvolvimento de competências na criança, uma vez que “a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e descrição dos elementos musicais (audição), à reprodução de motivos e frases musicais (interpretação) e, simultaneamente, a escolhas de intencionalidades expressivas (criação)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). Assim, o subdomínio da música permite que a criança relacione o significado com o significante, ou seja, a palavra com o objeto que a ele se associa, permite interpretar a letra da música, compreendendo-a, compreendendo a sua mensagem e, recorrendo à expressão dramática, permite ajudar a desenvolver expressões corporais.

Tivemos a ideia de partilhar a música com a restante comunidade educativa. Para tal, treinamos a letra da música, sem a ajuda do *Data Show*, com a introdução dos gestos, apresentando-a às crianças e às educadoras da Sala D. As crianças da nossa sala, autonomamente, tiveram a iniciativa de lhes apresentar só a música, sem gestos,

introduzindo-os a posteriori. As crianças da Sala D absorveram rapidamente a música e a mímica que a ela se associava. No final, fizemos uma roda e juntos cantamos a canção. As professoras agradeceram a partilha sendo que a educadora da Sala D referiu que as crianças adoraram a iniciativa, manifestando um interesse constante pela canção. Mais do que uma música de Natal, recorrendo a esta experiência de ensino- aprendizagem, tivemos ainda a possibilidade de relembrar conteúdos como as cores e os objetos. A nossa iniciativa com as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas foi essencialmente valorizar o sentimento de amizade, de partilha e de cooperação com os colegas.

4.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente ponto descrevemos três experiências de ensino-aprendizagem guiando-nos pelos documentos oficiais do Ministério Geral de Educação mais especificamente no Programa e Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras).

a) O 25 de abril de 1974

O manual escolar, enquanto recurso didático-pedagógico, tem um grande peso nas salas de aula do 1.º Ciclo de Ensino Básico pelo facto de os professores terem de cumprir com um programa. Contudo, o manual escolar apresenta-se como um recurso que limita a capacidade criadora nas práticas docentes, da mesma forma que limita a criança no acesso às obras integrais de literatura infantil (Azevedo, & Sardinha, 2009). Portanto, torna-se fundamental que os professores e as escolas promovam o incentivo à leitura e exploração de obras de literatura infantil, como um momento prazeroso, de fruição e de apreciação literária. Todavia, é imprescindível que a criança compreenda a importância da palavra e da escrita da palavra, ou seja, do conhecimento da língua materna e, consecutivamente e paulatinamente, o impacto positivo que a literacia tem na formação da criança enquanto cidadã. Resumidamente torna-se basilar que a criança compreenda os objetivos e funções da leitura. Esta apetência desenvolve-se na escola, tendo o adulto como mediador de leitura que encaminha a criança para essa compreensão. Tendo em conta os argumentos anteriormente apresentados, no intuito de lecionarmos os conteúdos programáticos nas nossas práticas, baseando-nos nos programas do ensino básico e das metas curriculares, de forma transdisciplinar, tentamos adotar o AI, em detrimento do manual escolar, como recurso catalisador de aprendizagens transversais, transformando a leitura num momento

lúdico, reflexivo e construtivo para a criança. Descreveremos a nossa primeira experiência de ensino-aprendizagem.

Iniciamos o dia dialogando com as crianças acerca das novidades que ocorreram no fim de semana. Posteriormente foram entregues, a cada grupo, duas imagens para que pudessem observar e refletir sobre as mensagens que lhes transmitiam ou sobre o que pensavam que estaria a acontecer e o porquê. Damos conta desse momento nos seguintes registos.

Nota de campo	Diário de bordo
<p>P, M e Z: Nas imagens as pessoas estão a celebrar a liberdade e na imagem dois os soldados colocaram cravos nas suas espingardas.</p> <p>Rf, T, B e E: As pessoas estão a celebrar o 25 de abril.</p> <p>C, RV, AC e S: Nas imagens nós pensamos que as pessoas estão a festejar o 25 de abril, foi nesta data que iniciou a liberdade em Portugal.</p> <p>RD, D, TC e M: Na imagem aparece uma vendedora de cravos porque está a vender cravos depois, aqui há tropas e estão a colocar cravos nas espingardas. Nestas duas imagens nós pensamos que as pessoas estejam a celebrar o 25 de abril e comemora-se a liberdade.</p> <p>A, Mo e I: Uma senhora estava a distribuir cravos na cidade e estão a colocar os cravos nas espingardas.</p> <p>Di, TA e Ru: Tanques de guerra a disparar cravos e os tanques estão prontos para defender o país. (23 de abril de 2019)</p>	<p>Depois da turma apresentar as suas conclusões questionamos as crianças do porquê da realização desta tarefa na qual, a maior parte do grupo, referiu que nessa semana, quinta-feira, comemorar-se-ia o dia da liberdade.</p> <p>Reparamos de igual modo que as crianças demonstraram sentimentos de felicidade, pois através das feições e movimentos corporais deixavam transparecer o orgulho que sentiam por esta data memorável. Quando realizamos uma analogia entre o dia 25 de abril com as interpretações que as crianças realizaram das imagens, foi perceptível que estas compreenderam que se tratava de uma data importante cujo objetivo foi alçando. (23 de abril de 2019)</p>

Seguidamente apresentamos ao grupo o livro *7 x 25 Histórias da Liberdade*, de Margarida Santos, Edições Gailivro. Realizamos uma pré-leitura em que as crianças interpretaram os elementos paratextuais tentando descobrir a temática envolvida na história, tal como se dá conta na seguinte nota de campo.

Nota de campo
<p>Eu: O que é que acham que retrata a história? <i>7 x 25 Histórias da Liberdade</i>, o que acham que poderá ser?</p> <p>Z: Histórias sobre o 25 de abril...</p> <p>AC: Muitas histórias sobre a liberdade.</p> <p>P: Nessa história uma senhora coloca cravos nas espingardas.</p> <p>E: A história fala sobre cravos.</p> <p>Rf: Eu acho que isso são sete histórias sobre o 25 de abril é por isso que a história se chama sete vezes 25 histórias da liberdade.</p> <p>Eu: Sim Rf é isso mesmo são sete histórias sobre o 25 de abril é por isso que a história se chama sete vezes 25 histórias da liberdade.</p> <p>Di: Mas são histórias diferentes. (23 de abril de 2019)</p>

Dissemos às crianças que iríamos ler apenas duas histórias da coletânea apresentada neste livro. A primeira história apresentada foi *Eu a espingarda*. Quando apresentamos o título às crianças houve uma que idealizou o assunto que poderia constatar no desenrolar da história.

Nota de campo

P: É mais ou menos a liberdade, posso explicar? Era uma espingarda que falava e uma senhora começou a colocar cravos nas espingardas dos militares. E em vez das espingardas lançarem balas lançavam cravos. (23 de abril de 2019)

Seguidamente apresentamos a história *Eu o lápis azul* da mesma coletânea. Como já tínhamos falado anteriormente sobre a época festiva, as crianças referiram que o assunto da história englobava “um lápis que fazia uma cruz nas coisas que não poderiam ser ditas”. Para complementar a informação que já possuíamos sobre a temática em estudo visualizamos um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=pqk7ApwYNWE>) intertextualizando-o com as histórias escutadas e as apresentações orais realizadas. Apercebemo-nos de que as crianças possuíam alguns conhecimentos sobre a temática do 25 de abril de 1974, dos quais destacamos o simbolismo do lápis azul, do cravo e da rádio como meio de transmissão à população dos primeiros sinais de uma revolução e o início de um futuro melhor. Foi entregue a cada par de crianças, nos respetivos grupos, um texto com informação resumida do vídeo assistido. Também registamos esse momento.

Nota de campo	Diário de bordo
----------------------	------------------------

AC: Este texto está-nos a informar dos acontecimentos da revolução dos cravos.	Em grande grupo refletimos sobre as características do texto informativo e demos exemplos de outros tipos de textos informativos (jornais e revistas com informação científica). (23 de abril de 2019)
---	--

eu: Se nos está a dar informação sobre um acontecimento, que tipo de texto é?	
--	--

Eva: É um texto informativo. (23 de abril de 2019)	
---	--

Cada criança recebeu ainda um guião de apoio com o intuito de individualmente realizarem um texto informativo sobre a temática em estudo. No guião de apoio encontravam-se contempladas as linhas orientadoras para a escrita do texto. Nos textos realizados apercebemo-nos de que algumas crianças investigaram mais sobre o conteúdo em estudo, recorrendo à internet, a vídeos e a livros. Relativamente a este último aspeto, houve crianças que se dirigiam a nós, entregando-nos o texto referindo que realizou a tarefa com um membro da sua família, recorrendo a vários instrumentos fidedignos.

A experiência de ensino-aprendizagem anteriormente descrita desenvolveu-se em três processos distintos e fundamentais para proporcionar aprendizagens ativas e significativas

na criança. Os três momentos para desenvolver a competência leitora na criança foram a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

O primeiro momento, a pré-leitura, consistiu em “ativar e construir a competência enciclopédica” da criança (Azevedo, & Sardinha, 2009, p.85), explorando os elementos paratextuais, no nosso caso específico com as inferências às imagens inicialmente apresentadas e às ilustrações contempladas no AI apresentado. Nos momentos de pré-leitura encorajamos a criança a refletir e a expor as suas ideias, opiniões e experiências. Contribuí, de igual modo, para o desenvolvimento da oralidade, aceitação de opiniões e desperta na criança a curiosidade para a exploração autónoma dos conteúdos abordados na história. Foi essencialmente no momento da pré-leitura que as crianças se aperceberam de imediato do conteúdo programático que iríamos abordar, o 25 de abril de 1974. Segundo Castilho (2014), sustentando-se nos estudos de Camargo, podemos reconhecer o valor dos AI como recurso pedagógico porque,

segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, do nosso meio, da nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (p.4)

Foram as imagens inicialmente apresentadas, a analogia feita com o título da obra, interpretando os elementos paratextuais, e o vídeo apresentado que permitiram que as crianças se manifestassem em relação à temática abordada. Salientamos ainda que não devemos idealizar a interpretação da imagem como um processo imediato, isto porque a criança associa o significado ao significante, quando existe um treinamento visual prévio (Calado, 1994). Assim, quanto mais cedo a criança for incentivada a associar objetos ao seu significado, mais facilmente realizará inferências, relações e posições dessa relação sobre ela e sobre o mundo.

O segundo momento, o da leitura, destinou-se à compreensão das personagens, acontecimentos, temas e ideias no intuito de construir sentidos, dar significados à obra apresentada, ao mesmo tempo que se familiarizou a criança com o código linguístico. Segundo Azevedo e Sardinha (2009) tendo em conta os estudos de Azevedo, “é durante a leitura que a criança e jovem-leitor mais se envolve com o texto, que estabelece conexões, questiona ou cruza informação com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual” (p.86).

Por fim, o momento da pós-leitura contribuiu para a reflexão sobre as conexões e relações estabelecidas no momento da leitura, encorajando a respostas pessoais, facilitando a organização, a análise e a síntese das conclusões obtidas (Azevedo, & Sardinha, 2009).

No término da exploração/interpretação da obra, que contribuiu para refletir sobre uma época importante na história de Portugal, e da realização de um texto informativo, alargando os horizontes e o conhecimento da criança não só sobre a temática em estudo como também dos constituintes para a construção de um texto informativo, o álbum ilustrado apresentado constituiu-se como um veículo para dar continuidade a outras áreas curriculares (português, na exploração do texto informativo bem como a realização de um texto tendo em conta a temática abordada; estudo do meio, na descrição de acontecimentos importantes da história de Portugal bem como, na investigação dos meios aquáticos da cidade; e, matemática, na revisão de números na reta numérica).

Através do diálogo tivemos a oportunidade de aferir os conhecimentos que cada criança possuía sobre a flor “cravo” e a planta “craveiro”, elemento responsável por despontar o diálogo e a exploração da temática sobre o 25 de abril de 1974. Damos conta desta exploração nos registos que fizemos, dos quais apresentamos breves excertos.

Nota de campo	Diário de bordo
<p>RD: Existem cravos de muitas cores. Eu: As raízes dos cravos têm várias ramificações. Como se chama a raiz de uma planta com várias ramificações? TC: Raiz fasciculada. Eu: Pedia-vos, se faz favor, para medirem o vosso cravo. Que instrumentos vocês podem utilizar? E: O palmo. Di: Oh “E” o palmo não porque por exemplo, a tua mão tem um comprimento diferente da professora Ana, da professora Rita e da Sofia. Assim o cravo ia ter comprimentos diferentes. D: Podemos usar uma régua. (23 de abril de 2019)</p>	<p>Na primeira semana de observação o grupo, a Estudo do Meio, encontrava-se a explorar o conteúdo do Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, mais concretamente as plantas. Foi entregue a cada grupo um cravo sendo que, autonomamente os grupos compararam os cravo entre si, recorrendo ao auxílio de uma régua. Iniciamos as revisões do conteúdo matemático das medidas de comprimento. A atividade que a seguir se descreve foi proposta pela professora titular com o intuito de esclarecer algumas dúvidas ainda existentes na leitura de números na reta numérica. (23 de abril de 2019)</p>

Seguidamente realizamos uma tarefa em pequenos grupos, tendo em conta a organização da sala, que posteriormente foi apresentada e explicada aos colegas em grande grupo. Foi entregue a cada grupo uma cartolina onde estava desenhada uma reta numérica com alguns pontos assinalados e representados por letras. Nessa reta numérica cada grupo tinha de descobrir os números correspondentes às letras inscritas. Em cada reta numérica estavam representadas doze letras para serem assinaladas com o intuito de todos os elementos do

grupo intervirem na atividade proposta. Enquanto os grupos executavam a tarefa circulávamos pela sala com o propósito de tentarmos compreender a dinâmica estabelecida. Apercebemo-nos de que o número correspondente à primeira letra era identificado em grupo, analisando a reta numérica e explicando como chegaram ao resultado. Posteriormente, o representante do grupo solicitava, a cada um dos elementos do seu grupo que, individualmente, identificasse o número que deveria estar no lugar da letra e o registasse na reta. Através da observação constatamos também que houve crianças que realmente apresentaram algumas dificuldades, porém os elementos do grupo que conseguiram resolver com facilidade a tarefa mostraram-se disponíveis e empenhados em explicar estratégias de resolução para que o colega ultrapassasse essa mesma dificuldade. Após a conclusão da tarefa propusemos um debate para que as crianças pudessem partilhar e explicitar as estratégias que utilizaram. No momento da apresentação da tarefa, em grande grupo, constatamos que a apresentação e a discussão da mesma era feita pelo colega que tinha apresentado algumas dificuldades. Porém, antes da apresentação, o grupo delineava estratégias para a discussão da tarefa com o intuito de superar essas mesmas dificuldades, manifestando entendimento pelo conteúdo abordado, superando as mesmas. Tendo em conta que foram sete grupos a apresentar acreditamos que as dificuldades anteriormente manifestadas tivessem sido colmatadas pelo facto de todas as crianças apresentarem atitudes de cooperação e interajuda.

Tendo em conta que a análise dos conteúdos remetia para a flor do craveiro, aproveitamos o diálogo para dar continuidade à exploração de novos conteúdos programáticos, mais propriamente da área do Estudo do Meio. Questionamos o grupo acerca dos elementos necessários para o pleno crescimento e desenvolvimento das plantas, sendo que, todas as crianças, referiram que o sol e a água eram fundamentais na vida das plantas. Acrescentaram ainda que existiam plantas que quanto mais água tivessem mais se desenvolviam. As crianças também apresentaram conhecimentos relativamente à rega das plantas, referindo que: “as plantas deveriam ser regadas antes do sol nascer ou no pôr do sol”. Uma outra criança também mencionou que “a fotossíntese era a maneira que a planta tinha de obter os alimentos necessários para a sua sobrevivência”. Tendo em conta a intervenção anterior da criança, elucidamo-las que “as plantas são o único ser vivo que produzem o seu próprio alimento. Para que germinem, as plantas necessitam de elementos essenciais como a água, a luz e a temperatura. A fotossíntese surge quando a planta retira do solo água e sais minerais essenciais que são absorvidos pela raiz da planta. A folha da

planta absorve a luz solar através da clorofila, responsável pela sua cor esverdeada. Estes três componentes, água luz solar, e temperatura permitem a germinação da planta. Por essa razão é que na primavera e no verão as plantas germinam com mais facilidade do que no outono e inverno. Essencialmente no inverno não há tanta luz, os dias são mais curtos e não há calor” (23 de abril de 2019).

Iniciamos então a exploração dos meios aquáticos existentes na zona de Bragança. Para compreendermos os conhecimentos prévios das crianças recorremos ao diálogo e depois exploramos alguns conceitos subjacentes à temática em estudo que ainda não se encontravam muito bem compreendidos, nomeadamente a noção de rio, nascente, leito, margem direita e esquerda, afluente, foz e ribeiro; lago e mar. É de referir que os conceitos dos conteúdos anteriormente mencionados foram explicados às crianças, recorrendo ao método tradicional, por exposição dos conteúdos. Inicialmente tínhamos planeado uma intervenção mais dinâmica porém, devido à nossa insegurança não o conseguimos fazer o que nos levou a recorrer ao método expositivo. A posteriori procedemos à discussão dos conceitos. Para tal, a turma foi organizada em grupos, tendo em conta a disposição da sala sendo que, cada grupo pesquisou, recorrendo às novas tecnologias (computador e internet) sobre os diferentes meios aquáticos identificando alguns rios existentes em Bragança. Durante a pesquisa houve um grupo que exteriorizou alguma admiração e entusiasmo ao descobrir o Rio Maçãs. Esta manifestação surgiu pela própria designação do rio. No final, os grupos apresentaram algumas conclusões.

Relativamente às restantes tarefas que propusemos às crianças, realizadas em pequenos grupos, segundo Lopes e Silva (2009) baseando-se nos estudos de Fathman e Kessler sustentam que, “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.3). Assim, as tarefas em pequenos grupos pressupõem potencializar o conhecimento individual e do grupo visto que a criança se envolve ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Foi no momento da recolha de informação, discussão e apresentação dos resultados que cada grupo e cada elemento do mesmo partilhou as suas descobertas e superações, constituindo-se como o elemento central no seu processo de ensino-aprendizagem.

b) O tempo

Todos os conteúdos lecionados, na sala onde realizamos a PES, foram ao encontro de uma data comemorativa que ocorria todas as semanas. Como sabemos, as semanas apelam a dias comemorativos de várias índoles. A professora titular de turma aconselhou-nos a verificar as comemorações que imperativamente contribuíssem para a construção do conhecimento da criança, ao mesmo tempo que interligássemos o tema com os conteúdos programáticos que iríamos abordar. A professora titular adotava um modelo educativo que trespassava a abordagem dos conteúdos programáticos, contribuindo para alargar horizontes à criança relativamente aos acontecimentos ocorridos, quer no contexto em que se inseria quer no mundo.

Tendo em conta a análise das comemorações apercebemo-nos de que no fim de semana, da semana de intervenção da nossa colega de estágio, celebrar-se-ia o Dia Mundial da Criança. Acreditamos ser uma comemoração importante, pois, durante muito tempo, esta não teve o reconhecimento que merecia. Manifestamos as nossas ideias com a professora titular de turma, sendo que a EEA que a seguir descrevemos foi planificada baseando-nos nas comemorações do Dia Mundial da Criança. Com o objetivo de apelar a práticas que se centrassem na criança e no seu processo de ensino-aprendizagem, adotamos o AI, em detrimento do manual escolar. Tal como alude Fernández (2014) o álbum ilustrado,

al ser una manifestación literaria en la que el texto y las ilustraciones tienen la misma entidad, es instrumento de educación literaria, artística, y también social, por su potencial para introducir a los niños y las niñas en el imaginario propio de una sociedad (p.115).

Desta forma, cabe ao professor, tal como refere Silva (2015), sustentado nos estudos de Azevedo, “ajudar os estudantes a interpretar os diferentes tipos de imagem, construindo significados que os levem à compreensão e ao entendimento da leitura que realizam” (p.11). Para que haja efetivamente uma relação comunicativa entre o AI e a criança torna-se imperativo que o professor estabeleça uma correlação entre os gostos literários do grupo, tendo em atenção o seu processo evolutivo, psíquico e intelectual. A interpretação da imagem contribui para a construção de novas perspetivas da sociedade em que a criança se insere e do mundo que a rodeia, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da sua imaginação, do seu sentido estético e do seu pensamento crítico (Silva, 2015).

Iniciamos a componente letiva com as manifestações das crianças sobre a celebração do dia festivo, visto que ocorreu durante o fim de semana, e uma vez que participaram em

atividades com os seus familiares, promovidas pela Câmara Municipal da cidade onde são residentes. Apresentamos ao grupo o livro intitulado *Os direitos das crianças*, de Luísa Ducla Soares (2018), publicado pela Porto Editora. Anotamos esse momento e damos conta dele nos seguintes registos.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>RD: Esse livro fala dos direitos das crianças e como as crianças eram tratadas antigamente.</p> <p>AC: Antes não respeitavam as crianças por isso é que hoje existe o dia mundial da criança.</p> <p>J: Todas as crianças precisam de alguém que cuide delas.</p> <p>E: Nesse livro fala dos direitos das crianças mas acho que também fala dos deveres. Nós também temos deveres.</p> <p>Eu: Sabem como é que as crianças eram tratadas antigamente?</p> <p>Crianças em coro: Não!</p> <p>Eu: Homúnculos, que significa adultos em miniatura. Vamos descobrir o porquê neste livro. (3 de junho de 2019)</p>	<p>O livro é constituído por duas partes: na primeira parte a autora, de uma forma sucinta, expõe a evolução do conceito e da importância da infância. Na segunda parte enuncia os principais direitos das crianças (treze direitos).</p> <p>Na pré-leitura exploramos os elementos paratextuais com as crianças. (3 de junho de 2019)</p>

Como anotado no diário de bordo a leitura do livro foi dividida em duas partes. A primeira parte foi lida por nós, estagiárias, e a segunda parte pelas crianças recorrendo a uma estratégia dinâmica de leitura. A cada par, tendo em conta a organização da sala, entregou-se um direito (treze grupos de pares, cada um com um direito). Cada par tinha em sua posse um texto com um direito específico, porém, nesse texto, encontrava-se uma letra proibida. Assim, cada par leu o seu texto sem pronunciar as palavras que contivessem a letra proibida.

Segundo o que se expressa no documento *Aprendizagens Essenciais* referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, no que se refere ao programa de português do 3.º ano de escolaridade, o professor deve promover estratégias que envolvam a realização de diferentes tipos de leitura na criança, mobilizando experiências e saberes interdisciplinares, contribuindo para o desenvolvimento de competências de leitura quanto à fluência, à velocidade e à dicção. A dinâmica de leitura, a qual nos propusemos desenvolver, teve como objetivos, potenciar a leitura recorrendo a uma variedade de formas de expressão, reconhecendo, de forma integral, às obras de literatura para a infância como instrumentos de construção de competências transversais na criança (Mesquita, 2007).

Depois da leitura cada criança explicou por palavras suas o que entendeu do que leu e ouviu. Seguidamente foi entregue um direito, analisado anteriormente, a cada grupo, sendo que os elementos do grupo tinham que apresentar por palavras suas o direito sem o mencionarem oralmente e os restantes grupos teriam que descobrir o direito dramatizado pelos colegas. Segundo o que expressa na Organização Curricular e Programas para a Expressão e Educação (2004), destacando as Expressões Artísticas e Físico – Motoras do 1.º Ciclo do Ensino básico, os princípios orientadores da área curricular de Expressão e educação dramática salientamos que “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (p.77). Assim, recorrendo à dramatização solicitamos que, de forma lúdica, as crianças explorassem o corpo e o espaço como forma de comunicação e se expressassem para os seus colegas. Devendo, no entanto, improvisar, em pequeno grupo, atitudes e gestos com o intuito de transparecer uma mensagem, recorrendo ao jogo da mímica.

No decorrer do diálogo e a discussão do tema, propusemos algumas questões relativamente aos conteúdos matemáticos que iríamos trabalhar. Apresentamos alguns excertos desse momento.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>Eu: É verdade, digam-me lá quantos meses passamos dentro do ventre da mãe?</p> <p>AC: Nove meses.</p> <p>S: E quantos meses têm um ano?</p> <p>Rt: Um ano tem 12 meses.</p> <p>P: Sim, um ano tem 12 meses e 365 ou 366, pode ser ano bissexto.</p> <p>Eu: O que é um ano bissexto?</p> <p>T: É um ano que em vez de ter 365 dias tem mais um, 366 e que acontece de 4 em 4 anos.</p> <p>Eu: Sim ou seja: no ano com 365 dias (ano comum), o mês de fevereiro tem 28 dias. De 4 e 4 anos, acrescenta-se mais um dia ao mês de fevereiro, ficando o mês de fevereiro com 29 dias, que é o chamado ano bissexto. Os meses e os dias são o quê?</p> <p>D: Unidades de medida de tempo.</p> <p>Eu: Que instrumento podemos utilizar para medir o tempo?</p> <p>Grupo em coro: Os relógios.</p> <p>Eu: (apresentamos um relógio à turma) Mas como é que nós conseguimos ler as horas no relógio?</p> <p>AC: Então esse relógio tem dois ponteiros, o ponteiro mais pequeno indica as horas e o ponteiro maior os minutos. Mas ainda existe um outro ponteiro que é o dos segundos. Por exemplo imaginado que a caneta da Sofia é o ponteiro dá uma volta completa ao relógio, cada traço destes é um segundo e ao dar a volta completa faz os 60 segundos, que é um minuto. (3</p>	<p>Ao apercebermo-nos que grande parte do grupo celebrou o dia da criança decidimos falar de alguns aspetos sobre o tempo, introduzindo assim o conteúdo a explorar: unidades de medida de tempo. Para a exploração do conteúdo recorremos a um relógio pedagógico explicando que 1 minuto tem 60 segundo, uma hora tem 60 minutos e um dia 24 horas. Visto que havia crianças que já possuíam alguns conhecimentos, manifestando interesse em participar, propusemos-lhes que fossem elas a explicar. (3 de junho de 2019)</p>

Começamos por fazer revisões sobre as unidades de medida de tempo continuando com o auxílio do relógio pedagógico. A criança AC explicou ao restante grupo como poderíamos verificar que uma hora tinha 60 minutos referindo que a hora avançava sempre que o ponteiro maior, o dos minutos, percorria 60 posições ou seja 60 minutos. Ainda em grande grupo referimos que poderíamos recorrer ao punho das nossas mãos para descobrirmos quantos dias tinha cada mês (acompanhando com uma legalenga), constatando que em cima, no osso, são os meses que têm 31 dias e, no meio entre os dois ossos da cabeça do metacarpo eram os meses com 30 dias, à exceção de fevereiro que é o mês que tem 28 ou 29 dias, determinando se o ano é comum ou bissexto.

Ao longo dos nossos diálogos referimos que o dia tinha 24 horas. A criança R possuía um relógio de pulso digital e a criança AC um relógio analógico e, a partir daqui, fizemos comparações entre ambos. Algumas crianças como por exemplo o TC, T, Di, E, Rf, entre outras, quiseram manifestar-se sobre o assunto, explicando que o dia era dividido em três partes, o período da manhã, o da tarde e o da noite e que essas três partes juntas corresponderiam às 24 horas de um dia. Recorrendo ao relógio analógico que levamos, como auxílio da atividade, a criança RD explicou que durante um dia o ponteiro das horas dava duas voltas ao relógio perfazendo um total de 24 horas.

Entregamos a cada criança um círculo com o intuito de serem elas a construírem o seu relógio. Começamos por dobrar o círculo ao meio com a intenção de encontrar o centro. De seguida, com a ajuda de uma régua, traçamos doze linhas uniformes para designar as diferentes horas. Com o auxílio de ataches fixamos os ponteiros no centro do relógio. À medida que as crianças acabavam a tarefa, decoravam o seu relógio, e as outras, para além de representarem as horas, também registaram os minutos no seu relógio. Seguem-se algumas anotações sobre os registos que efetuamos nesse momento.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>P: (“P” marca uma hora no seu relógio). Que horas são TA? TA: São cinco horas e cinquenta minutos. Eu: Existirá outra forma de ler as horas que o “P” marcou no relógio? T: Sim, seis menos dez, porque faltam dez minutos para as seis. Di: (Marca uma hora no seu relógio) “D” que horas são? D: São nove horas e quinze minutos. RD: Mas podemos dizer de outra maneira são nove e um</p>	<p>Terminada a elaboração do relógio, autonomamente, algumas crianças assinalaram as horas nos seus relógios para que elas próprias ou os seus colegas as pudessem ler ou assinalar as que os colegas solicitavam. Nesta tarefa acabamos por explorar os quartos de hora, questionando as crianças várias formas de leitura. (3 de junho de 2019)</p>

quarto. Ml: (Marca uma hora no seu relógio) “E” que horas são? E: São oito e quarenta e cinco, mas também podemos dizer nove menos um quarto porque, faltam quinze minutos para as nove. (3 de junho de 2019)	
--	--

Para a explicação dos quartos de hora começamos por analisar o relógio construído anteriormente dividindo-o em quatro partes iguais. Com essa divisão constatamos que um quarto de hora são quinze minutos, dois quartos de horas são trinta minutos, três quartos de horas são quarenta e cinco minutos e quatro quartos de hora é uma hora.

Para terminar as unidades de medida de tempo exploramos a adição e a subtração. Visto que era um conteúdo novo para explorar decidimos explicá-lo recorrendo a exemplos. Através de um exemplo esclarecemos que quando fazemos operações com números que representam as horas, temos de calcular separadamente os segundos, os minutos e as horas, visto que de uma unidade para a outra se passa de 60 em 60 e não de 10 em 10, tal como o atual sistema de numeração.

Depois da explicação realizamos alguns exercícios em grande grupo, posteriormente a pares e por fim individualmente. Todos os elementos de grupo de trabalho, tendo em conta a organização da sala, desempenharam um papel preponderante no apoio aos colegas para qualquer esclarecimento.

Tendo como base o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual explicita as aprendizagens que o professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico deve ajudar a desenvolver na criança, no âmbito da educação Matemática, evidenciamos as seguintes competências que este deve possuir: a) Promove nas crianças o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-as a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio; b) Implica as crianças na construção do seu próprio conhecimento matemático, mobilizando conhecimentos relativos ao modo como estas aprendem matemática e aos contextos em que ocorrem essas aprendizagens; c) Promove nas crianças a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º ciclo, designadamente na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades; d) Desenvolve nas crianças a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem

como de aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares; e) Proporciona oportunidades para que as crianças realizem atividades de investigação em matemática, utilizando diversos materiais e tecnologias, desenvolvendo a autoconfiança na sua capacidade de trabalhar com a matemática.

Assim, na área da matemática sustentamo-nos no diálogo com as crianças, compreendendo os conhecimentos prévios que estas manifestavam sobre a temática em estudo (as medidas de tempo). Tendo em conta o Programa e as Metas Curriculares de Matemática no Ensino Básico (2013), no domínio Geometria e Medida (GM3), recorremos ao método expositivo para explorar conteúdos mais práticos. Salientamos que a utilização do AI contribuiu para uma transversalidade curricular nas várias áreas do saber. Porém, reforçamos que o contributo do diálogo, por se considerar como um recurso desencadeador da aprendizagem, partindo da sua exploração através do diálogo, e a motivação manifestada pelas crianças foi, de entre todos, o fator mais preponderante para que a exploração dos conteúdos nas várias áreas do saber fosse possível.

c) Os animais

A atribuição de significados à linguagem visual é um processo que ocorre desde tenra idade. Desde cedo a criança é exposta a uma variedade de imagens, tais como a publicidade, as ilustrações de histórias, os desenhos animados, entre outros, associando a componente visual a algo específico. Ao incluirmos o AI nas nossas práticas pedagógicas, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fomentávamos a relevância da relação intertextual inscrita na componente textual e icónica. Segundo Fernández (2014), citando Barthes,

la palabra (...) y la imagen están en relación complementaria; de manera que las palabras son fragmentos de un sintagma más general, con la misma categoría que las imágenes, y la unidad del mensaje tiene lugar a un nivel superior: el de la historia, la anécdota, la diégesis (p.118).

Recorrendo a metáforas visuais, à policromia sustentada nos álbuns ilustrados e a um *design* gráfico sofisticado, a criança será capaz de construir uma sequencialidade de acontecimentos, recorrendo, contudo, à imaginação e à reflexão do que observa e pensa acontecer (Malveiro, 2013). Ao englobarmos, de igual modo, a componente textual com a icónica, estamos a dar a possibilidade que a criança faça inferências, relacionando os acontecimentos da história, lida ou contada, tendo em conta a interpretação que atribui às ilustrações, recriando a sequencialidade da narrativa. Desta forma, a criança reflete nas

atitudes das personagens e o que as levou a tomar determinadas decisões. Fernández (2014) refere que no AI existe uma relação de complementaridade entre a componente icónica e a textual. Por se complementarem e possibilitarem uma multiplicidade de interpretações da parte da criança, automaticamente contribuirá para que esta compreenda aspetos globais como a cultura, a história, a ciência, a matemática, ou seja, a conduza à compreensão do mundo e do meio. O diálogo tornar-se-á a componente chave para dinamizar as aprendizagens nas crianças tendo em contas os interesses delas. Corroboramos também as palavras de Calado (1994) ao afirmar que

a imagem figurativa evidencia (pela polissemia que a caracteriza e pelo apelo ao diálogo que tal polissemia desencadeia) as diferenças individuais (...). Podemos afirmar que a carga conotativa das imagens obriga a que a verdadeira comunicação aconteça, facilitando a co-presença de EMERC's³. Não cabe a um simples emissor outorgar o sentido à mensagem, é necessária uma negociação (p.121).

A partir das diferentes conotações estabelecidas pelas crianças na interpretação do AI, contribuirá para o desenvolvimento da identidade, respeito e individualidade de cada uma. É certo que o mercado editorial suporta uma vasta gama de obras de literatura para a infância, contudo, cabe ao professor ponderar o AI que apresenta à criança e, conseqüentemente, as aprendizagens retiradas do mesmo.

No intuito de contribuir para uma flexibilidade curricular, pautada por uma pedagogia ativa e comunicativa, reunimo-nos antecipadamente com a professora titular de turma com o objetivo de selecionarmos o AI que pudesse suscitar interesse, motivação e aprendizagens diversas no grupo. Depois de um longo diálogo e de uma vasta gama de álbuns apresentados pela professora titular, decidimos apresentar o livro *Nico e Ana no campo*, de Juan Capdevilla (n.d.), das Publicações Europa-América. Como era habitual executamos os três momentos de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Na exploração dos elementos paratextuais surgiram alguns discursos, como se pode observar nos registos.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>RD: Fala sobre a pecuária. T: Havia uns senhores que tinham uma quinta grande e cultivavam lá os seus alimentos. I: Alguém que vai viver para uma quinta. Di: Na capa do livro mostra uma casa grande que está dividida em várias partes, tem a sala, a cozinha, os quartos, a casa de banho e acho que aqui é o estábulo porque tem lá palha e materiais agrícolas. O meu avô</p>	<p>A pré-leitura destinou-se à exploração e interpretação dos elementos paratextuais pelas crianças. Depois da exploração da obra decidimos passar para o momento da leitura. A leitura foi treinada antecipadamente por forma a trabalharmos o posicionamento da</p>

³ Termo foi gerado por Jean Cloutier (1975) por aglutinar as tradicionais funções do “EMissor” com RECetor (Calado, 1994).

tem uma quinta e nós às vezes vamos fazer a vindima. Eu: Alguns falaram que alguém tinha comprado uma quinta. Onde acham que se situa a quinta? A: No campo, para os animais estarem à vontade e também andarem soltos às vezes. (4 de junho de 2019)	voz, movimentos e expressões faciais com o intuito de deixarmos transparecer emoções e situações vivenciadas na história, tornando-a real. (4 de junho de 2019)
---	---

A leitura deste texto foi realizada por nós, estagiárias, conscientizando-nos do nosso papel, como futuras professoras, para a formação de leitores, mais concretamente na aquisição da competência leitora. Assim, sustentamo-nos no pensamento de Azevedo e Sardinha (2009) uma vez que advogam que,

é decisivo que o professor seja, ele próprio, um bom leitor. Não apenas um sujeito que gosta de ler, mas que lê regularmente, fazendo dessa actividade uma referência na sua qualidade de vida e no seu *habitué* cultural. Essa atitude é indispensável para que se garanta, do ponto de vista dos mediadores de leitura, que estão disponíveis para participar culturalmente no mundo que os rodeia, apostando na transformação qualitativa da sociedade e do mundo, na sua dimensão axiológica e ideológica, num exercício de profunda e enraizada cidadania e atitude democrática perante os bens da cultura, da informação e da formação dos cidadãos (pp. 86-87).

Na mesma linha de pensamento Sá (n. d.) fala sobre as finalidades da leitura, salientando que,

todos sabemos quão importante é relacionar as aprendizagens escolares com a realidade extra-escolar, para a análise da qual as primeiras devem fornecer instrumentos fiáveis, convertendo-se num elemento-chave da integração social da criança e da sua compreensão do mundo em que vive (p.4).

Para que as crianças se entusiasmem pela leitura, pela sua interpretação, questionamento e pela relação de inferências, adotarmos medidas que contribuíssem para esse interesse. A criança encara o adulto como um modelo, seguindo-o rigorosamente. Assim, ao lermos histórias, com um treinamento prévio, estamos a indicar às crianças para que serve a leitura. A leitura e a interpretação que fazemos daquilo que ouvimos, lemos e vemos, permite-nos compreender comportamentos sociais distintos dos nossos, ao mesmo tempo que nos inquieta para mudanças sociais e políticas relevantes.

Depois da leitura, algumas crianças, autonomamente, quiseram fazer o resumo da história e outras explorá-la, constatando que havia ideias iniciais que iam ao encontro da história antes de ser lida e interpretada. Também exploramos os vários tipos de criação de gado

representados nas ilustrações do livro, nomeadamente o gado suíno (porcos), o gado ovino (ovelhas) e as aves de capoeira (galinhas e patos).

Convidamos então as crianças para a escrita criativa de um texto, baseando-se na história, ou em elementos lá referenciados que as pudessem ajudar a serem mais criativas e a fazerem uso da sua imaginação. O texto foi realizado a pares. Antes de iniciarem o texto pedimos às crianças que tivessem em linha de conta o quadro orientador da escrita (afixado numa parede da sala), refletindo sobre as orientações lá referidas: introdução, respondendo às questões *quando*, *quem* e *onde?*; o desenvolvimento que deveria contemplar um problema ou conflito, que marca os acontecimentos vividos pelas personagens e, por fim, o desfecho desses mesmos acontecimentos. Caso as crianças considerassem necessário poderiam escrever as linhas orientadoras no caderno, organizando as suas ideias para a construção do texto final. Apercebemo-nos de que algumas crianças realizaram as linhas orientadoras, ao passo que outras iniciaram, desde logo, a escrita do texto.

Relativamente à escrita criativa Azevedo e Sardinha (2009) defendem que,

a prática continuada da escrita criativa pode, com o passar do tempo, possibilitar, aos nossos alunos, uma nova visão do mundo em que vivemos, pois, com o progressivo domínio escrito da língua, o aluno consegue dar-lhe outros significados. O professor deverá agir como mediador do processo, pensando e escrevendo com os alunos, desafiando-os através de estratégias diversificadas, que permitirão que os seus alunos, mais tarde, adquiram competências de escrita, boas produções de texto, cada vez mais autónomas, a par de uma boa avaliação crítica das mesmas (p.161).

É de referir que as crianças executavam com alguma regularidade a escrita criativa trabalhando individualmente, a pares e em grande grupo. Desta forma defendemos a escrita criativa, por ser considerada uma forma diferente de pensar, de sentir e resolver situações. Segundo os mesmos autores a escrita é “um músculo que se treina”, sendo que “quanto maior for a capacidade de improvisação e criatividade, maior é a capacidade de organização da expressão linguística” (Azevedo, & Sardinha, 2009, p.161), ressalvando que é na mente que se estrutura o pensamento.

Podemos adiantar que a reciprocidade comunicativa do AI contribuiu para minimizar a rigidez das planificações, se estas forem recorrentes ao uso do manual escolar, contribuindo para uma pedagogia ativa e flexível (Calado, 1994). Devido a toda a dinâmica envolvente no AI, este possibilitou ainda uma praxis transdisciplinar na abordagem dos

conteúdos das diferentes áreas curriculares, tal como damos a entender na descrição desta experiência de ensino-aprendizagem

Recorrendo ao excerto do texto presente no livro *Nico e Ana no campo* trabalhamos conteúdos gramaticais, mais propriamente os constituintes da palavra, o radical e os seus respetivos afixos. A cada par de crianças, tendo em conta a organização da sala, entregamos um excerto do texto. No texto apresentavam-se destacadas várias palavras, sendo que os constituintes das palavras estavam marcados a cores diferentes: o radical a uma cor e os diferentes afixos a outra cor. Questionamos as crianças sobre a utilidade do documento, grande parte da turma referiu que “íamos trabalhar partes das palavras, porque estavam com cores diferentes”. Por uns minutos deixamos o texto de lado. No quadro, recorrendo à família de palavras, exploramos o conteúdo gramatical pretendido. Começamos por observar as palavras apercebendo-nos de que havia partes comuns em todas as palavras que não se alteravam. Depois de as analisarmos concluímos que, “o radical é uma parte comum a todas as palavras que pertencem à mesma família, que contém o significado essencial da palavra, não podendo portanto ser dividida em unidades menores”. Descoberto o radical, faltava apenas compreender os respetivos afixos (sufixos e prefixos). As crianças constataram que os afixos são palavras que se acrescentam ao radical, antes ou depois. Referimos apenas ao grupo que existiam dois tipos de afixos – o prefixo e o sufixo. No momento em que pronunciávamos a designação de cada afixo fazíamos-lo com maior intensidade na primeira sílaba. Através de um jogo de tentativa/erro algumas crianças tentaram adivinhar cada um deles, pedimos-lhes que estivessem atentos à palavra e que a decompusessem. No caso de errarem procedíamos à desconstrução do erro, levando-as a entender e a perceber a forma correta da formação da palavra. De seguida apresentamos alguns registos que ilustram este momento da atividade.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>D: Já sei é muito fácil! Prefixo vem primeiro, “pré”.</p> <p>Eu: Exatamente, o prefixo é o primeiro. Mas vem primeiro ao quê?</p> <p>D: Ao radical. É afixo, o prefixo, e depois o radical.</p> <p>Eu: E o sufixo? Ora se o prefixo vem primeiro, temos: o prefixo, o radical que é a palavra que contém o seu significado e não se altera. E o sufixo é o quê?</p> <p>AC: É o que vem depois. Por exemplo numa palavra nós podemos ter o prefixo, o radical e o sufixo.</p> <p>Eu: Isso AC, meninos lembrem-se sempre de uma coisa o radical é a parte principal da palavra, que tem o seu significado e depois temos os afixos. Os afixos são palavras que se acrescentam ao radical, antes ou depois. Vou-vos dizer um segredo para nunca se esquecerem</p>	<p>Depois de compreenderem o conteúdo as crianças escreveram os conceitos no caderno diário. Utilizando o excerto do texto analisamos as palavras em grande grupo, assinalando o radical e os respetivos afixos. Posteriormente entregamos uma tabela a cada criança a qual, colaram no caderno diário e preencheram-na, registando o radical e os afixos. A tarefa foi executada em grupo. Terminada a tarefa fizemos, em grande grupo, a correção no quadro. Apercebemo-nos</p>

nem se confundirem. O prefixo começa com “p” de “primeiro” então vem primeiro, vem antes do radical. O sufixo tem um “s” de segundo ou seja, vem depois do radical. (5 de junho de 2019)	que as crianças se encontravam motivadas, pois todas elas mostraram interesse em ir ao quadro realizar a correção. (5 de junho de 2019)
--	---

A obra trabalhada anteriormente *Nico e Ana no campo* permitiu-nos explorar conteúdos programáticos referentes à *criação de gado do meio local* (Bloco 6 – *À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade*, Estudo do Meio). Apresentamos um vídeo ao grupo que se constituiu como uma forma de responder a questões que foram levantadas a partir da obra. O vídeo retratava diferentes explorações da pecuária, vários tipos de criação de gado e problemas ambientais provocados por esta atividade. Depois da apresentação do vídeo discutimos aspetos que ficaram em dúvida, como também referimos as principais criações de gado existentes na nossa zona. Por fim, entregamos uma ficha para preencher que continha toda a informação necessária do conteúdo trabalhado. A ficha foi realizada em grupos de pares e corrigida em grande grupo.

Relativamente às atividades experimentais o Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (2004), referente ao 3.º ano de escolaridade salienta que a curiosidade das crianças pelos fenómenos naturais deve ser estimulada, encorajando-as no levantamento de questões, com o propósito de obterem respostas pelos factos experimentados e observados. Com o objetivo de analisar, questionar, prever resultados e retirar conclusões, realizamos uma experiência de ensino-aprendizagem na área de Estudo do Meio para explorar o domínio *Os seres vivos do ambiente próximo*. A atividade experimental que a seguir descrevemos, tendo em conta o Programa de Estudo do Ensino Básico, tinha como descritor de desempenho identificar alguns fatores do ambiente como a água, a luz e a temperatura que condicionassem a vida dos animais, no nosso caso específico, das minhocas.

Relativamente aos fatores do ambiente que influenciam o comportamento dos animais propusemos a realização de uma atividade experimental. A atividade teve como intuito identificar alguns fatores do ambiente (água, luz, ar e temperatura) que condicionem a vida dos animais, no nosso caso específico de minhocas. Contudo antes de iniciarmos a atividade referimos alguns aspetos sobre este animal.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>P: As minhocas têm um corpo cilíndrico e vivem em zonas húmidas.</p> <p>Mo: E o corpo delas também é formado por anéis e conseguimos ver (aponta à medida que explica aos colegas).</p> <p>M: Alimentam-se de vegetais.</p>	<p>Antes de iniciarmos a atividade referimos alguns aspetos sobre este animal. Todas as crianças demonstraram interesse e dinamismo pela atividade experimental pois, todas manifestaram interesse em participar em todos os momentos ao longo</p>

Di: A pele delas é muito fina e um pouco transparente. Mi: É um animal invertebrado e rasteja. (12 de março de 2019)	da atividade. (12 de março de 2019)
---	-------------------------------------

Antes de iniciarmos cada experiência convidávamos sempre as crianças a realizar previsões do que poderia acontecer. A primeira experiência caracterizou-se pela influência da água na minhoca. Pedimos a uma criança que colocasse papel absorvente numa taça de vidro, molhando ligeiramente um dos lados. Apresentamos algumas anotações.

Nota de campo	Diário de Bordo
T: Então, se as minhocas só estão em lugares húmidos ela vai-se dirigir para a parte molhada. (colocamos, com uma pinça, as minhocas na parte seca do papel absorvente e esperamos algum tempo). M: Isto não está a resultar. E: Eu acho é que pelo facto de a termos colocado na zona do seca do papel absorvente e ela estar húmida, não se mexeu. Sentiu-se confortável e ficou lá, visto que é um animal de zonas húmidas. (12 de março de 2019)	Inicialmente as crianças fizeram a previsão dos acontecimentos. Depois de colocarmos as minhocas na parte seca do papel absorvente as crianças discutiram os resultados. Visto que algumas minhocas não eram muito grandes e havia outras que já estavam mortas, não secamos a minhoca com o intuito de não a ferir. Porém concordamos com a criança “E” referindo que se realmente a minhoca não estivesse tão húmida, no momento em que a colocamos na zona seca do papel absorvente ela automaticamente procuraria uma zona húmida. Pois, se não houvesse humidade a minhoca acabaria por secar e morrer. (12 de março de 2019)

A segunda experiência remeteu para a influência da luz na minhoca. Numa caixa de papelão colocamos as minhocas e, de seguida, tapamo-la de modo a que a parte onde se encontravam as minhocas ficasse iluminada e a outra parte escura. A criança “C” previu que “a minhoca deslocar-se-ia para a zona escura isto porque estão maioritariamente debaixo da terra, em zonas húmidas e escuras”. Esperamos alguns minutos e, quando retiramos a tampa da caixa, apercebemo-nos que as minhocas deslocaram-se para a parte mais escura da caixa, para a zona com ausência de luz. Posto isto, a turma felicitou a criança “C” pela sua previsão, pois estava correta.

Por último, realizamos a atividade experimental relativa à influência da temperatura na minhoca. Num primeiro recipiente colocamos água e alguns cubos de gelo para obtermos água fria; num segundo recipiente colocamos água à temperatura normal e num terceiro recipiente água quente. De seguida, em cada recipiente colocamos um pequeno frasco de vidro para depositarmos as minhocas, pois estas não iriam estar em contacto direto com a água. Apresentamos o registo de algumas previsões realizadas pelas crianças.

Nota de campo	Diário de Bordo
Mi, M, I, P, Z, TA, TC: Eu acho que na	Todas as crianças concordaram que no segundo

<p>água quente elas poderão morrer. S, RV, RD, T, J, B, AC, Fl, Rt, E, C, T, Dla: Eu acho que no terceiro recipiente, água quente, elas não vão morrer mas vão andar agitadas. A Sofia não ia matar as minhocas. Eu: E relativamente à água fria o que acham que pode acontecer? A e E: Talvez também fiquem agitadas por sentirem muito frio. (12 de março de 2019)</p>	<p>recipiente as minhocas sentir-se-iam confortáveis. Seguimos para a observação da experiência constatando que as crianças “S”, “RV”, “RD”, “T”, “J”, “B”, “AC”, “Fl”, “Rt”, “E”, “C”, “T” e “Dla” acertaram na previsão, as minhocas não morreram, porém apresentavam grande agitação. Todas as crianças acertaram na previsão do segundo recipiente manifestando comportamentos de felicidade. (12 de março de 2019)</p>
--	--

Posteriormente à realização da atividade experimental em grande grupo realizamos uma conclusão geral de toda a atividade experimental. Em grande grupo concluímos que “as minhocas são seres vivos que necessitam de água para sobreviverem procurando, portanto, os lugares com abundância de água suficiente para a sua sobrevivência. São seres que vivem no solo com pouca luminosidade e à temperatura ambiente, excluindo os climas quentes e frios, que não permitem a sua sobrevivência”. As crianças estabeleceram algumas analogias com outros animais, como se observa nos seguintes registros.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>P: Os ursos polares habitam em zonas geladas. Z: As toupeiras também vivem no solo em zonas escuras. J: As corujas também só aparecem à noite e os morcegos só aparecem em lugares escuros. Eu: Existem animais que hibernam no inverno porque a comida é muito escassa como por exemplo o urso, à exceção do urso polar, e o esquilo. (12 de março de 2019)</p>	<p>Concluímos, portanto, que a água, a temperatura e a luz são fatores que condicionam a vida dos animais. As crianças autonomamente referiram outros exemplos de animais cujos fatores ambientais influenciam o seu comportamento. (12 de março de 2019)</p>

Para terminar, realizamos, de igual modo, uma atividade prática com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da imaginação, expressividade e observação da criança. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma: entregamos a cada criança duas folhas de desenho em formato A3. Com a primeira folha, numa primeira fase, colocamos uma música calma para que cada criança traçasse vários riscos tendo em conta o ritmo da música. Demos total liberdade às crianças para escolherem a cor ou as várias cores que pretendiam utilizar. Observamos que a maior parte das crianças fechava os olhos “sentindo-se mais inspiradas” para a realização da atividade. Numa segunda fase, na segunda folha, realizamos a mesma atividade, porém recorrendo a uma música com mais ritmo. Apercebemo-nos de que as crianças realizam a atividade com prazer pois manifestavam sorrisos à medida que a iam desenvolvendo. Numa fase final, pedimos para que cada criança escolhesse um dos desenhos, o observasse com atenção e tentasse encontrar um

animal. Destacavam-no, pintando-o, para uma posterior apresentação à turma. Deixamos alguns relatos dessa experiência.

Nota de campo	Diário de Bordo
<p>P: Ao início achei esta atividade maluca e não conseguia encontrar nenhum animal mas depois encontrei muitos. Uma borboleta, um peixe e uma minhoca.</p> <p>A: Eu encontrei um peixe amarelo. Gostei mais de fazer a atividade com a segunda música.</p> <p>B: Eu gostei de fazer a atividade com as duas músicas, foi uma forma de descontrair depois de um dia de aulas. Encontrei uma raposa, pintei-a de cor de laranja.</p> <p>Dla: Gostei muito da atividade, foi muito gira. No meio de tantos riscos encontrei um elefante.</p> <p>Mo: Foi complicado ver nos riscos um animal mas foi divertido. Eu encontrei um leão.</p> <p>M: Encontrei uma borboleta.</p> <p>No: Encontrei um pássaro, ao início também achei complicado ver um animal em tantos riscos mas foi giro.</p> <p>RD: Encontrei um tubarão e o caracol e gostei mais da música com mais ritmo, foi uma atividade divertida.</p> <p>C: Encontrei a cabeça de um gato a olhar para o lado, um lagarto e um camaleão. Gostei mais da música com mais ritmo. Ao início também senti algumas dificuldades em encontrar um animal, mas depois consegui encontrar mais do que um e foi giro. (12 de março de 2019)</p>	<p>Durante o decorrer desta atividade observamos que todas as crianças sentiram uma dificuldade inicial em encontrar um animal no meio de tantos riscos. Porém, tal como é costume nesta sala, todas as crianças manifestaram comportamento de interajuda pelos colegas que não conseguiam encontrar um animal. Apercebemo-nos, de igual modo, que o primeiro animal que encontravam era o estímulo para observarem com mais atenção para todos os “rabiscos” no intuito de encontrem mais animais. Todos os desenhos apresentam policromia. (12 de março de 2019)</p>

Seguindo as orientações da Organização Curricular e Programas para a Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (2004),

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfície (p. 89).

Sobre esta matéria Malveiro (2013) salienta ainda que,

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

Os traços realizados pelas crianças evidenciam movimentos livres e espontâneos, tendo em conta o ritmo da música e a forma como a interpretaram. Esse movimento livre suscitou o desencadear de uma manifestação artística na qual cabia à criança observar e encontrar o seu elemento chave, o seu animal, descrevendo-o. A forma como a criança destacou o animal, pintando-o, remeteu para a forma como ela o interpretou, tendo em conta o que

conhecia dele e o que nele mais apreciava. Assim, ao compararmos as componentes icónicas e visual, e a ciência, com as artes plásticas estimulamos a imaginação da criança, ajudando-a a representar e a significar o mundo que as rodeia, recorrendo à criatividade, ludicidade e imaginação.

Considerações finais

Neste ponto do nosso trabalho damos por terminado o caminho percorrido para conseguirmos alcançar os objetivos propostos nesta investigação. Refletimos acerca de todo o processo investigativo, apresentando como base desta investigação uma síntese do trabalho prático desenvolvido, os resultados obtidos, as limitações e as superações, bem como algumas observações que consideramos pertinentes.

Assim, o estudo que aqui apresentamos nasceu de motivações, gostos e curiosidades pessoais que ao longo dos tempos se tornaram mais acentuadas. Foi devido à Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º CEB, que pudemos refletir acerca da temática em estudo. Assim a PES tornou-se o pilar basilar para a nossa formação inicial na área da docência visto que, as vivências proporcionadas pelos vários contextos contribuíram, efetivamente, para enfrentarmos exigências outrora desconhecidas ou, ainda, pouco consolidadas e enfrentar desafios, aos quais foi necessário responder, contribuindo para a nossa formação pessoal, social, ética e profissional. Desta forma, tentamos adotar uma postura reflexiva e crítica sobre as Experiências de Aprendizagem (EA) e Ensino-aprendizagem (EEA) no decorrer dos momentos de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação, componentes fundamentais no exercício de uma futura carreira docente. Acreditamos termos estabelecido uma postura de atitudes e valores vinculados na confiança, no respeito, na partilha, cooperação e interajuda estabelecida com as educadoras, professoras e, essencialmente, com as crianças.

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, a observação, os diários de bordo e as notas de campo constituíram-se como suportes cruciais pois, permitiram-nos registar as formas de estar, comunicar e o interesse demonstrados pelas crianças durante a nossa prática. A planificação assumiu um papel de orientação nas EE e EEA desenvolvidas. Tal como refere Silva (2013) a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (p. 11). Desta forma encaramos a planificação não como uma estrutura rígida e rigorosa da componente letiva, mas sim como uma orientação da prática, com o objetivo de ordenar uma sequencialidade lógica de aprendizagens que predita os momentos seguintes. Nos três contextos foi-nos atribuída total liberdade na realização da planificação. Nos contextos de creche e de jardim de

infância planejamos tendo em conta, especificamente, os interesses, as curiosidades e as motivações das crianças. Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a planificação foi orientada tendo em conta os conteúdos das várias áreas curriculares, conjugando-as com comemorações nacionais ou internacionais que acreditávamos serem pertinentes para os conhecimentos da criança, enfatizando de igual modo o diálogo que surgia tendo em conta as curiosidades e conhecimentos sobre a temática envolvida na aprendizagem das crianças. Salientamos ainda que nos diferentes contextos as ideias, as temáticas e os conteúdos que pretendíamos explorar com as crianças eram debatidas em reuniões e em momentos extracurriculares, no 1.º CEB, sob a orientação das educadoras, professoras e respetivos orientadores de estágio.

De forma a refletir sobre a investigação que encetamos conseguimos responder à questão-problema orientadora da nossa investigação: *Como sensibilizar a criança para a importância das componentes verbal e visual (incluindo a paratextual), para a sua relação na construção do sentido global da narrativa, num álbum ilustrado?*. Durante o decorrer da investigação, apercebemo-nos de que o álbum ilustrado é um recurso muito mais amplo e dinâmico do que aquilo que perspectivávamos. Nele se englobam várias características, algumas destacadas neste trabalho que, no seu cruzamento interpretativo, derivaram mensagens plurais. Tal como refere Florindo (2012), baseando-se nas reflexões de Carvalho,

as palavras, mas também as imagens, o formato, a dimensão, os materiais, a opção por determinado tipo e altura de letra, a mancha tipográfica ou a atribuição dos diferentes elementos na página, entre outros, são aspetos que podem disputar, desde a capa à contracapa, todo o território físico do livro enquanto um objeto de muitas oportunidades de significação, convertendo o livro inteiro num imenso e plural «texto» para descobrir (p.24).

Constatamos que a imaginação é um processo que se relaciona com a inteligência, no momento em que a criança lê, reflete e interpreta sobre os múltiplos significados da componente visual, influenciados pela verbal e paratextual. Este exercício permitiu que a criança idealizasse ações acabando por, através da sua interpretação e análise, construir uma possível narrativa. Devemos apelar não para que a criança se nuclearize a um único elemento constituinte do AI, mas sim a todos os seus constituintes. No nosso caso específico, atualmente, à ilustração presente no AI não lhe é destinado a representação do real, muito pelo contrário, “baseia-se na interpretação – na forma de pensar a imagem,

onde as ideias e conceitos funcionam como base do que se pretende comunicar, numa combinação com a técnica” (Costa, 2018, p.14). Acabamos de certo modo por encarar o AI como uma espécie de jogo que convidou a criança a descobrir dimensões, conceitos e significados que trespassavam as representações da obra. A ilustração funcionou essencialmente como um estímulo criativo na criança implicando a construção de novos significados implícitos. Ora, este exercício só é possível se instigarmos as crianças a analisar, a questionarem-se e a refletirem, não sobre o que vêem, mas sim em relação ao que observam.

No que refere aos objetivos, pensamos poder considerar terem sido igualmente alcançados. A resposta ao primeiro objetivo, *(i) valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e escrita, partindo de um álbum ilustrado*, foi possível constatar-se ao longo da PES. Nos contextos de creche e jardim de infância valorizamos essencialmente a linguagem oral e, em relação ao 1.º CEB, enfatizamos a exploração tanto da linguagem oral como da escrita e leitura. No primeiro contexto as crianças apontavam para um determinado objeto enquanto nós, referenciávamos oralmente o objeto atribuindo-lhe algumas características. Acreditamos que havia diálogo e comunicação entre nós para com a criança pois esta emitia sons, à medida que apontava para o objeto olhando para nós. Automaticamente comprovamos que a criança se sentia incluída na comunicação que estabelecíamos, não só pela comunicação verbal presenciada, como também pelo contacto visual. No JI iniciávamos as EEA com o intuito de compreendermos os vários significados que as crianças atribuíam às ilustrações das obras apresentadas bem como a relação que estabeleciam entre as mesmas. Depois da história lida, em grande grupo tentávamos compreender se as ideias iniciais iam ao encontro da narrativa apresentada pelo autor. No 1.º CEB, essencialmente na pré-leitura, tentávamos compreender a relação que as crianças estabeleciam na interpretação dos elementos textuais e paratextuais. Nas ideias debatidas em grande grupo, constatamos que algumas crianças, principalmente a criança Di, intertextualizava os acontecimentos do seu quotidiano com as interpretação que atribuía à componente textual e visual (incluindo a paratextual) acabando por partilhar momentos e acontecimentos familiares. Ao longo de toda a PES foi notório a interajuda e o trabalho cooperativo que as crianças estabeleciam entre si, sendo que, na participação oral, as crianças tendiam a complementar as ideias e as interpretações dos colegas. No caso da EEA intitulada *25 de abril de 1974*, por exemplo, as crianças, para além de idealizarem possíveis acontecimentos, também as suas interpretações eram intertextualizadas com

conhecimentos prévios sobre o tema, explorados na escola, ou então partilhados pelos seus familiares. Relativamente à exploração da escrita apesar de não mencionarmos nenhum registo concreto as crianças tinham, por hábito e gosto, realizar escrita criativa. A escrita criativa tinha como condição única de a história ir ao encontro do conteúdo programático explorado na sala de aula. Apesar de serem histórias ficcionais, caracterizadas por personificação, animismo e onomatopeias, as crianças, principalmente as crianças P, T e Ml, incluíam, de certo modo, termos técnicos e conhecimentos já explorados dos conteúdos abordados.

No que se refere ao último objetivo *(ii) diversificar a intervenção pedagógica tendo como base o álbum ilustrado enquanto recurso expressivo de integração curricular nas várias áreas do saber científico, pessoal, social, cultural e linguístico*, acreditamos ter sido alcançado ao longo da PES, sendo possível constatar respostas na descrição, fundamentação e reflexão das EA e EEA. A nossa intervenção pedagógica teve sempre como base o AI, no entanto, para o complementar, recorreremos ainda a imagens e vídeos relativos ao tema em estudo, com o intuito de elucidar as crianças face ao tema em estudo, podendo, de igual modo, complementá-lo com as componentes verbal e textual do livro apresentado. Durante toda a PES recorreremos a um variado leque de recursos materiais com o propósito de proporcionar momentos de aprendizagem holística e participação ativa da criança.

De forma sucinta, a presente investigação contribuiu para encararmos o álbum ilustrado como um recurso que sustenta a integração e inclusão da criança, no nosso caso específico em contexto educativo. Atualmente existe um cuidado em atender não só às necessidades e curiosidades das crianças, mas também impede que qualquer incapacidade física impossibilite a criança de imaginar e criar mundos fantásticos. Aliás, existem álbuns ilustrados, como exemplo *O Livro Negro das Cores* de Menena Cottin e Rosana Faría, que retrata uma narrativa recorrendo a vários sentidos. O presente álbum pressupõe uma característica muito peculiar, ou seja, a página do lado direito apresenta ilustrações em preto, com relevo e a componente textual já na outra página apresenta texto em braille. Isto para concluirmos que tanto os autores, ilustradores e *designer* se têm preocupado em apresentar obras que retratem todas as necessidades da criança. Independentemente de qualquer incapacidade apresentada na criança, o álbum ilustrado constitui-se como um recurso integrador e inclusivo no contexto sala de aula.

No que respeita à construção deste relatório as principais dificuldades sentidas basearam-se essencialmente na recolha de informação sobre o tema relativamente à utilização do AI em contexto de sala aula e em sintetizar a informação no quadro teórico. No entanto, essas dificuldades foram colmatadas. Como dissemos anteriormente, o AI é um recurso muito mais vasto do que aparenta, sendo que existem determinados aspetos que não foram mencionamos neste relatório, mas que, no entanto, também se tornaram fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e ativo das crianças com as quais contactamos.

Relativamente a toda a experiência desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada, realçamos o facto de nos sentirmos mais à-vontade em contexto de creche, tendo em conta que desenvolvemos um contacto bastante ativo com as crianças neste contexto. A maior dificuldade sentida ocorreu no 1.º CEB, provocada essencialmente por inseguranças pessoais. Não foi de todo uma dificuldade ultrapassada na sua totalidade, todavia, após o término da PES as professoras receberam-nos de igual modo na sala com o objetivo de nos proporcionar mais à-vontade no contexto em causa. Independentemente das dificuldades sentidas sentimo-nos recetivas e apoiadas em as superar. No entanto, acreditamos que partilhamos saberes, conhecimentos e momentos agradáveis, tanto com as crianças como com toda a equipa docente. Em creche e educação pré-escolar presenciamos grandes evoluções da criança, desde o desenvolvimento da fala, a coordenação motora, o aparecimento de garatujas mais elaboradas e o prazer em partilhar momentos da criança no seu quotidiano. Inicialmente lidamos com algumas crianças bastante envergonhadas e introvertidas que, com o passar do tempo, sentiam vontade de partilhar as suas descobertas e as suas motivações. Foram momentos que efetivamente nos emocionaram porque contribuímos para a evolução da criança e essa perspetiva incentivou-nos cada vez mais para enveredarmos pela educação de infância e pelo ensino de crianças no 1.º ciclo do ensino básico.

Em suma, todo o trabalho desenvolvido neste relatório se tornou o culminar de uma nova fase da nossa vida, pressupondo uma constante reflexão e que a construção do conhecimento exige formação e atualização contínua. Defendemos uma educação democrática e ativa na criança, dando realce à sua imaginação, por se constituir um dos principais elementos para a sua formação.

Referências bibliográficas

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP e Cultura Acadêmica. Retrieved from <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>.
- Araújo, M. A. (2008). *A emancipação da literatura infantil*. Porto: Campo das Letras.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F., & Sardinha, G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Bairos, A. F. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância* Relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairos.pdf>
- Bastos, G. (2003). *Eu e os outros: Sobre a construção do indivíduo no texto dramático para crianças*. In *Casa da Leitura*. Retrieved from http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_gloria_bastos_a.pdf.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brito, I.M.C. (2014). *O álbum ilustrado e o público juvenil – Entre as exigências do currículo e a promoção da literacia visual*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4401/1/TMGIBE_IsabelBrito.pdf.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Castanheira, M.L.P. (2006). *Escola Infantil de Bragança (1915-1934): Modernidade pedagógica e as 1^{as} práticas de educação de infância no interior*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5308/1/Tese%20Mestrado%20Lu%C3%ADs%20Castanheira%20Outubro%202006.pdf>.
- Castilho, C. C. (2014). *A literatura infantil e a especificidade do livro-imagem. Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa*. São Paulo: Faculdade de letras, Filosofia e Ciências Humanas. Retrieved from https://www.academia.edu/33224793/A_literatura_infantil_e_a_especificidade_do_livro-imagem
- Castro, J. P., & Rorigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção - Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, M. A. (2018). *A ilustração editorial em suportes digitais: narrativas ilustradas em livros infantis*. Trabalho de projeto de Mestrado em Design Gráfico. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas. Retrieved from

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vocBZ0hhN2cJ:https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6130/1/Marina%2520Costa%2520%252818%2529.pdf+%&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

- Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., Orvalho, M., & Pinto, A. C. (2008). *Práticas de promoção de competências pré-leitoras no concelho de Matosinhos*. Retrieved from http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_joana_cruz_a.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teorias e práticas de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, M. (2014). *A metodologia de trabalho de projeto na prática profissional*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fernández, J. S. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artísticoliteraria y de género el caso de Mamá, de Mariana Ruíz Johnson. In *Dossiers Feministes*. Retrieved from http://www.e-revistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/1485/1433?fbclid=IwAR35rJIwXX-NIPc_AKi8JQmCi3vFaRCvqaND2QLYBa8cQVcLY1o5YoNS8tI
- Florindo, C. E. F. O. (2012). *O álbum narrativo de potencial recepção infantil: Uma nova forma de edição*. Trabalho de Projeto de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from <https://run.unl.pt/handle/10362/7752>.
- Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar – O contributo da consciência fonológica*. Relatório de Mestrado. Coimbra: Escola Superior de Educação. Retrieved from https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf.
- Gomes, J. A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres e Abreu, Lda.
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2.^a ed.). Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- Lima, J., & Pacheco, J. (orgs.). (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Lisboa: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Malveiro, A., R., A. (2013). *As ilustrações do livro infantil como processo criativo participado*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Arquitetura Universidade de Lisboa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6631/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20AnaRitaMalveiro.pdf>
- Martins, S. (2016). *Natureza ilustrada: reflexão sobre o contributo da ilustração infantil na sensibilização para a Natureza*. Relatório de estágio de Mestrado em Design Gráfico e Projetos Editoriais. Porto: Faculdade de Belas Artes. Retrieved from <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BkHoLrFsT9wJ:https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89076/2/167635.pdf+%&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Mateiro, V., S., C. (2018). *A literatura infantil no pré-escolar e no 1.º CEB: Como abrir caminhos à imaginação*. Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e

- Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Escola Superior de Educação. Retrieved from https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23144/1/VANESSA_MATEIRO.pdf.
- Mesquita, E. (2007). Práticas de leitura no 1.º ciclo do ensino básico. In *Encontro de Educação - Ler é Poder: leitura e práticas docentes*. Mirandela. Retrieved from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3321>
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2018). A ilustração atual para uma consciência social na educação pré-escolar. In *Diálogos com a Arte – Revista de Arte, Cultura e Educação*, n.º 8. Retrieved from https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26646/1/6d6107_cd65d4481d884c3a9499a44791d84eac-144-155.pdf
- Oliveira, A. C. C. (2017). *O impacto do álbum ilustrado no desenvolvimento da literacia visual em crianças de três anos*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/58077>
- Oliveira, A. D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., et al. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: Publito.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parafita, A. (2002). Tentativa de (re)definição do conceito de literatura infantil. In A. Mesquita. *Pedagogias do imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *Desenvolvimento humano* (8.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. M., P. (2015). *Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: A obra de Alexandre Parafita*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, I. S. V. (2015). *Mais além de quem escreve: “Eu também posso ser ilustrador”*. Desenvolvendo múltiplas linguagens num projeto curricular integrado. Relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar. Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38401>
- Pinto, B.F.R. (2013). *Álbum narrativo digital: Uma nova forma de edição*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto. Retrieved from https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=10716.
- Pires, S. C. (2017). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. In *Casa da Leitura*. Retrieved from http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf.
- Rodrigues, C. M. F. C. R. (2008). *O livro no jardim-de-infância: Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1016/1/2008001361.pdf>.
- Rodrigues, C. M. F. C. R. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas. A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10586/3/Tese.pdf>.
- Rosado, I. M. S. C. (2011). *Literatura para a infância - Concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. Relatório de Estágio de Mestrado em Literatura para a Infância e Juventude. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra. Retrieved from http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/ISABEL_ROSADO.pdf.
- Sá, C. (n. d.). Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1.º ano do Ensino Básico. In *Casa da Leitura*. Retrieved from http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_finalidades_a.pdf?fbclid=IwAR0HHUNeQa4zGRLlbyG4Cfphzhzi43_XhtKPJIFTsgFmLw2IuEsHgmjFN7w
- Sampaio, M., Tavares, P., & Silva, C. (2012). A experiência do livro ilustrado interativo para a infância. In *Confia. International Conference on Illustration & Animation Ofir* (pp.555-563). Barcelos: Editora: CONFIA. Retrieved from https://www.academia.edu/3993390/A_EXPERI%C3%8ANCIA_DO_LIVRO_ILUSTRADO_INTERATIVO_PARA_A_INF%C3%82NCIA
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: Alguns critérios de selecção. In *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp.116-131). Lisboa: Editora CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Retrieved from <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3560>.
- Silva, M., J., M., P. (2015). *Ler com olhos de ver: A ilustração como forma de promoção da leitura*. Trabalho de projecto de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Retrieved from http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1091/4/TM-ESEPF-AL_2012_TESECLAUDIASANTOS.pdf
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, V. M.A. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In D. G. Sá, *A literatura infantil em Portugal. Acheegas para a sua história* (pp. 9 - 15). Braga: Editorial Franciscana.

- Silvestre, S. (2008). *Dois braços para embalar, uma voz para contar: partilhar livros com bebés dos 9 meses aos 3 anos*. In *Casa da Leitura*. Retrieved from http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/lab_2%20bracos%20p%20embalar_a_C.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção - Geral e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. *Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?* In F. L. Viana, & I. Ribeiro (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp.6-23). Carnaxide: Santillana.
- Vidinhas, C. (2015). *Rotator: O álbum ilustrado infantil digital, uma nova forma de criar narrativas visuais*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/80034/2/36292.pdf>.

Obras de literatura para a infância

- Capdevilla, J. (n.d). *Nico e Ana no campo*. Europa- América.
- Leray, M. (2018). *Um Capuchinho Vermelho*. Orfeu Negro.
- Lestrade, A. (2012). *A Grande Fábrica de Palavras*. Paleta de Letras.
- Santos, M. F. (2008). *7 x 25 História da Liberdade*. Edições Gailivro.
- Soares, L. D. (2018). *Os direitos das crianças*. Porto Editora.

Legislação consultada

- Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Despacho n.º 6944 – A/2018, de 19 de julho.
- Lei n.º 248 da série I do Diário da República de 27 de outubro e 1989.


Anexos

Anexo I – Horário do 1.º CEB

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA

ANO LETIVO 2018/2019

HORÁRIO DO ALUNO - 1º CEB /ESCOLA BÁSICA DA SE – SE7

Nome do docente: ANA MARIA PIRES PEREIRA					
Escola: ESCOLA BÁSICA DA SÉ					
Turma: SE7 – 3º ANO					
Tempos/ Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT.	EXP. ART.MUSIC A
9h15m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT	EXP. ART.MUSIC A
9h30m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT	EXP. ART.MUSIC A
9h45m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT	EST. MEIO
10h00m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT	EST. MEIO
10h15m	PORT.	MAT.	MAT.	PORT	EST. MEIO
10h30m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h45m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h00m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
11h15m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
11h30m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
11h45m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
12h00m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
12h15m	MAT.	PORT	PORT.	MAT.	PORT.
12h30m	MAT.	PORT		MAT.	PORT.
13h00m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h45m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14h00m	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	AP. EST	INGLÊS
14h15m	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	AP. EST	INGLÊS

14h30m	EST. MEIO	EST. MEIO	AP. EST.	EXP	INGLÊS
14h45m	EST. MEIO	EST. MEIO.	AP. EST.	EXP	INGLÊS
15h00m	INGLÊS	EST. MEIO	TIC_PROGRA.	EXP.	MAT.
15h15m	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGRA.	EXP.	MAT.
15h30m	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGRA.	EXP.	MAT.
15h45m	INGLÊS	EXP.	TIC_PROGRA.	EXP.	MAT.
16h00m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h15m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h30m	MÚSICA *	EX. PLÁSTICA	MANUALIDADES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
16h45m	MÚSICA	EX. PLÁSTICA	MANUALIDADES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
17h00m	MÚSICA	EX. PLÁSTICA	MANUALIDADES	AT. FISICA	EST. ACOMP*
17h15m	MÚSICA	EX. PLÁSTICA	MANUALIDADES	AT. FISICA	EST. ACOMP*

MANUALIDADES*/ESTUDO ACOMPANHADO* - Facultativa

Entrada em vigor: 24/09/2018