

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Albertina Raposo Marcos Pires

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011

Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Albertina Raposo Marcos Pires

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2011



Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do
Universo...

Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra
Qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe
de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos
nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

(Poemas de Alberto Caeiro VII – Obra Poética de Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Ao chegar ao fim desta etapa gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, de forma directa e indirecta, a concretizar este projecto.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Dr.^a Elza da Conceição Mesquita que me ajudou e orientou na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhe também por ter participado comigo nesta “corrida” contra o tempo, na qual saímos vencedoras.

A todos os professores do Curso de Mestrado pelos ensinamentos e incentivos prestados.

Aos colegas do Curso de Mestrado por todos os momentos de companheirismo e de partilha.

Agradeço às minhas amigas colegas Ana e Rita Pereira pelo apoio e partilha no contexto escolar da investigação.

À minha família, pais, marido e filho, pelo estímulo e apoio prestados ao longo desta caminhada e que me desculpem os momentos de ausência e de menor atenção.

A todos vós o meu muito OBRIGADA.

Resumo

Um dos desafios mais importantes com que se deparam os professores actualmente é atender à diversidade das crianças. Todas são diferentes ao nível das capacidades, das condições orgânicas e ambientais, manifestando interesses, aptidões e ritmos diferenciados. Requerem-se, por tal, enfoques distintos e apoios adequados para proporcionar uma educação de qualidade. Este repto exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e a sua mobilização em torno de objectivos comuns, de forma a perspectivar um futuro aprazível, emergido duma óptica de inclusão. Neste sentido, professores, alunos, pais, assistentes operacionais, direcção e demais elementos cooperantes devem relacionar-se e interagir numa participação colectiva. Urge ter uma visão ampla das crianças, estarmos atentos(as), posicionarmo-nos como observadores(as) e saber interpretar, não só as palavras, mas essencialmente os gestos e os olhares; valorizar as suas áreas fortes e intervir perante as fragilidades e fraquezas que as afectem no seu normal desenvolvimento biopsicossocial. No contexto escolar onde decorreu este estudo, a todas as crianças assistia-lhes o direito à singularidade e ao respeito pelo processo de desenvolvimento constante. No entanto, houve duas situações que se salientaram. Falámos de duas crianças que experimentaram a sensação aflitiva do sentimento de perda. Neste contexto foi nossa pretensão dar resposta(as) à seguinte questão de partida: *De que forma os álbuns ilustrados contribuem para o desenvolvimento do currículo, se nos centrarmos num trabalho a partir das emoções?* Para tal, estabelecemos como objectivos: (i) Perceber a(s) forma(s) como se pode desenvolver o currículo partindo de um trabalho com as emoções; (ii) Compreender a importância dos álbuns ilustrados para a promoção de um trabalho a partir das emoções; e (iii) Promover o desenvolvimento sócio pessoal (numa perspectiva holística) das crianças. Deste modo, procurando ir ao encontro das necessidades das crianças, estudaram-se estratégias de intervenção que se adequassem à abordagem do tema no âmbito do abandono e da morte, tendo presente, a adaptação à sua faixa etária. No estudo seguimos uma abordagem qualitativa com características de uma investigação-acção. Na fase da recolha de dados optámos por fazer notas de campo que, posteriormente, nos serviram para sustentar a fase da análise. Percebemos que um trabalho mais sistematizado ao nível das emoções e dos afectos, quando sustentado em livros de literatura para a infância, permite desbloquear e predispor a criança para a aprendizagem.

Palavras-chave: comunicação oral – literacia emocional – sentimento – emoções – álbuns ilustrados

Abstract

Nowadays one of the most important challenges for de teachers is to face the diversity of children. They are all different at their skills, environment and organic conditions, showing differentiated interests, abilities and rhythms. So, it is required, distinct ways and appropriate supports in order to give children an education of quality. This demands the engagement of all school community and its mobility around the same aims, expecting a better future, emerged from the perspective of inclusion. This way, teachers, students, parents, staff, head teachers and other collaborators should relate to each other and interact in a collective participation. We need to have a wide vision of children, pay attention, having a position as observers and knowing how to interpret not only words, but also mainly gestures, and the expression of their eyes; valuing their strong areas and intervene when facing fragilities and weaknesses that affect, them in their normal biopsychosocial development. In the scholar context where this study took place, the children had the right to singularity and respect for the constant process of development. However, there were two situations that became prominent. We were talking about two children who experienced the feeling of loss. In this context, we intended to give answers to the following question: *In what way do the illustrated albums contribute for the development of the curriculum, if we concentrate in a work through emotions?* For that, we set as objectives: (i) to understand the way(s) how the curriculum can be developed in a work through emotions; (ii) to realize the importance of illustrated albums to promote a work through emotions; and (iii) to promote the a personal and social development (in a holistic perspective) of the children. This way trying to fulfill the children's needs, strategies of intervention were studied to reach the theme concerning the abandonment and death, having in mind, the adaption to their age. In the study we followed a qualitative approach with characteristics of an investigation-action. When we collected data we chose to take notes and afterwards they were used to sustain the analysis. We realized that a more systematized work to emotions and affection levels is supported in books of literature for the childhood; it allows clear and adapts previously the child to the learning process.

Keywords: oral communication - emotional literacy - feelings - emotions - illustrated albums

Índice Geral

Índice de Quadros, Gráficos e Anexos	vi
Introdução	8
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. Diversidade, inclusão e currículo.....	12
2. Emoções e sentimentos.....	19
2.1. Sentimento de perda.....	24
3. Educar para a literacia.....	28
3.1. Conceito de comunicação.....	29
3.2. Os elementos da comunicação.....	30
3.3. Língua, fala e norma.....	31
3.4. A escola e o ensino da língua materna.....	31
3.5. Importância do desenvolvimento da linguagem oral.....	33
4. A criança, o livro e a leitura.....	35
4.1. O álbum ilustrado como objecto comunicante.....	37
4.2. Tipologia dos álbuns ilustrados.....	42
Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	
1. Investigação qualitativa.....	45
1.1. Características da investigação qualitativa.....	45
1.2. Métodos de investigação qualitativa.....	47
2. A investigação-acção.....	47
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
3.1. Observação e notas de campo.....	50
4. Problema e objectivos.....	51
5. Contextualização da prática profissional.....	51
5.1. Caracterização do meio.....	51
5.2. Caracterização da turma.....	52
5.2.1. Constituição da turma.....	52
5.2.2. Casos excepcionais: breves histórias de vida.....	53
5.2.3. Preferências das crianças.....	56
5.3. Caracterização do agregado familiar.....	58

Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O álbum ilustrado enquanto recurso para o desenvolvimento da acção educativa...	60
2. Acção educativa/Estratégias desenvolvidas.....	63
2.1. Sessão número 1: “Eu Espero...”	63
2.2. Sessão número 2: “A Árvore Generosa”	79
2.3. Sessão número 3: “O livro da avó”	87
3. Análise retrospectiva: Casos excepcionais.....	92
Considerações finais.....	94
Bibliografia.....	97
Anexos.....	104

Índice de Quadros e Gráficos

QUADROS

Quadro 1. Os sentimentos comuns no processo de luto.....	27
Quadro 2. Constituição da Turma X.....	53
Quadro 3. Livros seleccionados.....	62
Quadro 4. Desejos manifestados	67
Quadro 5. Sugestões das crianças sobre o conteúdo do livro.....	82
Quadro 6. Discursos das crianças.....	84
Quadro 7. Discursos (considerações) das crianças.....	86
Quadro 8. Registo de discursos.....	90
Quadro 9. Registo dos desejos manifestados.....	91

GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Número de alunos que manifestaram preferência relativamente à área curricular disciplinar	56
Gráfico n.º 2 – Percentagem das preferências relativas à Área Curricular Disciplinar.....	56
Gráfico n.º 3 – Número de alunos que manifestou preferência relativamente às áreas das A.E.C.	57
Gráfico n.º 4 – Percentagem referente às preferências manifestadas pelas áreas das A.E.C.....	57
Gráfico n.º 5 – Nível de Escolaridade dos Pais/Homens.....	59
Gráfico n.º 6 – Nível de Escolaridade das Mães/Mulheres	59

ANEXOS

Anexo I – Carta do pai do Lobito	105
---	-----

Introdução

Actualmente, um dos desafios mais importantes que enfrentam os professores, no quotidiano da sua acção profissional, é o de atender à diversidade dos alunos, incrementando respostas adequadas às suas características específicas sejam elas físicas, cognitivas, afectivas, sexuais, culturais ou étnicas. Muitas vezes, perante situações mais complicadas e face ao desalento de todos os esforços e investimentos que se lhes afiguram infrutíferos, partilham essas mágoas com os/as colegas (confidentes). Foi, num desses momentos em que ouvia uma colega narrar a história de uma criança com problemas graves na aprendizagem, apesar de todo o investimento e a procura incessante de respostas que não surtiam efeito, que ponderei e conclui que seria interessante um trabalho de investigação nesse âmbito. Continuei a ouvir a colega relatar o fracasso da criança que não estava predisposta para os interesses da escola, porque estava ocupada de mais no mundo dela; aquela história de vida reportou-me ao livro, que há algum tempo atrás tinha lido, “A criança que não queria falar” de Torey Hayden.

Diligenciamos os trâmites necessários para a autorização de implementar o trabalho de investigação, naquele contexto escolar, com um grupo de crianças, entre as quais, uma exteriorizava, à sua maneira, fragmentos do seu sentimento emocional causados pelo abandono da mãe. Jamais me poderei arrepender de tal decisão, pois a partilha de momentos e os laços que inicialmente se estabeleceram com a criança referida, rapidamente se alargaram às outras crianças, pela dinâmica de grupo criada e pela ocorrência inesperada de um outro acontecimento, a morte de um ente querido de uma outra criança. O trabalho que inicialmente se direccionava para um estudo de caso passou a abranger o grupo/turma, porque verificámos que era constante o relacionamento e a partilha entre pares e a intervenção só teria sentido num contexto natural. Nesse sentido, procurámos articular os conteúdos curriculares com o sentimento de perda, algo sentido por duas crianças do grupo. Mas a escola é um sistema dinâmico, são as crianças (micro), que pertencem a uma família (meso) e todas vivem numa comunidade onde se conhecem e relacionam (macro), onde os problemas de uns são partilhados e sentidos por todos. Nesse âmbito, revisamo-nos nas palavras de Silva (2011) quando assevera que “a missão pedagógica dos professores reveste-se de grande complexidade humana, dada a responsabilidade antropológica que lhe é inerente. Trata-se, afinal, de trabalhar com pessoas e numa perspectiva de promover a sua personalidade e humanidade” (pp.22-23).

Neste contexto, este projecto procurava implementar estratégias de intervenção, que visavam o “desfazer do nó que prendia o sentimento”, superar marcas emocionais/afectivas, ou seja superar-se, transpor obstáculos. Ao assinalarmos como princípio basilar aceitar e respeitar a diversidade, logo, por inerência, estava implícito o alargamento do currículo e o implementar de um processo de ensino/aprendizagem dinâmico e interactivo, para satisfazer a necessidade das crianças. Objectivámos, desta forma, proporcionar-lhes o direito a beneficiar de oportunidades de aprendizagem orientadas no sentido de responderem à sua formação, não só como seres individuais, mas também como cidadãs livres, informadas e interventivas, cultivando o espírito de respeito pelos valores colectivos e individuais. Nesse sentido, foi nossa intenção gerar interacção no seio de um grupo turma do 1.º e 2.º anos de escolaridade e, atendendo a que essas crianças se encontravam no início da escolaridade básica, recorreu-se a um maior investimento ao nível da compreensão e expressão oral, dando cumprimento a umas das metas do Currículo de Língua Portuguesa contempladas pelo Departamento de Educação Básica (2001), que é desenvolver nos alunos o conhecimento que lhes permita “compreender e produzir discursos orais formais e públicos” e “interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais”. Essas competências são operacionalizadas do seguinte modo:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- Ser rigoroso na escolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situação de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados” (p. 31).

As crianças na faixa etária dos 6 e 7 anos, geralmente recorrem à oralidade para comunicar pois é a forma mais rápida e eficiente que encontram para partilhar as informações. A aprendizagem desse código fascinante processa-se naturalmente desde o acto de nascer, ao mergulhar num mundo de sons e de palavras (se não houver problemas auditivos, porque ouvir não é apenas escutar, implica uma boa interpretação dos sons que

leva à formação do pensamento e linguagem). Com efeito, a fala é, por excelência, a forma de comunicação preferencial e a mais usada pelos humanos e segundo Santos (2002) “A capacidade de comunicar de forma fácil e eficaz, enriquece globalmente a pessoa que a possui e a utiliza nas actividades comuns e diárias, transformando-as em experiências agradáveis” (p.21).

As crianças que participaram neste estudo manifestaram com alguma frequência a necessidade de confidenciar os seus “*problemas*” e, facultando algum “*Tempo de Antena*” num ambiente de respeito e solidariedade, proporcionava-se a partilha de informação num relacionamento interpessoal acessível a todos. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “a qualidade das interacções estabelecidas entre ambos, desempenha um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas” e constitui-se na “base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico” (p.33).

Metodologicamente, numa fase inicial procedeu-se ao levantamento e recolha de dados que proporcionou a verificação das necessidades reais sentidas pelas crianças, seguindo-se a fase de desenvolvimento, onde foram accionadas actividades práticas com vista a estimular e desenvolver a criatividade, imaginação, comunicação e a partilha. E, por último, a fase da análise e verificação da evolução na aprendizagem e da superação das dificuldades sentidas anteriormente.

Ao longo das actividades práticas exploraram-se os álbuns ilustrados para estimular a criatividade e a imaginação, no sentido de canalizar as aprendizagens para o desenvolvimento da comunicação oral e as relações interpessoais. Especificamente, desejou-se verificar se a abordagem de temas relacionados com sentimentos e emoções influi no desenvolvimento da oralidade e nas relações interpessoais.

O nosso trabalho estrutura-se em três capítulos. No Capítulo 1 abordam-se as questões teóricas com recurso a uma análise mais pormenorizada da literatura existente sobre a problemática em estudo. No Capítulo 2, para além de se descrever as opções metodológicas, faz-se a caracterização do contexto, do problema e dos objectivos do estudo. No Capítulo 3 procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos em contexto registando-se todo o processo de implementação das estratégias de ensino adoptadas.

Os resultados finais obtidos foram ao encontro das nossas expectativas pois as crianças conseguiram melhorar o seu nível de desempenho relativamente à dimensão do processo de ensino/aprendizagem, assim como, na dimensão social e relacional/afectiva. O

reconhecimento da pluralidade implica que prevaleça o respeito pela diferença e o direito da igualdade de oportunidades. O mundo está em constante transformação física e social e, de acordo com Mesquita (2011) “as mudanças sociais são rápidas, o professor vivencia essas mudanças que, conseqüentemente, exigem reformas sistêmicas para que o ensino praticado seja consciente e de qualidade” (p.29).

Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Diversidade, inclusão e currículo

A finalidade da educação é formar integralmente o indivíduo, abrangendo as vertentes psico-socio-culturais, proporcionando-lhe oportunidades para promover a sua adaptação ao meio, numa interacção dinâmica que lhe permita acompanhar a constante transformação do mesmo, de forma a protagonizar-se numa perspectiva de sucesso.

Um dos desafios mais importantes com que se deparam os professores actualmente é atender à diversidade educacional dos alunos. Todos são diferentes ao nível das capacidades e condições orgânicas e ambientais, interesses, experiências adquiridas, formas de aprendizagem, bem como, no processo de construção do conhecimento e até no ritmo de aprendizagem. É essa disparidade que requer enfoques distintos e apoios adequados para proporcionar uma educação de qualidade e apropriada que, de acordo com Correia (2001), “deve ter em conta as características e necessidades dos alunos, como também deve ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem. Haverá, portanto, não só que conhecer o aluno mas também os seus ambientes de aprendizagem” (p.131).

Se queremos promover um ensino eficaz, é necessário que reflectamos continuamente e adaptemos o ensino às características específicas dos nossos alunos. O papel do professor, no processo ensino/aprendizagem, conforme referem Wang (1995), Correia (2003) e Correia (2001), consiste em adequar a sua intervenção, de forma a responder à diversidade das características dos alunos: capacidades, interesses, motivações e estilos peculiares de aprender, que se manifestam em qualquer grupo/turma. Para as escolas, a individualização do ensino é uma meta difícil de alcançar, pois pretende-se que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de progredir, segundo as suas características pessoais e sociais, recebendo uma educação de qualidade que lhes permita integrar-se na sociedade com plenos direitos e deveres. Isto requer que todos os Agrupamentos de Escolas ou Escolas não agrupadas reflectam, identifiquem os problemas, se questionem sobre decisões e resultados, avaliem resultados, cooperem nas soluções, se mobilizem em torno de objectivos comuns, de forma a perspectivar o futuro tendo em vista a qualidade.

Todo esse planeamento fica consignado no seu Projecto Educativo e é o resultado de um trabalho colectivo que visa apresentar a imagem da escola e de toda a comunidade, definindo a resposta educativa global, baseada na filosofia subjacente da sua dinâmica escolar. De acordo com a alínea a) do nº1, do Artigo 9º do Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril:

«Projecto Educativo» é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe a cumprir a sua função educativa.

No sentido de dar consecução à legislação em vigor, compete à escola decidir sobre a sua própria vida, pelo que é necessário experimentar, avaliar e corrigir ou reforçar as decisões tomadas. É importante a construção da plena cidadania do aluno assente em valores democráticos e justos, assim como, responder à diversidade da população que a frequenta de forma a promover uma escola de sucesso para todos.

Os princípios de equidade, igualdade e solidariedade, fazem com que a proposta da organização curricular ganhe sentido, no modelo de gestão flexível do currículo, tendo como ponto de referência e fio condutor o currículo nacional, de modo a poder adaptar-se às características dos contextos, onde se vai efectivar o Projecto Curricular de Escola. Tendo por referência uma análise vertical dos programas, determinam-se as prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular. Também estabelece um compromisso explícito com os vários intervenientes no processo do ensino-aprendizagem, pois de acordo com o estipulado no ponto 3, do Artigo 2º do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Os projectos curriculares de turma são documentos importantes para que os professores possam adequar e flexibilizar o currículo oficial tendo em conta as necessidades educativas da turma e facilitar a articulação horizontal e vertical que só as situações reais tornam possível concretizar. A sua aplicabilidade permite respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e

integrada do saber. De acordo com o estipulado no ponto 3, do Artigo 2º do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro:

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) no seu artigo 7.º expressa os objectivos do ensino básico, dos quais salientamos as seguintes alíneas:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Estes objectivos instigam a um repto educativo e político que consubstancia os princípios da universalidade, gratuidade e obrigatoriedade à educação de todos os portugueses que se encontrem dentro dos parâmetros definidos para a escolaridade obrigatória, o que no enquadramento legal em vigor, Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, art. 2º se consideram em idade “escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos”, o que pressupõe o término do nível secundário da educação, ou logo que o aluno perfaça 18 anos, sendo, ainda, reforçada a informação sobre os alunos que se encontram em conformidade com a mesma lei, explicitando no n.º 1, do art. 8º que “estão abrangidos os alunos que se matriculem no ano lectivo de 2009/2010 em qualquer ano escolar do 1.º e 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade”.

Neste âmbito, encontram-se os alunos do grupo, participantes do nosso estudo, mas reportando-nos à realidade nacional, pois ela abarca uma população muito numerosa e, nesse vasto universo, cada aluno é um caso único; eles estão integrados em contextos familiares distintos, com vivências diferenciadas e assiste-lhes o direito à sua singularidade, o respeito pelo processo de desenvolvimento em formação constante e cuja criatividade de adaptação ao contexto envolvente faz a sua unicidade. Este direito é,

também, corroborado nos princípios orientadores do Estudo do Meio pelo Departamento de Educação Básica [DEB] (2004) ao expressar que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo de toda a vida, no contacto com o meio que os rodeia.” (p. 101).

De acordo com Taylor (1998) a especificidade de cada indivíduo resulta do modo como interage, pensa e modifica a cultura em relação ao grupo cultural com que o identificam. A sua identidade, não se constrói de forma isolada pois, além dos factores genéticos, há a influência do meio, produzida numa relação dinâmica e interactiva que se estabelece através do diálogo aberto com os outros. Parecendo ser paradoxal, esta dualidade do *eu* (ser individual) e *nós* (ser social), na realidade são indissociáveis, interagem e coabitam, fazendo com que o respeito igualitário funcione como inibidor à denúncia de distorções provocadas por outros.

No contexto educacional, coexistem vários intervenientes: professores, alunos, pais, assistentes operacionais, direcção e demais profissionais; todos se relacionam e interagem numa participação colectiva e, como refere Correia (2003), “parece haver uma interligação entre todos os envolvidos, fazendo com que os professores aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais, que o executivo partilhe as suas ideias” (pp. 30-31).

Assim, a comunidade educativa, poder-se-á tornar numa comunidade inclusiva: aberta, colaboradora e estimulante para todos os alunos, sendo este um desafio interessante, pois está subjacente a construção de uma escola para Todos, de Todos e com Todos, assente em alguns princípios basilares, os quais são citados em Correia (2001): o da atitude dos profissionais de educação e da sociedade em geral, onde está implícito dar oportunidade, a todos os alunos a uma educação igual e de qualidade; a formação dos profissionais de educação e a formação dos pais para responder às necessidades de todos; um trabalho de colaboração da comunidade escolar, que vise o bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global e, finalmente, outro pressuposto importante é o que diz respeito aos recursos materiais e humanos.

É esse processo dinâmico, de mudanças constantes e transformações permanentes, ao qual nos propomos, quando pretendemos que todos tenham acesso a um ensino eficaz e, conseqüente, sucesso educativo. Para isso, é necessária uma intervenção que responda à diversidade das características pessoais e sociais de todos, de forma a permitir-lhes receber uma educação de qualidade. Neste sentido, pensamos oportuno salientar alguns dos princípios consagrados na Declaração de Salamanca (1994), das quais destacamos:

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista toda a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...

Num processo de inclusão, procuram-se soluções para a implementação operacional do currículo com um tronco comum e alargado a um campo opcional, para atender às características individuais de cada aluno, a nível de conteúdos académicos e funcionais e ao tratamento comum e individualizado.

Numa perspectiva curricular, o Ministério da Educação, pelo Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, propõe algumas respostas, simultâneas e complementares, alicerçadas em desenhos curriculares abertos e flexíveis. As ofertas opcionais apresentadas são as vias de ensino em diferentes ofertas educativas (geral, profissional, educação/formação) e programas de garantia social. De acordo com o mesmo decreto, o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para os diferentes ciclos do ensino básico, definindo o perfil de competências para cada um dos níveis de ensino e tipos de experiências educativas que se devem proporcionar aos alunos, especificando no n.º 1 do artigo 2º, se entende por “currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares”.

É preponderante o papel da escola, através do professor, na orientação correcta perante condições adversas, que interferem no desenvolvimento harmonioso dos alunos, sejam do âmbito cognitivo, sócio/afectivo ou emocional. Ser professor não é uma tarefa fácil, pois no desempenho da sua função é tão importante a aplicação do conhecimento científico como o uso da sensibilidade humana.

Urge ter uma visão ampla dos nossos alunos, estar atento, posicionarmo-nos como observadores e saber interpretar não só as palavras, mas essencialmente os gestos e os olhares; valorizar as suas áreas fortes e intervir perante as fragilidades e fraquezas que os possam perturbar. E, quando se tratar de uma criança/aluno, muito novo, frágil, imaturo,

um projecto em construção, sem base estrutural para suportar epílogos que envolvem sentimentos profundos, como é o caso de perder alguém (morte ou abandono), para elas sobreviver sem a presença dessa figura de apego alcança um valor devastador e, segundo Bowlby (1985), uma criança “vê-se sozinha num mundo estranho.” (p.304). De acordo com o mesmo autor, o conhecimento e o entendimento das questões relacionadas com a vida e a morte ficam muito aquém da percepção da criança, pelo que se torna fundamental dar-lhe oportunidade de falar sobre o que aconteceu, não a deixando sujeita a deduções falsas ou a uma interpretação incorrecta dos acontecimentos que presencia e das declarações que ouve (Bowlby, 1985). O luto das crianças (em idade escolar) e dos adultos têm um ponto comum, ambos precisam de alguém disposto a oferecer-lhe consolo e ajuda. Nesse sentido, cabe ao professor o papel de mediador, orientando o processo sempre que verifica que algum acontecimento interfere no equilíbrio biopsicossocial da criança. Pode, assim, o professor converter o currículo nacional num projecto curricular específico daquela escola/turma, adequando as aprendizagens à situação/contexto das vivências reais dos alunos, tal como salienta Correia (2002), “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar” (p.85). Essas adequações curriculares tornam-se fundamentais quando a população alvo tem áreas que necessitem de ser intervencionadas com alguma particularidade e/ou quando se trata de turmas constituídas com alunos de diferentes níveis de ensino.

O professor, enquanto elemento dinamizador e mediador das directrizes do Ministério da Educação e conhecedor da realidade específica do contexto onde vai operacionalizá-las, tem que construir e definir um processo curricular desde os objectivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação. Como refere Zabalza (1992) “trata-se de procurar obter um currículo baseado nas necessidades reais da população escolar, em oposição aos currículos standard, definidos a nível geral para todo o país” (p.90).

A finalidade é tornar o currículo suficientemente aberto e flexível, para responder às necessidades que são comuns à generalidade dos alunos e permitir que seja o docente a concretizar as intenções educativas em sucessivas etapas, ajustando-se, progressivamente, às necessidades reais e concretas do grupo/turma. Desta forma poderá dar consecução a um dos objectivos gerais do ensino básico: “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.” (Departamento de Educação Básica 2004, p.13).

Relativamente ao contexto escolar, onde se desenvolveu o estudo, houve a preocupação de articular os conteúdos programáticos com os interesses e necessidades das crianças, objectivando, de uma forma natural, a promoção de competências para defrontar os problemas detectados. Procurou-se envolver as crianças, numa negociação prévia para planeamento dos assuntos a abordar, embora os temas apresentados já estivessem embrenhados à propensão da escolha mas o importante para elas era verem as suas decisões respeitadas.

Nesta fase é preponderante o papel do professor, na articulação e construção de factores geradores de dinamismo, entre eles salientámos: o envolvimento e co-responsabilidade das crianças na escolha e consecução das tarefas, associado à implementação de metodologias e estratégias diversificadas no desenvolvimento da aula.

Sobre o relacionamento interpessoal, desenvolvido em contexto escolar, corroboramos da tese de Mesquita (2011) quando refere que

no momento em que se estabelece a interacção pedagógica professor/aluno, a relação pessoal contagia e condiciona os discursos do saber, portanto a actuação do profissional é determinada por estímulos e por pressões inerentes ao papel que se desempenha no desenvolvimento do currículo (p.31).

Os alunos escolheram o tema sobre a vida: pesquisaram acerca dos seres vivos e não vivos, seres vivos animais e vegetais, o ciclo e etapas da vida; organizaram debates sobre o tema; procederam à leitura e análise de um conto; descreveram imagens; calcularam datas de nascimento através das idades e vice-versa; associaram factos a noções temporais, os meses e estações do ano; inventaram situações problemáticas, efectuaram registos escritos, através da escrita e do desenho, ilustraram mensagens, elaboraram um livro colectivo... Estas tarefas não foram estruturadas em compartimentos estanques, mas num processo de inter/transdisciplinaridade, onde todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, foram implicadas. Todo este trabalho foi direccionado para os assuntos da vida, permitindo-lhes compreender de forma realista e inequívoca que tudo tem um fim: a morte. A ligação do tema em estudo e as experiências vivenciadas suscitavam interesse e muitas questões pertinentes que exigiam informações exactas e desmistificadoras. Este assunto foi abordado com a generalidade das crianças, mas houve alguém a quem a mensagem embateu de forma assertiva, pois estava impregnada numa carga emocional, a qual atenuámos através dos laços afectivos criados pelos sentimentos partilhados, num ambiente afectuoso e aconchegante. As tarefas dos professores extrapolam muito além do domínio cognitivo, principalmente quando constatamos que há um desequilíbrio,

independentemente de qual seja a sua génese. Neste caso específico era bem patente o problema emocional/afectivo, ao qual o aluno se encontrava ancorado e canalizava toda a atenção, pelo que era imprescindível a atenção do professor e, como refere Mesquita (2011), este “deve ser um intérprete activo das situações profissionais onde actua, permitindo-lhe tomar decisões constantes, emitir juízos, ser um actor profissional para o seu público, reflectir sobre a sua acção diária e aprender com o ensino” (p.32).

Também é mencionado em Bowlby (1985) transmitir a uma criança a notícia fatídica da morte de um ente querido é uma tarefa extremamente dolorosa, mas há duas informações cruciais que ela precisará de saber: uma é que o morto não voltará nunca e a outra é saber onde ele está enterrado. É importante que sejam incluídas nesse processo de consternação e perturbação, facultando a informação correcta e verdadeira às solicitações da criança, permitindo-lhe entender a dor e o direito de fazer um luto partilhado e não utilizar expressões tais como: - O avô está a dormir. - Então porque não acorda?; - Ele foi levado para o céu. - Mas o céu é como outro lugar qualquer distante e vai voltar numa ocasião especial, no Natal, no seu aniversário... A intervenção pedagógica no contexto escolar terá uma acção directa de ajudar a criança a compreender o fenómeno da morte, não a deixando propensa a certas confusões que surgem de metáforas, ambiguidades e incoerências, às quais, muitas vezes, as crianças ficam expostas. Indo ao encontro dos papéis atribuídos ao professor actualmente, como refere Mesquita (2011), estes “direccionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao aluno, para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autónomo” (p.30). Também é de mencionar a repercussão que causa na família, ao sentirem o apoio da escola, na preparação de uma situação em que todos se sentiam fragilizados. De acordo com Mesquita (2011) “a acção do professor desenvolve-se em torno de um currículo que pressupõe um papel activo dentro e fora do edifício escolar” (p.30).

2. Emoções e sentimentos

Geralmente, o uso habitual da palavra emoção tende a incluir a noção de sentimento. Contudo, para falarmos sobre esta temática era importante primeiro definir o que entendemos por cada um deles. Ao longo dos tempos têm surgido várias definições enquadradas em diferentes teorias, cuja designação e importância variam consoante os autores e modelos teóricos. Não pretendendo desprestigiar os autores como Fraisse e Piaget, Strongman, Izard, Magai e McFadden, consideramos ser pertinente direccionar a

nossa pesquisa para estudos mais recentes e constatamos que um dos autores com uma vasta obra publicada em livros e artigos científicos, sobre o tema em questão, é o neurocientista António Damásio que estuda a mente e o cérebro humano há mais de trinta anos. Baseando-nos, sobretudo, neste autor, sobre emoções e sentimentos, procuramos compreender estes fenómenos e as implicações que daí advêm.

De acordo com Damásio (2003a) compreender a cadeia complexa de acontecimentos que se inicia na emoção (parte do processo que se torna pública) e termina no sentimento que é invisível ao público (parte privada), ajuda a clarificar a ideia que as emoções precedem os sentimentos. As emoções são acções e movimentos que ocorrem na voz, no rosto ou em determinados comportamentos específicos e incluem outros aspectos, embora não perceptíveis a olho nu, uma vez que apenas são compreensíveis através de sondas científicas modernas, tais como os níveis hormonais sanguíneos ou as ondas electrofisiológicas. Os sentimentos são necessariamente invisíveis para o público, escondem-se de quem quer que seja excepto do seu proprietário, como é o caso das imagens mentais que ocorrem no cérebro. Segundo Damásio (2003a)

as emoções desenrolam-se no teatro do corpo. Os sentimentos desenrolam-se no teatro da mente... As emoções e as reacções com elas relacionadas parecem preceder os sentimentos na história da vida e constituir o alicerce dos sentimentos. Os sentimentos constituem o pano de fundo da mente (p.44).

Ainda sobre os sentimentos, Damásio (2003a) refere que

a primeira necessidade que é preciso para que haja sentimento é a presença de um sistema nervoso... capaz de mapear as estruturas do corpo e os seus diversos estados e de ser capaz de transformar em imagens... a ocorrência de um sentimento requer que os conteúdos do mesmo sejam reconhecidos pelo organismo, ou seja, a consciência é também uma necessidade básica (p.131).

O mesmo autor, em publicações posteriores, refere-se à distinção entre «sentimento» e «conhecimento de que temos um sentimento», onde alvitra que “geralmente estamos conscientes dos nossos sentimentos”. Contudo, acrescenta que não existem quaisquer “provas que estejamos conscientes de todos os nossos sentimentos, e existem muitas que sugerem que não estamos” (Damásio, 2008 p.56).

O autor para investigar estes fenómenos dividiu o processo em três fases: o estado da emoção, que pode ser desencadeado e executado de forma não consciente; o estado de sentimento, que pode ser representado de forma não consciente; e o estado de sentimento tornado consciente, conhecido pelo organismo que experimenta tanto a emoção como o sentimento. Em modo conclusivo faz a seguinte citação “a consciência tem de estar

presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e agora imediato” (Damásio, 2008 p.57).

No que concerne às emoções, refere que todos os seres vivos animais têm emoções, no entanto, a emoção humana é especial, porque está ligada às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os humanos podem ter.

Qualquer discussão sobre o tópico da emoção induz-nos a uma investigação dos dispositivos de regulação da vida presente no cérebro e da sua prestável execução do princípio do valor biológico. Em contrapartida, os sentimentos emocionais, não podem ser ignorados porque advêm das emoções e dão cor à nossa vida, do nascimento até à morte. Os mecanismos dos fenómenos da emoção e do sentimento estão subjacentes à criação do *eu*.

De acordo com Damásio (2010) a discussão sobre a emoção enfrenta dois grandes problemas. Um deles, têm a ver com a heterogeneidade dos fenómenos que se encaixam no domínio das emoções, pois não é uma entidade única ou algo que dependa de uma variável claramente identificável, sendo um processo complexo que implica diferentes elementos que coagem em simultâneo e fazem parte integrante da família das emoções. O receio, a raiva, tristeza ou repulsa são exemplos das emoções propriamente ditas, às quais estão associados outros dispositivos que são componentes constituintes de cada uma delas e encontram-se envolvidos de forma independente na regulação vital, tais como: sensações corporais, expressão facial, verbalização, mímica, postura, etc. Outro problema a que se refere este autor prende-se com a distinção entre emoção e sentimento, pois são processos distinguíveis, porque o seu âmago é diferente, embora façam parte do mesmo grupo restrito.

Damásio (2010) clarifica a distinção entre os termos emoção e sentimento, à luz da neurobiologia actual:

As emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução. As acções são complementadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e no meio interno (...) os sentimentos são imagens de acções e não acções em si; o mundo dos sentimentos é um mundo de percepções executadas em mapas cerebrais (p. 143).

Damásio (2010) menciona que as emoções são acções acompanhadas de ideias e modos de pensar, enquanto os sentimentos emocionais são essencialmente as percepções

daquilo que o corpo faz durante a emoção. O ciclo que envolve a emoção-sentimento começa no cérebro com a percepção e avaliação de um estímulo gerador de uma emoção e o desencadear decorrente dessa mesma emoção vai disseminá-la pelo cérebro e pelo corpo. Numa fase inicial, as imagens processadas no cérebro colocam em acção uma série de regiões incitadoras de emoções (amígdalas ou regiões especiais do córtex do lobo frontal), sendo que este processo, se propaga pelo corpo e pelo cérebro, pois as glândulas endócrinas e núcleos subcorticais segregam moléculas químicas que são enviadas para o corpo e para o cérebro, as quais evocam nos seres humanos certas ideias e planos que provocam reacções de acção, contracção e/ou expressão, intensificando o estado emocional. Os modos do processamento mental são activados de acordo com a emoção desencadeada; a tristeza abranda a velocidade do pensamento e pode levar-nos a recalcar a situação, enquanto a alegria acelera o pensamento e pode reduzir a atenção face aos acontecimentos extrínsecos à mesma. Também a felicidade e a tristeza interferem directamente, alterando de imediato os nossos apetites e desejos.

Estas reacções desenvolvem-se de forma bastante rápida e depois desvanecem-se, até que novos estímulos desencadeiem outras emoções. O ciclo derradeiro do processo emocional reporta-se à percepção de tudo o que aconteceu durante a emoção, lenta ou rápida; a fixação numa imagem ou fluidez com que passa. Esta fase final é referente ao sentimento, onde o processamento regressa ao cérebro, embora a chegada ocorra em regiões do cérebro diferentes daquela em que tudo se iniciou.

O cérebro e o corpo encontram-se interligados por circuitos bioquímicos e neurais através de duas vias de interconexão, as quais são citadas em Damásio (2003b) da seguinte forma:

A via em que normalmente se pensa primeiro é constituída por nervos motores e sensoriais periféricos que transportam sinais de todas as partes do corpo para o cérebro, e do cérebro para todas as partes do corpo. A outra via, que vem menos facilmente à ideia, embora seja bastante mais antiga em termos evolutivos é a corrente sanguínea, ela transporta sinais químicos, como as hormonas, os neurotransmissores e os neuromoduladores (p103).

Esta parceria, cérebro-corpo, interage intensamente entre si, mas não é menos intensa a interacção do organismo com o ambiente. O ambiente deixa a sua marca no organismo de diversas maneiras, através da estimulação da actividade neural dos olhos, dos ouvidos e das miríades de terminações nervosas localizadas na pele, nas papilas gustativas e na mucosa nasal. Conforme cita Damásio (2003b) “as terminações nervosas enviam sinais

para os pontos de entrada circunscritos no cérebro, os chamados córtices sensoriais iniciais da visão, da audição, das sensações somáticas, do paladar e do olfacto” (p.106).

No caso de organismos complexos como o dos humanos, a interacção não se limita a criar respostas externas espontâneas ou reactivas que são designadas de comportamento, eles geram respostas internas que se podem tornar em imagens. Essas imagens são manipuladas num processo chamado pensamento, o qual acaba por influenciar o comportamento de acordo com a previsão que faz para futuro e, assim, surge a planificação da próxima acção. Este processamento Damásio (2003b) concebe-o como o centro da neurobiologia descrevendo-o como

o processo por meio do qual as representações neurais, que são modificações biológicas criadas por aprendizagem num circuito de neurónios, se transformam em imagens nas nossas mentes; os processos que permitem que modificações microestruturais invisíveis nos circuitos dos neurónios se tornem numa representação neural, a qual por sua vez se transforma numa imagem que cada um de nós experiencia como sendo sua (pp.105-106).

Portanto, os nossos pensamentos são construídos por imagens que evocamos (imagens evocadas), as quais foram adquiridas através de informações que interiorizámos, do nosso conhecimento do mundo, erigido pela nossa própria experiência e/ou pelo que outros nos ensinaram ou transmitiram (imagens perceptivas), constituindo uma base de dados, a memória. As imagens não são armazenadas *per se*, mas como meio para reconstruir um esboço dessa imagem que será reproduzida face a uma determinada interpretação cognitivo/emocional. Quando não há coerência entre o armazenamento semântico e as evidências presentes não conseguimos construir uma imagem coesa e representativa, convertendo-se, antes, num puzzle onde as peças não encaixam. Cada pessoa processa as informações de forma diferente porque estão subjacentes características próprias, dependendo das estruturas cognitivas pelas quais passa a informação. Para Tulving “a representação de uma experiência lembrada na memória episódica é a sua referência ao conhecimento que a pessoa, que lembra, tem da sua identidade pessoal” (citado em Bowlby, 1985, p.63).

As reacções face ao sentimento de perda nunca são iguais, pois há uma ampla diversidade de variáveis envolvidas, poder-se-ão salientar: a circunstância da ocorrência, a proveniência dos padrões afectivos, a relação entre as duas partes e o reconhecimento construído sobre a perda que possa sofrer. É a interacção das condições que cercam e acompanham a perda com as tendências cognitivas que conduzem a determinadas reacções.

2.1. Sentimento de perda

O sofrimento que advém da perda de alguém que nos é querido é indescritível, pois jamais alguma palavra conseguiria abarcar uma dor que aparenta ser incomensurável. Sanders (1999) relata-a da seguinte forma:

A dor de uma perda é tão impossivelmente dolorosa, tão semelhante ao pânico, que tem que ser inventadas maneiras para se defender contra a investida emocional do sofrimento. Existe um medo de que se uma pessoa alguma vez se entregar totalmente à dor, ela será devastada - como que por um maremoto enorme - para nunca mais emergir para estados emocionais comuns outra vez (p. 3).

Para se compreender a origem da dor e sofrimento advindos da perda de alguém, é importante entender, em primeiro lugar, porque é que se estabelecem fortes laços entre as pessoas. Isto reporta-nos para uma passagem do livro do príncipezinho referente ao encontro dele com a raposa. O príncipezinho, naquele dia estava tão triste que pediu à raposa para brincar com ele, mesmo sem a conhecer, ao que ela retorquiu que primeiro era preciso

cativar... criar laços ... ter muita paciência... precisamos de rituais; ...- à hora em ponto hei-de estar toda agitada e toda inquieta: fico a conhecer o preço da felicidade!... E o príncipezinho cativou a raposa. Mas quando se aproximou a hora da despedida: -Ai! – suspirou a raposa. – Ai que me vou pôr a chorar... (Saint-Exupéry, 2010 pp.47,48).

Esta passagem retrata com subtileza e naturalidade a teoria da vinculação, que segundo Bowlby, diz respeito aos laços afectivos que são criados pela familiaridade e proximidade com as figuras parentais no início da vida. Eles surgem da necessidade inerente dos seres vivos animais precisarem de se sentir seguros e protegidos (cit. por Sanders, 1999).

De uma forma simplista, poder-se-á considerar que quanto mais forte for o laço estabelecido entre duas pessoas, maior será o impacto e sofrimento advindos da ameaça ou ruptura real desse laço. Por outro lado, tal como nenhuma relação entre dois seres complexos pode ser simples, também uma perda real ou percebida nunca tem um resultado linear e totalmente previsível.

Também Bowlby (1985) faz referência às reacções face aos acontecimentos desejados designando-as por emoções de bem-estar, alegria e júbilo ou de descontentamento face a acontecimentos que não são desejados, não fazendo qualquer avaliação afectiva de algo como positivo ou negativo, pois segundo ele “são estados

psicológicos paradigmáticos de sentimento que surgem ao prestar atenção aos acontecimentos quando são desejados ou indesejados” (p.105).

Há concordância dos supramencionados autores, quando asseveram que nas situações em que um acontecimento é muito desejado, é o mesmo que dizer que o sujeito está cheio de esperança e excitação antecipada, mas com o passar do tempo essa excitação antecipada transforma-se em dúvida, preocupação e inquietação que se manifestam numa forma de resignação, desilusão ou decepção.

Como referem Ortony, Clore e Collins (1996) “o medo e a esperança podem ter um valor constante para o caso de que suceda ou que não suceda um acontecimento previsto” (p.140). As emoções de perda podem filtrar-se das emoções de descontentamento face a um acontecimento não desejado, ao qual se associam os afectos, valores e à intensidade. Explicam, ainda, Ortony, Clore e Collins (1996) que há outros factores que vão interferir na intensidade da emoção como, por exemplo, a variável da probabilidade de acontecer esse facto. No caso das emoções de medo, quando alcança um valor tão alto, em que a pessoa o vê como inevitável, visto a probabilidade de ocorrer estar no extremo da sua magnitude, converte-se esse medo em pavor e esta designação não é apropriada para as emoções, porque atingiu um ponto superior que, de acordo com Damásio (2010), se designa de sentimento.

As situações que envolvem sentimentos profundos, aqueles que só a própria pessoa que os vive os pode conhecer e saber da sua intensidade, esses traem-nos, porque por mais que a pessoa os pretenda prender na sua intimidade, ocultando-os na profundidade do seu corpo e reservando-lhe toda a privacidade, não conseguem permanecer ocultos. A essência do sentimento, desenrola a emoção, provocando um conjunto das alterações do corpo como batimentos cardíacos ou uma contracção do intestino, contracção muscular, enrubescimento e outros factores que se exteriorizam, mesmo que as pessoas os desejem ocultar, como se pode exprimir no senso comum, através do adágio popular: “O mal e o bem à cara vêm.”.

Todavia, há factores que se associam às emoções como, por exemplo, os afectos, os valores e a intensidade, os quais influenciam o processo emocional. Destaca-se, neste âmbito, pelo limiar que atinge, a morte de um ente querido, que passa a ser uma perda irreparável.

Perante essa perda, cada pessoa reage de uma maneira própria e em tempos diferentes, podendo gerar vários conflitos, afastamentos ou até mesmo rupturas, geralmente, no seio familiar. De acordo com Brown (1989), não só o impacto da morte é

normalmente intenso e prolongado, como também os seus resultados que não são habitualmente reconhecidos pela família como estando relacionados com a perda.

A morte ou doença grave de qualquer familiar leva, assim, a uma ruptura no equilíbrio familiar. O grau de ruptura para o sistema familiar é afectado por um número de factores, sendo os mais significantes: 1) o contexto social e étnico da morte; 2) o historial de mortes anteriores; 3) a altura da morte no ciclo de vida; 4) a natureza da morte ou da doença grave; 5) a posição e função da pessoa no sistema familiar; e 6) a abertura do sistema familiar. Deste modo, torna-se essencial perceber o impacto que uma perda significativa tem não só no indivíduo, como também no sistema familiar e nas suas interacções.

Uma maior consciência e compreensão dos possíveis caminhos que cada um pode percorrer para recuperar de uma perda, permitem uma maior aceitação das inúmeras diferenças que o processo de luto tem de pessoa para pessoa. Ainda segundo Bowlby (1985) “as reacções de luto observadas comumente na primeira e segunda infância têm muitas características que constituem a marca do luto patológico do adulto” (p.12) que, de acordo com o autor, estão relacionadas com quatro variantes: 1. anseio inconsciente da pessoa perdida; 2. censura inconsciente à pessoa perdida, combinada com a auto-acusação consciente e muitas vezes constante; 3. cuidado compulsivo para com outras pessoas; 4. descrença persistente no carácter permanente da perda, chamada muitas vezes de negação.

Os estudos de Bowlby (1985) levaram-no a desenvolver um novo modelo que incluía grande parte do pensamento psicanalítico e o distanciava do pensamento tradicional e, neste sentido, afirma que

uma vantagem especial atribuída ao paradigma é a de facilitar uma nova e esclarecedora maneira de conceituar a propensão dos seres humanos a estabelecer fortes laços de afeição com uma pessoa específica, e de explicar as muitas formas de aflição emocional e distúrbios da personalidade, inclusive ansiedade, raiva, depressão e desapego emocional, aos quais a separação involuntária e a perda dão origem (p.38).

Qualquer pessoa, ao enfrentar a perda de alguém que lhe é querido, passa por momentos de sofrimento, podendo atingir um pesar tão profundo que, ocasionalmente, pode vir a enfrentá-los com grande raiva. É importante a presença de amigos compreensivos que reflectam conjuntamente e recordem momentos felizes que se viveram na companhia dessa relação perdida, sem haver necessidade de esquecer todas as vivências. Será sempre necessário um período de tempo para reorganizar a vida, sobretudo fortalecida pelas lembranças saudáveis e pelas sensações da presença constante e benévola

da pessoa perdida. Se não se encontrar ninguém a quem recorrer, a recuperação existe, mas será muito mais difícil.

Quando se trata de jovens, Gray considera que a perda de uma figura parental conduz sempre a um estado depressivo importante, mesmo que o falecimento tenha sido há vários anos e nesta faixa etária o processo de elaboração da perda de uma figura parental faz-se num maior espaço de tempo que no adulto (cit. por Marcelli, 2002). Numa investigação de Fahs e Marcelli, constatou-se que o falecimento de um dos pais aumenta o risco de depressão na adolescência, tanto nas raparigas, como nos rapazes (cit. por Marcelli, 2002).

Segundo Worden (1991), perante a perda de um ente querido o que, geralmente, se sente, pensa e faz, poder-se-á enquadrar nos seguintes sentimentos: tristeza, raiva, culpa e auto-censura, ansiedade, solidão, fadiga desamparo, choque, anseio, emancipação, alívio e/ou torpor, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 1. Os sentimentos comuns no processo de luto (adaptado de Worden, 1991)

Tristeza	O sentimento mais comumente encontrado no enlutado. Muitas vezes manifestando-o através do choro.
Raiva	Um dos sentimentos mais confusos para o sobrevivente, estando na raiz de muitos problemas no processo de sofrimento após a perda; a raiva advém de duas fontes: da sensação de frustração por não haver nada que se pudesse fazer para prevenir a morte e de um tipo de experiência regressiva que ocorre após a perda de alguém próximo (semelhante ao que acontece quando uma criança se perde da mãe e no reencontro pontapeia-a e mostra-se zangada em vez de se mostrar feliz e ter uma reacção de amor por a ver, devido à ansiedade e pânico sentidos pela criança antes da mãe a encontrar) em que a pessoa se sente indefesa, incapaz de existir sem o outro e experimenta a raiva que acompanha estes sentimentos de ansiedade; formas ineficazes de lidar com a raiva são deslocá-la ou direccioná-la erradamente para outras pessoas, culpabilizando-as pela morte do ente querido ou virá-la contra o próprio, podendo, no extremo, desenvolver comportamentos suicidas.
Culpa e auto-censura	Normalmente, e principalmente no início do processo de luto, há um sentimento de culpa por não se ter sido suficientemente bondoso, por não ter levado a pessoa mais cedo para o hospital, etc.; na maior parte das vezes, a culpa é irracional e irá desaparecer através do teste com a realidade.
Ansiedade	Pode variar de uma ligeira sensação de insegurança até um forte ataque de pânico e quanto mais intensa e persistente for a ansiedade, mais sugere uma reacção de sofrimento patológica; surge de duas fontes: do sobrevivente temer ser incapaz de tomar conta dele próprio sozinho e de uma sensação aumentada da consciência da mortalidade do próprio.
Solidão	Sentimento frequentemente expressado pelos sobreviventes, particularmente aqueles que perderam os seus cônjuges e que estavam habituados a uma relação próxima no dia-a-dia.
Fadiga	Pode, por vezes, ser experimentado como apatia ou indiferença; um elevado nível de fadiga pode ser surpreendente e angustiante para uma pessoa que é normalmente muito activa.
Desamparo	Está frequentemente presente na fase inicial da perda.
Choque	Ocorre mais frequentemente no caso de morte inesperada, mas também pode existir em casos cuja morte era previsível.
Anseio	Ansiar pela pessoa perdida, desejá-la fortemente de volta é uma resposta normal à perda; quando diminui, pode ser um sinal de que o sofrimento está a chegar ao fim.
Emancipação	A libertação pode ser um sentimento positivo após a perda; por exemplo, no caso de uma jovem que perde o seu pai que era um verdadeiro tirano e a oprimia por completo.
Alívio	É comum principalmente se a pessoa querida sofria de doença prolongada ou dolorosa; contudo, um sentimento de culpa acompanha normalmente esta sensação de alívio.
Torpor	Algumas pessoas relatam uma ausência de sentimentos; após a perda, sentem-se entorpecidas; é habitual que ocorra no início do processo de sofrimento, logo após tomar conhecimento da morte; pode ser uma reacção saudável bloquear inicialmente as sensações como uma espécie de defesa contra o que de outra forma seria uma dor esmagadora e insuportável.

De acordo com Ortony, Clore e Collins (1996), sustentados nos estudos de vários autores, nomeadamente: Bower, Isen, Shalcker, Clark e Karp; Jonhson e Tversky; Ortony, Turner e Antos; e, Schwarz e Clore, as “cognições podem influir e ser influenciadas pelas emoções” (p.6). Existe uma série de variáveis cognitivas que estão relacionadas com a severidade dos sintomas de *luto traumático*, caracterizado por sintomas de ansiedade de separação (saudade, procura, preocupação com o falecido ou desaparecido ao ponto de incapacidade funcional) e angústia traumática (entorpecimento, amargura, falta de confiança nos outros, desprendimento emocional, etc.), de depressão e de ansiedade.

De acordo com Ortony, Clore e Collins (1996) “as emoções são reacções afectivas... é possível que alguém seja abandonado sem que experimente uma reacção com valência, o ser abandonado não pode ser um tipo de reacção, logo não pode ser uma emoção” (p.36-37). Segundo a perspectiva destes autores, ser abandonado não é significado de uma reacção com valência, pois pode não produzir emoção. Há situações em que uma pessoa pode ser abandonada e não o saber, logo, não tem que ser considerado um estado negativo.

Segundo Ortony, Clore e Collins (1996) só pode ser uma reacção com valência se produzir uma reacção positiva ou negativa face a um acontecimento, agente ou objecto que dará origem a estados emocionais, de acordo com a relação afectiva, e estes, por sua vez, podem desencadear novas emoções adicionais.

3. Educar para a literacia

A escolaridade básica constitui uma etapa determinante na aquisição de conhecimentos estruturantes para a progressão escolar e social futura da criança e o domínio e capacidade de exercitação da língua é condição para o saber-agir e o saber-ser individual e colectivo. A relevância e o respeito pela língua materna poder-se-á encontrar nas palavras de Pessoa (2006):

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, a página mal escrita, a sintaxe errada, a ortografia sem ípsilon, como escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiu. Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida (p.230).

Importa que todas as crianças, independentemente dos códigos linguísticos de que são portadoras, adquiram uma capacidade para utilizarem a língua de forma activa e

contextualmente adequada às múltiplas e plurifacetadas situações de uso. É, por isso, fundamental proceder, no início do ano lectivo, a uma avaliação diagnóstica da situação, a fim de detectar os aspectos positivos e negativos que nos possibilitam uma intervenção ajustada. Há crianças que apresentam expressões típicas de um código restrito, como são, por exemplo, os registos linguísticos próprios do coetâneo e do muito familiar, detectáveis nos actos de exteriorização imediata ou de intercâmbio quotidiano, nessas situações, a escola deverá implementar, como objectivo prioritário, o desenvolvimento da oralidade. No entanto, se a criança já usa com desenvoltura, a sua língua em situações informais de interacção oral, conseguindo satisfazer necessidades comunicativas de natureza básica e predominantemente utilitária, a ênfase, por parte da escola, terá uma perspectiva diferente, devendo passar a fornecer-lhe os instrumentos adequados para assegurar o acesso consciente e participativo ao exercício da cidadania.

Deste modo, procurando antecipar as necessidades das crianças, a escola deve, pelas suas práticas, preocupar-se em estimular a ocorrência de situações que, não restringindo ou empobrecendo a possibilidade de manusear a língua na pluralidade dos seus contextos e funções, se afigurem capazes de, produtivamente, colmatarem e compensarem o subdesenvolvimento verbal de todos os que, integrando-a, não compartilhem com ela os códigos de que ela se socorre. Tal significa permitir às crianças um contacto com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurando-lhes as capacidades de exercitação dessas formas, dotando-os de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos.

Educar para a literacia implica desenvolver a actividade pedagógica para que a criança, confrontada com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas principalmente, de uma forma activa, já que o conceito de literacia se refere à capacidade de exercitação de competências em uso.

3.1. Conceito de comunicação

A origem da palavra comunicar vem do verbo latino *communicare*, que significa «fazer comum», «Tornar conhecido, fazer saber, participar». O sentido da palavra *comunicação*, nas línguas de origem latinas, restringiu-se ao acto, efeito ou meio de participar informação (Figueiredo, 1996).

A comunicação é a transmissão de informação, ou seja, uma mensagem que surge num determinado ponto chega a outro ponto determinado, que pode ser distante do

primeiro no espaço e no tempo. Perante esta situação podemos concluir que comunicar não é uma capacidade exclusiva do ser humano, mas um fenómeno estudado em várias vertentes. Nesse sentido lato, a comunicação surge sempre que um ser ou mecanismo incide noutro, afectando o seu comportamento. Temos, como exemplos, diferentes actos de comunicar, nomeadamente: os gritos de um animal para informar os outros de uma situação de perigo; uma campainha de uma casa; uma rua sinalizada; o cinema; a rádio; os gestos; etc. Esta comunicação, referida entre animais ou máquinas, é muito limitada, ao contrário da capacidade de comunicar do ser humano que é ilimitada. O ser humano é capaz de criar e compreender comunicações não verbais, mas o mais importante é que ele possui um instrumento único, que lhe permite criar e compreender um número infinito de mensagens verbais – a linguagem verbal.

3.2. Os elementos da comunicação

Em qualquer acto comunicativo há sempre dois agentes, um que produz a informação, o conteúdo que deseja transmitir e o outro que interpreta os sinais que recebe e, para a mensagem ser descodificada, é necessário que os intervenientes conheçam o mesmo código de sinais. De acordo com Sim-Sim *et al* (2008) “o acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (p.31).

A informação transmitida é uma mensagem cifrada (código), constituída por uma cadeia de signos cujo valor foi pré-estabelecido. O signo linguístico é o sinal através do qual se realiza a linguagem verbal e é constituído pelo significante (sequência de sons que pronunciamos) e pelo significado (aquilo que, através do significante, queremos referir, significar).

O canal de comunicação é outro dos elementos do acto da fala, possibilitando o contacto entre os participantes. Também os contextos estão implícitos no acto da fala. Entre o emissor e o receptor estabelecem-se relações de natureza diversa que influenciam a organização da mensagem e sobre a qual interferem, simultaneamente, as circunstâncias do lugar e do tempo em que o acto verbal se desenrola. O conjunto destes factores designa-se por situação ou contexto situacional. O contexto referencial é o conjunto dos objectos a que a mensagem se refere e, o contexto verbal, é constituído pelos elementos linguísticos que precedem ou seguem um dado segmento na cadeia falada.

3.3. Língua, fala e norma

As crianças quando estão a aprender a falar ainda não conhecem o sistema da língua, é um processo que vão conhecendo pouco a pouco, começando por usar apenas sons isolados e depois palavras soltas que aprendem porque ouvem dizer à sua volta. Inicialmente, quando a criança reproduz o som equivalente a uma palavra, por exemplo “água” pode querer exprimir “*Quero água*” ou “*dê-me água*” mas, como ainda não é capaz de construir orações, refere o elemento essencial à sua necessidade.

Através destes actos de fala a criança vai conhecendo a língua. A língua é um sistema de signos que pode ser entendido como um “cofre” onde se guardam todas as palavras e todas as regras que as organizam, o código comum a todos os falantes dessa língua. Como afirmam Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997)

a espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes (p.16).

A fala corresponde às mensagens realizadas pelos indivíduos em situações e momentos determinados. Essas mensagens são compostas com os elementos do “cofre” que os falantes seleccionam por serem mais convenientes na situação particular. A fala é algo de concreto, que se realiza através da emissão de sons, enquanto a língua é abstracta, constituindo uma instituição social que integra todos os recursos possíveis para a produção de fala.

A norma descreve as regras de utilização do sistema, correspondendo às convenções assentes pela comunidade de falantes. Muitas vezes a norma é pouco lógica, pois as línguas apresentam irregularidades que são, frequentemente, características herdadas de épocas mais antigas e inexplicáveis no sistema moderno.

3.4. A escola e o ensino da língua materna

De todas as formas de comunicação, a linguagem é, sem dúvida, aquela que é particularmente humana. Como referem Sim-Sim *et al* (2008) “o ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança” (p.29).

Na generalidade, as crianças, quando iniciam a sua vida escolar, não têm problemas na recepção e emissão de mensagens porque já atingiram uma aptidão mental que lhes

permite processar verbalmente as suas ideias e opiniões, com técnicas gramaticais e semânticas bem desenvolvidas. Contudo, não estarão, certamente, preparadas para fazer uma comunicação que exija uma determinada formalidade, porque é necessário captar, não apenas a informação explícita, mas também a que é apresentada implicitamente e, é essa aprendizagem, que a escola deve promover através do conhecimento reflexivo sobre a língua. Conforme nos explicita Ferreira (1998) “uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto” (p.83).

A linguagem deve ser concebida no contexto da interacção social, como projecção das próprias pessoas, veículo de trocas, de relações, como meio de representação e comunicação. Neste sentido, a linguagem possui uma dinâmica, que implica a participação do outro, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo infantil. A linguagem é por um lado, um meio de interacção, de relação e de construção do conhecimento; e, por outro lado, algo que a criança precisa de conhecer e dominar para transmitir o seu próprio conhecimento.

Numa perspectiva mais filosófica, Wittgenstein apresenta-nos uma abordagem diferente, sugerindo que a “linguagem é uma forma desenvolvida, algumas vezes substitutiva dos vários modos dos seres humanos agirem e reagirem instintivamente” (citado por Best, 1996, p.40). Portanto, percebemos aqui que a linguagem se associa a um determinado grau de racionalidade do sentimento. Neste sentido, a “linguagem em si mesma constitui uma rede de formas de comportamento”, sendo, contudo, “sustentada por comportamentos pré-linguísticos” (Best, 1996, p.40). A escola, enquanto instituição promotora do desenvolvimento humano, considera apenas como pertinente os comportamentos pré-linguísticos para proceder à escolarização propriamente dita da língua materna. Contudo, enquanto profissionais de ensino, é necessário que percebamos que “as reacções naturais e os modos de comportamento são as origens das artes, linguagem e racionalidade” e que, por outro lado, “as artes, racionalidade e linguagem amplificam e diversificam enormemente as possibilidades da sensibilidade, reacção e comportamento” (Best, 1996, p.40).

Na escola, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa pretende-se o desenvolvimento da competência comunicativa, metalinguística/metacomunicativa da criança, orientando-a para o aperfeiçoamento do domínio de estruturas, de correcção gramatical e, essencialmente, para obter sucesso na adequação do acto verbal às situações

de comunicação. A prossecução deste objectivo exige actividades de análise e produção de discursos que proporcionem, às crianças, uma tomada de consciência sobre as marcas do seu discurso e o das outras e, simultaneamente, a captação da especificidade dos discursos. Sobre esta questão, reportámo-nos a uma passagem de Joaquim da Fonseca, sobre as aulas de língua materna:

é fundamental a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que conseguirá que obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na intervenção na *praxis* social (citado por Marcuschi, 2008, p.56).

As crianças necessitam de ter confiança em si próprias para se expressarem oralmente. O desenvolvimento desta competência é da responsabilidade da escola e, por tal, cabe-lhe a ela construir um ambiente facilitador da interacção, que respeite a vez e a voz das crianças, a diferença e a diversidade e privilegie o direito, de cada uma, a expressar os seus pensamentos, expor os seus sentimentos e, fundamentalmente, desenvolver a sua autonomia.

Percebemos, assim, que a escola valoriza a “passagem do comportamento pré-linguístico para o linguístico”, mas esquece que este processo envolve a “aprendizagem de comportamentos diferentes” (Best, 1996, p.40), isto porque são influenciados pelas acções e respostas naturais do indivíduo perante a vida.

Assim, a compreensão das crianças sobre a vida é uma concepção que se “expressa não só sobre a forma de palavras, mas em última análise no modo de viver e nas possibilidades de *ser*” (Best, 1996, p.43).

Sob um ponto de vista educativo, a importância central é que o(a) professor(a) não descure a responsabilidade moral de decidir o que ensinar e como ensinar.

3.5. Importância do desenvolvimento da linguagem oral

O domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita e deve ser estimulado desde o ensino pré-escolar, sendo, posteriormente, muito importante o papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois um ensino eficaz do léxico contribui para diminuir a distância entre crianças de diferentes grupos socioeconómicos no que respeita ao sucesso escolar.

Trabalhar a oralidade e a escrita numa interligação de relações que se edificam entre si, embora a primeira goze de uma autonomia e desempenhe um papel crucial na experiência linguística, principalmente na das crianças à entrada na escola, consideram-se, de acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), os seguintes aspectos:

- A primazia do oral sobre o escrito no nosso cotidiano, justificada pela frequência mais alta de enunciados orais do que de enunciados escritos nas várias situações de uso da língua;
- A precedência da oralidade relativamente à escrita na história da vida da criança;
- A existência de comunidades linguísticas que usam exclusivamente a oralidade, não tendo desenvolvido os sistemas de escrita;
- A presença de indivíduos não alfabetizados em comunidades linguísticas que dispõem de sistemas de escrita; e,
- A escrita como registo das propriedades do oral, estabelecendo-se entre os dois sistemas relações de diferentes tipos (p.24).

A oralidade deve ser desenvolvida de uma forma natural, os alunos devem ser motivados para poderem falar à vontade sobre os assuntos que lhe dêem satisfação, nomeadamente: falarem das experiências do seu quotidiano, observarem, narrarem e discutirem com pares e adultos acontecimentos vividos, contarem histórias reais ou inventadas, dramatizarem pequenos contos ou recitarem rimas ou poemas.

A criança deve ter oportunidade de se expressar individualmente, manifestar opiniões e defendê-las, usar a linguagem como uma “ferramenta” para explorar conhecimentos, curiosidades e desenvolver a sua criatividade.

A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso. Assim, quanto melhor uma criança falar, mais facilidade tem em escrever e maior é a sua capacidade de transmitir com clareza e eficiência qualquer informação em contextos variados. O ensino do léxico, se bem orientado, promove o desenvolvimento lexical e melhora o desempenho de tarefas de compreensão de leitura e de produção escrita.

Para se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem é preciso partir da apreciação da linguagem oral, valorizar a fala e utilizá-la como ritual de passagem para orientar a escrita. Nesse sentido, o(a) professor(a) deve adoptar práticas e atitudes linguísticas e comunicativas que contribuam, positiva e adequadamente, para o desenvolvimento da linguagem. Porém é preciso ter em conta que a base de uma interacção positiva requer que o adulto seja sensível aos interesses, necessidades e nível de desenvolvimento de cada criança, bem como atender aos seus sentimentos.

Quanto mais alargada e diversificada for a experiência da criança, maior possibilidade terá de discutir, apreciar e obter o significado do que lhe é dito pelos outros e, simultaneamente, actuar na base do que compreende. Assim, a criança passa a tomar consciência das suas vivências, associando-as a outros conhecimentos sistematizados e às significações imputadas, alcançando conhecimentos que transpõem a sua experiência imediata real e até mesmo a potencial, que Vygotsky (2001) metamorfoseou como sendo

“os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 195). Também na vida familiar a capacidade de expressão correcta, associada à abertura para o diálogo e à possibilidade de escuta e de argumentação, pode favorecer uma melhor educação dos filhos e facilitar a harmonia nos relacionamentos.

Uma boa mestria das vertentes oral e escrita da língua é cada vez mais essencial no desempenho da maioria das profissões actuais e uma fonte determinante na educação permanente. Daí a responsabilidade da escola no crescimento holístico de todas as crianças.

4. A criança, o livro e a leitura

O contacto da criança com os livros e com a leitura deve ser incentivado desde muito cedo. A criança aprende a ler e a gostar de ler, mas é importante que compreenda e interprete aquilo que lê. Oferecer livros à criança e deixá-la contactar com eles, pôr à sua disposição, revistas, jornais, embalagens, etc., e possibilitar-lhe o contacto livre com o papel impresso, é uma óptima motivação para a leitura e para a escrita. É importante que os pais, os educadores de infância e os professores estejam conscientes dos “degraus de escada” que levam o espírito da criança à procura de significações, começando por descobertas mais simples até chegar às mais elaboradas. Para que a criança atinja facilmente o domínio desses símbolos mais elaborados que formam o código escrito, necessita de todo um treino que deve ser iniciado o mais precocemente possível, de forma simples e estimulante.

Se nos questionarmos qual será o melhor método para ensinar a ler e consultarmos alguns especialistas na matéria todos eles são unânimes em dizer que todos os métodos são bons se estiverem adaptados à maneira de aprender e às capacidades da criança a que se dirigem. A aprendizagem da escrita é geralmente vista como dependente da leitura e como acompanhante natural da mesma. Esta relação existe na medida em que é um processo inverso deste e porque consiste em codificar a linguagem, por meio de sinais gráficos.

Saber escrever é uma arte difícil, escrever é traçar letras, juntá-las segundo determinadas regras para formar palavras, ordenar as palavras para construir frases, organizar as frases para compor um texto que transmite com lógica uma ideia. A relação entre a leitura e a escrita é evidenciada pelo facto de as competências básicas subjacentes à soletração serem também fundamentais na aprendizagem da leitura.

Com a entrada na escola a instrução explícita entre letra/som, som/letra e a exposição e reflexão sobre a palavra escrita vão ajudar a criança a desenvolver capacidades no

domínio da leitura e da escrita. O acesso à aprendizagem da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade, mas a leitura é um processo que não se conclui na escola, pois, de acordo com Foucambert (1994),

aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (p.17).

Foucambert (1994), Smith (1999) e Solé (1998) defendem um ensino da leitura no qual se aprende a ler lendo. Para eles, o saber-ler, não se confunde com o saber-codificar, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas de significado do texto e nem o desenvolvimento da capacidade de ver além do que é visível à primeira vista. É neste âmbito que Foucambert (1994) defende que a leitura é uma actividade para os olhos e não para os ouvidos, querendo dizer com isto que a leitura não se restringe à aprendizagem da correspondência letra-som, mas extrapola-o. Esta é uma discussão complexa e que, apesar das pesquisas e descobertas sobre a actividade da leitura, ainda não está resolvida. Neste sentido, segundo Foucambert (1994) várias interrogações emergem: qual o papel da descodificação na aprendizagem da leitura? É importante ensinar as correspondências letra-som à criança antes de fazê-la despontar no mundo da leitura? Será que a instrução formal é indispensável para o processo de aprendizagem? Numa tentativa de responder a algumas destas questões Solé (1998) defende que “ler não é descodificar, mas para ler é preciso saber descodificar” (p.52). Defende ainda a autora que o ensino do código se deve fundamentar em contextos significativos para a criança e não em situações de ensino de código isoladas e descontextualizadas. Na perspectiva de Foucambert (1994) e de Smith (1999) a leitura não pode ser ensinada apenas na escola, cabendo aos pais e professores a tarefa de facilitar a aprendizagem dessa actividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para estes autores, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática da leitura, não podendo ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais e, muito menos, das expressões verbais que estão subjacentes no acto comunicativo que são extensões dos comportamentos e das reacções naturais (Best, 1996).

Para facilitar a entrada da criança no mundo da leitura e escrita, o adulto deve ler para ela, mostrando-lhe como os escritos que circulam no quotidiano podem ser usados a

fim de que a mesma compreenda os seus sentidos. Contudo, como já foi referido anteriormente, não cabe ao adulto a tarefa de simplesmente ensinar a descodificar esse código, será mais vantajoso para a criança se ela cooperar na descoberta e que lhe seja permitido fazê-lo livremente.

Actualmente há uma imensa variedade de livros que procuram captar a atenção e o interesse dos pequenos e jovens leitores, apresentando uma vasta diversidade temática e de géneros literários que procuram ir ao encontro dos interesses, inquietações, curiosidade e necessidades dos leitores imiscuindo-os da realidade do seu mundo, onde interagem e experienciam as vivências do quotidiano.

Perante uma vasta oferta de livros escritos para criança optámos pelos álbuns ilustrados, para desenvolvermos actividades que atendessem aos objectivos do nosso estudo. Considerámos que este género literário se ajusta ao desenvolvimento cognitivo-linguístico destas crianças. Aos álbuns ilustrados reconhecemos-lhe a harmonia de uma relação inter-simbiótica entre o verbal/literário e o pictórico/artístico, numa fusão de linguagens, numa conexão articulada e complementar, indutora de um jogo de sentidos e de uma leitura alternativa, que, em conjunto, produzem significações diferentes para cada um dos leitores.

4.1. O álbum ilustrado como objecto comunicante

Um livro quando chega às nossas mãos já possui uma história de vida complexa que evoluiu de um projecto cujo processo passa por uma série de operações inevitáveis, ordenadas segundo uma determinada lógica e alicerçada na experiência de quem o pensa e concebe. Nada pode ser colocado ao acaso, tudo tem que ser pensado, reformulado, adaptado, reestruturado e organizado, porque o verdadeiro leitor vai desmembrá-lo nas suas ínfimas componentes. Ele vai analisar desde o tipo de papel (transparente, texturado, áspero, liso, reciclado, velino, parafinado, plastificado, celuloso, macio, palha, vegetal, sintético, rígido, flexível...), à cor, ao cheiro, ao formato, à organização, aos recortes e a toda a composição das folhas que o constituem. E, uma mera e simples folha de papel, perdeu a sua inocência aparente, porque está imiscuída em características representativas de imagens que, de acordo com os pensamentos e recordações de cada um, resulta numa descodificação muito particular. Neste momento, referimo-nos a um livro ilegível como o designa Munari (1981), mas o qual é, desde logo, um objecto comunicante, pelo formato das páginas (iguais/diferentes), a sua organização (crescente/decrescente), em diagonal, ritmadas, a cor do papel, os contrastes, o posicionamento do texto ou da imagem, etc.

Assim, a mesma mensagem é apreendida de uma forma unipessoal, de acordo com as experiências de cada um, determinadas pelo contexto sócio/cultural e confinado a um espaço físico/temporal onde está inserido. Nesse âmbito, Munari (1993) declara de uma forma intuitiva e natural que “depende da natureza dessas pessoas, porque cada um vê apenas o que já conhece; em parte alguma poderá ver o que ignora.” (p.52).

Os álbuns ilustrados ajudam a enformar esta configuração rica em elementos paratextuais e dos quais destacamos os seguintes: a capa dura, o formato grande ou com um modelo diferente do comum, adequando o aspecto de acordo com o conteúdo e com os objetivos da edição, a publicação num papel de qualidade superior, visível na gramagem elevada e o reduzido número de páginas¹. Também marca presença, a abundância de ilustrações, geralmente uma impressão em policromia, galgando para uma vastidão quase infinita, um texto muito reduzido com letras de grandes dimensões, colocadas umas ao lado das outras, por vezes, em diferentes sentidos e orientações e, tantas vezes, de tamanhos díspares. Finalmente, um investimento particular: a qualidade e o cuidado com o *design* gráfico da publicação.

Contudo, todas estas características dos álbuns ilustrados também se podem encontrar nos livros ilustrados, embora, haja uma particularidade entre eles que se demarca na relação texto-imagem. Essas relações estabelecidas, entre texto e imagem, apresentam-se em diferentes níveis, mas podem e devem complementar-se. Como refere Colomer (2002) permitem o deslocamento de várias informações para as imagens ou aprofundam o texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o seu enredo.

Relativamente aos livros ilustrados, as imagens limitam-se a acompanhar o texto, percorrendo um caminho paralelo. O enfoque está na narrativa textual, assumindo o texto a supremacia ao narrar a história, num discurso verbal e essencialmente descritivo, enquanto a componente icónica apenas o ilustra, não alterando com a sua presença o sentido da narração. O mesmo, não acontece com os álbuns ilustrados, a interação texto e imagem está presente, na generalidade das publicações a imagem adquire a proeminência, narrando integralmente a história na sua componente icónica, sem auxílio da componente verbal.

Ao salientarmos que as ilustrações sustentam a palavra escrita também é certo que há uma leitura exclusivamente visual, o que permite leituras posteriores, recriadas nas ilustrações e naquelas histórias paralelas à narração principal. No álbum constrói-se um

¹ Alguns autores definem como número de páginas as 24, outros avançam até às 32 (Salisbury, 2005, p. 74).

código em que cada leitor o recodifica para si, conjugando o código linguístico e o código icónico, numa relação de complementaridade. A análise da relação texto-imagem é corroborada por nós na definição encontrada em Denise Escarpit (2006), quando se refere a este tipo de livro:

un álbum ilustrado es una obra en la cual la ilustración es lo principal, lo predominante, pudiendo estar el texto ausente o con una presencia por debajo del cincuenta por ciento del espacio. Un álbum puede así tener, por un lado, un contenido textual y, por otro, debe tener, obligatoriamente, un contenido gráfico y/o pictórico (p.8).

Os álbuns ilustrados têm uma aparência desafiadora e incitadora. Eles jogam com uma aproximação combinada entre o texto, estética, imagem, sem esquecer as questões ligadas ao processo de leitura e de interpretação, como as que têm implicações ao nível da literacia textual e visual, ou seja, da recepção leitora e da percepção visual combinada. Evidencia-se, uma conjugação de um diálogo cúmplice entre duas linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se para contar uma história, atraindo cada vez mais o leitor a explorar as potencialidades narrativas do meio e, como refere Duran (2009), “que corresponden a una nueva manera y concepto de pensar la lectura del niño” (p. 206).

Exigentes ao nível do plácito de leitura, os álbuns ilustrados parecem arquitectados com base em pressupostos que os leitores rapidamente incorporam e agilizam desde muito cedo. As crianças, actualmente, têm um contacto sucessivo com outros meios multimodais, o que pode explicar, de alguma forma, a facilidade com que elas interpretam o álbum e adquirem competências de leitura de uma forma quase inata, ainda que o trabalho do professor/mediador possa potenciar esse desenvolvimento.

Um livro para crianças deve narrar uma história simples como é o seu mundo e, essa informação, deve ser complementada e prolongada através da ilustração. No que concerne ao aspecto textual utilizado nos álbuns ilustrados, nota-se uma “rapsódia” entre o lexical, o semântico, o morfológico e o sintáctico, promovendo inúmeras potencialidades criativas e de leitura. Neste sentido, mais importante do que o significado das palavras é a apreensão que delas se pode fazer e a repercussão que pode atingir no íntimo de cada um. Sobre este assunto Munari (1993) denuncia:

para comunicar una mensagem não só se empregam palabras, mas también imágenes, cores e formas, símbolos, signos e sinais. Assim como há palabras de outras épocas, también há cores e formas, símbolos, signos e sinais que na nossa época nada dizem, ou transmitem erradamente una mensagem (p.28).

A comunicação de mensagens através de símbolos/caracteres, é uma linguagem codificada que foi instituída segundo normas e regras e a sua descodificação tem o mesmo significado e precisão em qualquer parte do mundo, como é a escrita convencional por diferentes comunidades linguísticas e civilizações, e outras como, o código Morse, o Braille ou mesmo os métodos de comunicação aumentativa e alternativa Bliss, SPC, PIC, etc.

A leitura desta escrita de símbolos/caracteres é rígida, limitativa e muito conjecturável ao nível da interpretação do conteúdo. Não era esta a forma que nós pretendíamos para iniciar as nossas crianças leitoras, mas sim, uma leitura que lhes desse a liberdade de interagirem na interpretação da mensagem. Como salienta Best (1996) a liberdade de expressão permite um “desenvolvimento individual sem restrições”, podendo a criança criar asas para poder voar paralelamente ao lado das palavras escritas pelo autor (p.111). Nesta esteira poder-se-ão enquadrar as palavras de Kant: “A leve pomba, cortando o ar no seu voo livre, e sentindo a sua resistência, podia ainda imaginar que o seu voo seria ainda mais difícil num espaço vazio.” (citado por Best, 1996, p.111).

Nos álbuns ilustrados o código de escrita convencional é escasso, o texto tem uma percentagem diminuta de ocupação espacial, podendo mesmo não existir. Neste tipo de livro salienta-se a imagem num lugar central, ocupando significativamente mais espaço do que o texto, sobressaindo com elevada e contínua prevalência o código icónico, o que permite haver várias interpretações.

A aceção e apreensão da imagem é pessoal, há um juízo flexível, logo há propensão de inferências segundo o entendimento e susceptibilidade de quem a vê, ocorrendo conclusões diferentes, não dando permissão a análises unívocas e inibidoras. Nesse âmbito, também, o álbum ilustrado, abre consideravelmente as possibilidades de leitura a um vasto universo de destinatários (excepto para os cegos). É um género literário que podemos situar num cruzamento entre a literatura infantil e a literatura adulta, captando ambos os leitores.

Quando nos embrenhámos neste tipo de livros verificámos como eles são ricos na sua componente visual, desenvolvendo a capacidade de observação dos leitores, a associação de ideias, a realização de inferências, a descoberta de implícitos, a antecipação e a confirmação das possibilidades interpretativas avançadas a partir de objectos editoriais, cada vez mais complexos em termos de arquitectura e exigentes em termos de leitura e interpretação.

Os álbuns ilustrados podem ser utilizados como uma fonte estimuladora do conhecimento, relativamente às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. São flexíveis, abrangentes, dinâmicos e transversais, a sua linguagem é híbrida e o resultado é o produto da multiplicação entre as duas linguagens presentes, o que permite a implicação do leitor na construção do sentido. Essa experimentação e participação activa da criança, a partir do debate de ideias, são por sua vez, campos de comunicação e de partilha, que permitem um melhor conhecimento das crianças do grupo, criando-lhe mecanismos de defesa e argumentação, preparando-as, desde logo, para enfrentar a sociedade.

À escola, entre muitas outras competências, compete-lhe o papel de formar bons leitores, defender a liberdade de expressão, devendo privilegiar a criatividade e a inovação. Nesta linha de orientação assiste-lhe à criança o direito de manifestar a sua perspectiva interpretativa e, caso tenha fundamento, reivindicar a sua posição, mesmo que seja diferente de todas as outras. Como refere Best (1996) “a situação é muitas vezes mais complexa na medida em que pode haver uma variedade de interpretações possíveis...uma vez que pode haver duas interpretações igualmente possíveis e válidas” (p.60). Ainda no seguimento desta ideia, e face às características supracitadas dos álbuns ilustrados (sistema híbrido de significação e combinação inseparável de linguagens distintas), o leitor é implicado na construção do sentido, na experimentação e no questionamento, resultando leituras e interpretações, sobre a mesma obra, muito variadas, mas igualmente possíveis e válidas. Perante esta dualidade, conclusões diferentes e a aceitação de ambas como verdades, podem gerar-se algumas dúvidas sobre o processamento e assimilação dessa consciência, por isso é importante esclarecer convenientemente a criança e é este o papel do professor. Sobre esta matéria, Best (1996) acrescenta que “necessitamos de professores de elevada capacidade que consigam produzir os juízos objectivos necessários de modo a estabelecer como e quando intervir” (p.113).

A este respeito é particularmente precioso o trabalho de Peirce sobre signos (semiotics) ao considerar que “um signo é algo que significa outra coisa para alguém, devido a uma qualquer relação ou a qualquer título” (citado por Joly, 2008, p.36).

Relativamente ao receptor, é importante estimular a função da observação pormenorizada e espicaçar um espírito crítico na análise da imagem para poder decifrar de uma forma mais ou menos consciente a mensagem complexa que ela nos pode transmitir numa linguagem particular e díspar.

Por tudo o que se veio referindo anteriormente, há um aspecto que, embora implícito, merece ser destacado pelo enfoque que tem no processo de desenvolvimento harmonioso

da criança. Referimo-nos, fundamentalmente, à comunicação oral que este género de literatura promove. Assim sendo, consideramos que o nosso trabalho não teria o mesmo impacto se, de uma forma explícita, não salientássemos o álbum ilustrado como uma mais-valia, utilizado como ferramenta linguística no que concerne à oralidade e, consequentemente, à incrementação, de um conjunto de estratégias mentais, poderosas e eficazes, promotoras do crescimento intelectual da criança.

4.2. Tipologia dos álbuns ilustrados

O carácter híbrido e mutável deste tipo de edições, mesclando géneros, registos e linguagens, inibe, até os mais audaciosos, de encerrá-los em classificações metódicas e definitivas. Destaca-se a presença de diferentes géneros literários, dentro do formato editorial do álbum e, por tal, procuramos individualizar algumas das suas características que mais se evidenciam, com vista à sua melhor compreensão.

Uma análise dos álbuns ilustrados implica uma atenção pormenorizada de todos os elementos constituintes, incluindo os paratextuais, como a capa e contracapa, guardas, folha de rosto e ficha técnica e, simultaneamente, temos os aspectos decorativos, responsáveis pela atracção do olhar do leitor.

A construção destes elementos como um todo actua de forma decisiva na criação coesa do volume, permitindo, desde um primeiro contacto, a formulação de expectativas com vista à realização de inferências essenciais ao processo de compreensão.

Entre os diversos tipos de álbuns, relativamente à composição textual poder-se-ão designar por narrativos, poéticos e portefólios (documentário ou catálogo), de acordo com as especificidades neles encontradas.

Os álbuns narrativos são os mais abundantes. As características que os distinguem dos outros, são essencialmente, a estrutura organizada por conectores (implícitos ou explícitos) de sequência ou causalidade, perspectivada por um narrador, contempla uma acção/conflito ou intriga coesa e estruturada, muito usual nos contos tradicionais populares, protagonizada por personagens e localizada no espaço e no tempo (Ramos, 2011).

O álbum poético pode recorrer à configuração versificada ou a outro tipo de elementos formais característicos do texto poético, como a rima, refrão e outras repetições, paralelismos sonoros ou estruturais, de modo a facilitar a oralidade e a consequente

memorização. Este género de álbuns traduz a expressão lírica do sentimento, emoções, estados de espírito ou visões pessoais e subjectivas do mundo ou parte dele (Ramos, 2011).

Por fim, o álbum do tipo portefólio, também designado por catálogo ou documentário, alicerça-se na acumulação de informação, não se baseando em pressupostos de causalidade. Os fragmentos textuais que acompanham a imagem servem para acumulação de informação e não apresentam qualquer sequencialidade lógica, pelo que, é possível alterar a ordem, omitir ou adicionar páginas do livro, sem que se registem perdas significativas (Ramos, 2011).

Contudo, reconhecemos que o texto não é o elemento dominante nos álbuns, mas antes, as ilustrações, absorventes do olhar pela sua pulcritude cativante. Uma imagem de qualidade é um meio extraordinário para aproximar a criança ao mundo da arte. É essa aplicação de imagens de qualidade, construídas com técnicas variadas, que introduz uma linguagem visual e valoriza a capacidade narrativa intrínseca da imagem, estimulando a criança a desenvolver a sua própria expressão (Ramos, 2011).

As técnicas empregadas pelos ilustradores são muito variadas e incluem materiais diversos para criar as imagens, alguns exemplos utilizados nos álbuns ilustrados são o desenho, a pintura, a colagem e técnica mista, a fotografia, o modelado, as técnicas de impressão e, actualmente, o recurso às tecnologias informáticas, a imagem digital (Pardiñas & Vásquez, 2011).

Os álbuns ilustrados, com a técnica do desenho, podem apresentar figuras muito definidas obtidas através de um traçado nítido ou figuras delicadas partindo de traços subtis. Destacam detalhes ao pormenor, transmissores de muita informação visual, acerca das personagens, cenários e objectos apresentados. Os materiais utilizados são principalmente o lápis e a tinta (Pardiñas & Vásquez, 2011).

Outros recorrem à pintura através de aguarela, guache, tintas, anilinas, acrílico, óleos, pastel ou muitos outros materiais que se encontram no mercado. O jogo com a mancha de cores, a textura, a criação de imagens com múltiplos estilos, pode criar resultados notáveis. O material utilizado proporciona, desde logo, a suavidade ou a espessura da pintura. A aguarela permite criar um fundo ténue, com planos de cores subtis e umas imagens delicadas. Também as ceras/pastel permitem acabamentos expressivos e muito atractivos. Outros ilustradores optam por materiais que lhes permitam produzir pinturas espessas, com manchas de cor e texturas (Pardiñas & Vásquez, 2011).

A colagem e a técnica mista são formas encontradas pelos ilustradores, pois através da combinação de materiais muito diversos, criam imagens planas, em relevo ou

tridimensionais. Nesta técnica é usual a utilização de papéis, cartões, fotografias, folhetos, jornais ou tecidos fixados numa superfície plana. Se se pretender criar uma imagem com relevo basta utilizar materiais com volume, como por exemplo madeira, peças metálicas, ramos, caixas, etc. Também se podem utilizar objectos reutilizáveis, como por exemplo garrafas, rodas, chaves, etc., criando, desta forma, esculturas que ilustram o livro (Pardiñas & Vásquez, 2011).

Há uma outra técnica tridimensional, designada por modelado, onde é frequente encontrar as personagens da história, construídas a partir da modelagem com pasta de papel ou plasticina. A fotografia também pode ser uma técnica utilizada pelos ilustradores dos álbuns ilustrados. As imagens podem ser a preto e branco ou a cores de acordo com a mensagem que pretendam transmitir. As técnicas de impressão, xilografia e a serigrafia, são processos que nasceram para permitir a reprodução múltipla de uma imagem, usam-se pelo seu efeito estético. Finalmente, o recurso às tecnologias informáticas, através de softwares específicos para tratamento de imagens, contraste de cores e linhas ajudam, alguns ilustradores, a criar diversas composições (Pardiñas & Vásquez, 2011).

Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Investigação qualitativa

O processo da investigação qualitativa envolve uma diversidade metodológica, onde cada enfoque ou corrente mantém a sua forma de proceder na actividade investigadora. Neste sentido, a sua conceptualização assume significados diferentes de acordo com o espaço temporal, pois o objectivo de estudo tem um enfoque interpretativo e estuda-se a realidade num determinado contexto natural, partindo, a sua génese, do armazenando de dados, fidedignos à rectidão dos acontecimentos e implicando uma grande variedade de materiais: entrevistas/relatos, experiências pessoais, histórias de vida, observações, documentos, imagens, etc. Dados, estes, que descrevem a rotina e as situações problemáticas, assim como, o significado que têm na vida das pessoas. Esta investigação de acordo com Bogdan e Biklen (1999) visa essencialmente a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação... num contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p.16). O método e as características desta investigação foram, assim, determinados pela intenção que nos sustentou todo o processo, bem como o enfoque que nos orientou.

1.1. Características da investigação qualitativa

A investigação qualitativa possui cinco características, embora não seja expressamente obrigatório, para o estudo ser considerado qualitativo, que se apresentem com a mesma eloquência, ou até que contemplem todas as características.

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador, o instrumento principal. Os investigadores passam muito tempo no contexto que desejam estudar, é fundamental o contacto directo com a realidade para captarem todas as informações possíveis que lhes proporcione um conhecimento profundo e o mais eloquente possível. A recolha de dados pode ser feita através de vários recursos, pode-se recorrer a equipamentos vídeo ou áudio ou simplesmente à utilização de um bloco de apontamentos e um lápis. Contudo, é imprescindível, em qualquer dos casos, a presença física do investigador no local em estudo, pois só é possível fazer uma

interpretação dos acontecimentos, quando contextualizados num determinado momento espaço-temporal e captá-lo através de todos os sentidos, pois, um sorriso, um gesto, uma graça, podem constituir toda a diferença, tornando-se peças primordiais no acesso ao âmago da questão.

2. *A avaliação qualitativa é discreta.* Os investigadores qualitativos procuram reproduzir todo o conhecimento dos dados, através dos relatos elaborados do que viram, ouviram e sentiram e que transcreveram em palavras, registaram em imagens e/ou retiraram de documentos. Esta recolha de dados descritivos, segundo Bogdan e Biklen (1999), impõe que o “mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p.49). A sua análise respeita ao máximo a integridade com que foram captados todos os dados, nada pode escapar à avaliação, porque é nessa perspectiva que se pretende divulgar os resultados, sem que nenhum dos dados adquiridos passe despercebido. Não há preocupação de transformar a descrição dos relatórios e artigos, designados por alguns autores como “anedóticos”, em símbolos numéricos (Bogdan & Biklen, 1999, p.49).

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.* Este processo tem-se revelado particularmente útil, na investigação educacional, porque clarifica ideias e comprova, através das técnicas utilizadas, pré e pós-testes, as mudanças verificadas. As estratégias qualitativas enunciam as expectativas que os professores tem dos alunos, a que os alunos têm deles próprios e dos outros e isso reflecte-se nas actividades, procedimentos e interacções.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.* Para o investigador qualitativo, a base de todo o processo está na recolha exaustiva de dados, desde a informação extraída de documentos, os relatos transmitidos em conversas informais, a percepção dos comportamentos, atitudes e interacções presenciada *in loco*.

O processo de análise dos dados inicia-se de numa forma ampla, abrangente, onde todos os dados são peças individuais de informação que fazem sentido nesta fase da investigação. É essa amálgama de dados, inter-relacionados, que vai direccionar o investigador para o planeamento e integrar-se numa determinada teoria que vai ganhando forma à medida que se seleccionam as partes a examinar. O investigador qualitativo não conhece as questões importantes antes de efectuar a investigação, só depois com o

afunilamento dos dados é que vai perceber quais as questões que se relevam necessárias para o estudo.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, quais as perspectivas e expectativas dos intervenientes no seu estudo e a interligação entre eles. Para os investigadores é fundamental certificarem-se que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente, para isso têm de fazer o cruzamento de dados, compararem as suas interpretações com a dos informadores e, se alguma controvérsia existir, elevá-la até à exaustão para perceber aquilo que o “outro” experimenta, como as interpreta e estrutura o mundo social em que vive. O processo de condução de investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), reflecte “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado, estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p.51).

1.2. Métodos de investigação qualitativa

Toda a investigação se baseia numa orientação teórica que permite recolher e analisar os dados com coerência. Entre os investigadores qualitativos em educação o uso da palavra teoria, como nos diz Bogdan e Biklen (1999), é por vezes “limitado a um conjunto de asserções sistemáticas e testáveis sobre o mundo empírico” (p.52).

Os métodos normalmente utilizados na investigação qualitativa podem ser a fenomenologia, etnografia, etnometodologia (análise do discurso), investigação-acção e biografia. Cada um deles tem inerentes as concepções e necessidades dos investigadores, às quais estão relacionadas as disciplinas concretas do saber em que cada um trabalha, que por sua vez, determinam a utilização de um determinado método e as possíveis questões a tratar. No decurso deste trabalho assumimos como método de pesquisa a investigação-acção.

2. A investigação-acção

A origem da investigação-acção poder-se-á assinalar no período imediato à segunda guerra mundial. Gómez, Flores e Jiménez (1999), sustentados no trabalho de Lewin, identificaram quatro fases pelas quais passa este processo de investigação-acção: planificar, actuar, observar e reflectir. Desde essa altura muitas abordagens se fizeram em diferentes contextos geográficos e ideológicos. Mas, no que concerne a um consenso que permita chegar a uma concepção unívoca sobre este método, tanto na perspectiva teórica

como na experimental, nunca se conseguiu devido à diversidade de concepções que giram à sua volta. Contudo, existem opiniões idênticas sobre o que significa conduzir uma investigação. Nesse ponto de vista, Bogdan e Biklen (1999), consideram que a investigação é

uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou questões a investigar. Não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa (p.292).

A investigação-ação tem como objectivo apresentar recomendações que possam ser utilizadas pelas pessoas, tendentes à mudança sobre determinados aspectos da sua vida, porque com base nas provas reunidas, patentearam-se como situações de perigo ou injustiça. Esta investigação consiste, fundamentalmente na recolha de informação sistemática, baseada na observação, entrevista aberta e no recurso a documentos, com o objectivo de promover mudanças sociais, onde o investigador se envolve activamente na causa da investigação. É esta atitude activa, agente de mudança, assumida pelo investigador que permite o envolvimento no objectivo de impulsionar modificações acerca de assuntos que o preocupam e que, por esse facto, estão intrínsecos nos seus próprios valores. Esta circunstância seria motivo para nos preocupar com a objectividade da investigação, mas não é razão para suscitar qualquer dúvida, pois os relatórios descritivos retratam a situação integralmente, descrevem com todos os detalhes e de forma rigorosa, tudo que foi observado. Dando, assim, peso igual a toda a informação recolhida e não assumindo posições tendenciosas, o relato é orientado pela preocupação de uma pessoa íntegra, que descreve detalhadamente aquilo que observou, com todo o rigor e isenção. Também, o investigador transcreve as palavras dos informadores, não havendo distorções, no entanto, estamos convictas de que elas têm o peso do ponto de vista dessa fonte, o que poderíamos designar por “hierarquia de credibilidade”, como referem Bogdan e Biklen (1999, p. 296). Mesmo reconhecendo o valor que essas fontes têm, é fundamental o investigador envolver-se directamente com o mundo social que estuda, recolhendo os dados directamente na fonte e obter informação de todas as partes envolvidas nas questões dando, assim, credibilidade e objectividade aos resultados obtidos no estudo.

Os investigadores que abarcam esta modalidade de investigação, recolhem os dados no âmbito do objectivo da intervenção, pretendendo modificar a situação presente. A forma de alcançar os dados tem que se adequar às condições reais do contexto e à especificidade

da situação. A recolha sistemática de informação, segundo Bogdan e Biklen (1999), pode: denunciar situações intoleráveis; conceder-nos a compreensão dos factos; auxiliar na identificação de aspectos processuais pouco convenientes; servir como estratégia organizativa para envolver as pessoas activamente face a questões particulares e ajudar-nos a ganhar confiança pois é fundamental para o assumir das nossas posições.

No contexto escolar onde decorreu o nosso estudo, a acção teve como premissa que “a criança aprende ao ouvir falar e ao falar”. Para tal, recorreremos aos álbuns ilustrados, como estratégia metodológica, para trabalhar emoções e sentimentos, permitindo às crianças uma interpretação livre, pessoal e que visasse:

- Propiciar um contexto linguístico que se regresse pela correcção gramatical, aplicação pragmática, magnificência e diversidade, quer ao nível das estruturas sintácticas, quer lexicais.
- Supervisionar a produção oral das crianças de forma pormenorizada e particular aos vários níveis (do fonológico ao discursivo), com o objectivo de detectar perturbações, pontuais ou sistemáticas tendo em apreciação o que pode ser considerado atípico para o estágio de desenvolvimento em causa.
- Estimular o desenvolvimento linguístico, através de exercícios específicos face às dificuldades que lhes eram inerentes de forma continuada e persistente.
- Interpretar imagens de forma unívoca, de acordo com os seus conhecimentos, perspectivas e sentimentos.

Era nosso intuito aprofundar a importância do ensino da oralidade, aprimorar as práticas com rigor pedagógico e filológico para que o oral não continuasse na dimensão da ocorrência, mas fosse pensado, preparado e sistematizado. No âmbito da investigação, a oralidade foi uma das fontes fundamentais para a recolha de dados.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados, não se constituem em decisões autónomas e independentes, pois a sua eleição é inerente à forma como se realiza a investigação, tendo ainda em conta as características que apresenta, as mudanças que surgem, bem como a natureza do problema em questão. Para investigar o nosso problema recorreremos a várias fontes, entre as quais a documental, os contactos informais com os elementos da comunidade e os relatos das crianças e a observação naturalista em contexto escolar.

Relativamente à análise documental foram alvo de investigação o projecto educativo, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma, os processos individuais das crianças, onde constavam os dados pessoais, familiares e um breve historial clínico e educacional; examinámos os boletins de avaliação sumativa, ao longo do percurso escolar de acordo com as áreas disciplinares; apreciamos os cadernos diários e os portefólios das crianças, assim como o livro de registo da assiduidade.

3.1. Observação e notas de campo

Toda a investigação tem o enfoque na atitude experimental. Nesse sentido, é fundamental saber observar e problematizar, para posteriormente intervir de forma assertiva e incisiva no âmago da questão. A avaliação é uma etapa posterior, o culminar do processo, no entanto, havendo continuidade passa a ser a base do ciclo dos procedimentos seguintes. O professor tem que ser um constante investigador, pronto a usar uma atitude experimental na sua prática quotidiana, deverá ser capaz de recolher e organizar a informação para sintonizar a intervenção pedagógica face aos novos elementos da situação. A observação é o alicerce de toda a investigação, por isso tivemos necessidade de delimitarmos o campo de observação e seguimos as orientações de Estrela (1994) na construção do esboço de observação: “a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais” (p.29). Relativamente ao nosso estudo, a observação direccionou-se para as crianças de uma turma, estando delimitada ao contexto escolar.

A observação directa e sistemática foi uma das técnicas mais utilizadas na recolha de dados, pelo que houve necessidade de registar as acções e interacções manifestadas pelas crianças no decurso das actividades. Os registos dos dados seguiram os três passos principais, expostos por Flick (2005) “registar os dados, prepará-los (transcrição) e construir uma *nova* realidade, no texto e pelo texto produzido” (p. 170).

O registo da observação naturalista foi feito através de rascunhos breves, anotados pelo observador participante, de forma fugaz e discreta. Após o término de cada sessão, compilavam-se as notas de campo, procurando “visualizar” a reprodução dos factos, numa retrospectiva mnemónica, de acordo com o que tinha sido percebido. Ao longo do estudo, confrontaram-se as notas/registos com os trabalhos efectuados pelas crianças e/ou a audição sobre a perspectiva/justificação da criança.

4. Problema e objectivos

Tendo em conta o estudo realizado e todas as pesquisas que integram este trabalho, formulámos o seguinte problema: *De que forma os álbuns ilustrados contribuem para o desenvolvimento do currículo, se nos centrarmos num trabalho a partir das emoções?* No sentido de dar resposta(s) à problemática em questão traçamos os seguintes objectivos: (i) Perceber a(s) forma(s) como se pode desenvolver o currículo partindo de um trabalho com as emoções; (ii) Compreender a importância dos álbuns ilustrados para a promoção de um trabalho a partir das emoções; e (iii) Promover o desenvolvimento sócio pessoal (numa perspectiva holística) das crianças.

5. Contextualização da prática profissional

5.1. Caracterização do Meio

Situada a sudoeste do Distrito de Bragança, a 350 metros de altitude, ladeada por duas pequenas colinas, encontramos uma pequena aldeia², recatada e serena, que dista 12 km da sede concelho e 100Km da capital de distrito.

Este lugar recôndito, esquecido no tempo, assenta num passado longínquo e proficiente com autoridade instituída. O seu povoamento reporta-se à época pré-histórica, visto que há marcas deixadas pelo homem do Paleolítico. Foi-lhe autorgado foral por D. Sancho Fernandes, Prior da Ordem do Hospital, em 1112 e fruiu de foral novo, em 19 de Julho de 1515, por D. Manuel I de Portugal, cognominado *O Venturoso, O Bem-Aventurado* ou *O Afortunado*; associado a este acto Régio de elevação a vila está edificado o pelourinho, símbolo da chegada do Poder Público, Administrativo, Legal e Jurisdicional do Reino, ostentado numa coluna de pedra fincada no meio da povoação, elevando-se a 6,42 m de altura, sendo a prova que persiste em lembrar esse passado “glorioso”, daquela terra que foi vila e sede de concelho. Em 1836 com a reorganização administrativa do país, perdeu esse estatuto e passou a freguesia.

Esta localidade, à semelhança da maioria das aldeias do Nordeste transmontano foi condenada à desertificação, possuindo um universo populacional que ronda os 821 moradores, com base nos censos de 2001.

² Não é referida a designação da aldeia porque o estudo contempla histórias de vida e com a identificação da localidade, tornar-se-iam facilmente reconhecíveis e nós pretendemos a sua confidencialidade, pelo que optámos pelo anonimato.

Nesta região, o sector primário ocupa uma grande parte da população activa. É de salientar que pertence à tão conhecida região demarcada do Douro, contudo, associado a esse factor geográfico há algumas condições adversas, nomeadamente: o clima, onde os verões são tórridos e secos e os invernos gélidos, presenteados com alguns flocos de neve; o relevo é montanhoso, tendo alguns pontos de difícil acesso; também aqui é visível, uma das características do Norte de Portugal, são as pequenas propriedades rurais, minifúndios, que surgiram da divisão sucessiva por herança e, hoje, pintam a paisagem como uma manta de retalhos. Em contrapartida, a extrema fertilidade dos solos permite a subsistência de muitas famílias que possuem uma porção exígua de terra e se dedicam a uma agricultura tradicional. Essas explorações agrícolas constituídas por pequenas propriedades são as mais frequentes, embora ainda se encontrem algumas propriedades médias, na sua maioria destinadas à produção vinícola, azeite, amêndoa e cortiça.

Também o sector secundário tem uma certa influência, ao nível de construção civil.

A freguesia tem um Lar de Terceira Idade e conta com alguns serviços ao nível da protecção social em prol do idoso, Centro de Dia e Apoio Domiciliário, que são implementadas de acordo com as necessidades e especificidades biopsicossociais de cada utente.

Também dispõe de um Jardim-de-Infância e de uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estes serviços são tutelados pelo Ministério da Educação e destinados às crianças dessa aldeia e de outra localidade circunvizinha.

No que concerne ao acolhimento, esta gente faz jus ao perfil do típico transmontano, é hospitaleira e gosta de tratar os assuntos de forma aprazível, independentemente do seu teor, sentados frente de uma mesa farta, onde se pode saborear a deliciosa gastronomia da região. Vislumbram-se manjares no cardápio como: a feijoada transmontana, cabrito assado, fumeiro, folar de carne e folar doce; Todos eles muito apreciados pelo paladar requintado, mas de um avultado valor calórico, fonte de energia destinada, ancestralmente, para fazer frente aos trabalhos árduos do campo.

5.2. Caracterização da Turma

5.2.1. Constituição da turma

Como se pode constatar no quadro 2, a turma é constituída por nove alunos com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, estes dados foram contabilizados até 31 de Dezembro, tendo por base o ano civil., há três níveis etários (6, 7 e 8 anos) distribuídos por dois anos de escolaridade (1.º e 2.ºAnos). No sentido de manter o anonimato das

crianças designámo-las por siglas, no entanto, excepcionalmente, salientámos que, no caso de duas crianças, não seguimos essa premissa, por uma questão pessoal e profissional.

Quadro 2. Constituição da Turma X

Número	Nome (código)	Idade	Sexo	Ano Esc.	Retenção
n.º1	A.B.	6	F	1.º	0
n.º2	D.R.	6	M	1.º	0
n.º3	Lobito	6	M	1.º	0
n.º4	B.A.	7	F	2.º	0
n.º5	D.M.	7	M	2.º	0
n.º6	P.C.	7	M	2.º	0
n.º7	L. P.	7	M	2.º	0
n.º8	Pereira	7	M	2.º	0
n.º9	A. F.	8	F	2.º	1

Desse grupo, três crianças iniciaram a escolaridade obrigatória no presente ano lectivo com seis anos de idade; os outros seis alunos frequentaram o 2º ano, dos quais cinco têm 7 anos, idade correspondente ao percurso normal. Entre eles havia uma criança com 8 anos, porque foi retida no ano anterior, apesar dos esforços realizados no sentido de proceder à sua recuperação. Esta criança não atingiu um desempenho escolar satisfatório para transitar, pelo que se procedeu à implementação de um Plano de Acompanhamento, de acordo o estipulado no n.º 3 do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Relativamente à dispersão dos alunos por sexo, verificámos que ao contrário do rácio da população em geral, nesta turma predomina o sexo masculino, o que corresponde a 2/3 da população da turma, com seis rapazes (67%) e apenas 3 raparigas (33%).

5.2.2. Casos excepcionais: breves histórias de vida

Há duas situações que merecem ser destacadas, não por serem dignas de um romance melodramático, mas sim pelas sequelas que produziram no desenvolvimento destas crianças. Observando aqueles dois seres tão pequenos e indefesos questionamo-nos sobre o porquê da vida ser tão madrasta para eles. São duas histórias de vida distintas, mas ambas contém indícios similares e muito peculiares, consequentes de acontecimentos conjunturais nas estruturas familiares. No sentido de preservar o anonimato das crianças, vamos designá-las pelos seguintes pseudónimos: Lobito porque L. B. são as iniciais do seu nome

e respectivo apelido, daí surgiu Lobo, mas tratando-se de um ser tão frágil e desprotegido, adequar-se-á mais o diminutivo da palavra e a imagem representativa não é a do Lobo Ibérico, mas a de um Lobo Polar (*Canis lupus arctos*), recém-nascido; Pereira, foi uma associação directa, ao apelido desta criança que é a designação de uma árvore de fruto, daí alterar para uma espécie similar.

História 1

Lobito é uma criança de cabelo louro, olhos azuis, tez clara, franzina e de estatura média para a sua faixa etária. Sempre irrequieta, não consegue manter-se sentada, nem se concentra na execução das actividades, o seu olhar penetrante desliza como um relâmpago na direcção de qualquer ruído ou movimento que pressinta, parece estar sempre à espera que alguma coisa aconteça. Apresenta-se fugidia e até um pouco arisca num primeiro contacto, no entanto, esse gelo aparente pouco tempo perdura, derrete-se mediante a carícia de um afecto ou a simples oferta de atenção.

Viveu até aos quatro anos e meio no seio da família nuclear, constituída pelos pais, ele e uma irmã mais nova. Um dia, a mãe pegou na filha, ainda bebé, e deixou para trás o filho e o marido. Não se despediu, nem se justificou, simplesmente abandonou o lar, seguindo para parte incerta. Lobito nunca mais ouviu a voz da mãe, nem o choro da irmã, tudo se tornou mais vazio e silencioso.

Muitas questões se colocarão a uma criança de quatro anos para quem o mundo se transformou. É impossível compreender como se perde uma mãe e uma irmã desta forma; o porquê da mãe escolher a sua irmã e o deixar a ele, onde estariam? Será que um dia voltavam?... Tantas perguntas sem resposta plausíveis de conceber, apenas remanescia uma certeza, só lhe restava o pai.

Mas a vida desta criança, não foi traçada de forma vulgar, parece que todos os laços que construiu se partiam, sendo arrastado para situações que não criou, mas que lhe poderiam gerar algumas dúvidas sobre a sua culpabilidade. Em Janeiro de 2010, por ordem do Tribunal o progenitor foi detido por incumprimento de pagamentos ao Estado, sendo obrigado a cumprir pena efectiva num estabelecimento prisional. Accionaram-se os mecanismos que visavam a implementação de respostas adequadas e a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens) que já acompanhava o caso da criança Lobito, colocou-o numa família de acolhimento.

Mais uma vez, este ser tão novo e por razões às quais ele é alheio, sentiu como a vida é traiçoeira. A ligação com o pai mantém-se de forma assídua e frequente através do

telefone e por carta. Embora sejam visíveis as suas limitações do pai a nível ortográfico, consegue transmitir os seus sentimentos através de uma escrita elementar e pela ilustração colorida, conforme se pode verificar no fragmento da carta enviada ao filho para o Dia da Criança (*vide* Anexo I). Lobito continua a falar do pai com muito afecto e com a certeza que brevemente voltarão a estar juntos.

História 2

Pereira esteve ao cuidado dos avós maternos, praticamente desde que nasceu, pois os pais optaram por emigrar, face às poucas oportunidades de emprego nesta região. Para a avó esta criança é a alegria do lar, a tia/madrinha vê nela o filho que não teve e o avô considera-a um companheiro que o seguia para todos os lados.

Em casa, é amada por todos, o que compensa, de certa forma, a ausência prolongada dos pais e da irmã que, entretanto, já nasceu depois de eles terem emigrado. Esta criança anseia pelas férias do Verão, o regresso dos pais carregados de prendas, a companhia da irmã para brincar, a aldeia cheia de gente que vem dos vários cantos do mundo e as festas que se iniciam de manhã, bem cedo, com a alvorada e terminam na madrugada do dia seguinte, com o arraial.

Contudo, para Pereira a vida não era só folia e não descurava o papel de estudante, pois a escola era um lugar de deferência, indicado para aprender, destacar-se como bom aluno e tornar-se alguém na vida, para mais tarde ser um Homem como dizia o seu avô. E, esta criança sabia como fazer o avô feliz e orgulhoso do seu neto, ao mostrar-lhe os testes com os “certos” e algumas notas lisonjeiras da professora. Estes resultados também eram o reflexo do acompanhamento nos trabalhos de casa.

Para esta criança o avô era um ídolo, que lhe recheou a vida numa cumplicidade de aventuras, feitas no calcorrear de atalhos e deslizamentos pelas escarpas, peripécias dos dias de caça, os peixes pescados no Douro, os ninhos com ovos que descobriram, as diversas tarefas agrícolas que executaram, e, não poderá esquecer, o vasto reportório que lhe transmitiu de uma cultura ancestral, aquelas histórias que ele lhe contava sobre mitos e lendas da região.

Pereira, quando o avô era vivo, exteriorizava as suas façanhas e propunha-nos saídas aos locais para conhecermos os segredos da região, gostava de partilhar, sempre atento e participativo, muito comunicativo, interagiu com todos.

Mas, aquele homem que esta criança tanto admirava, tão dinâmico, cheio de energia que irradiava alegria e o desafia para a descoberta, de repente ficou preso a uma cama do

hospital. Os resultados dos exames e análises não pareciam ser animadores, tudo se precipitava em complicações, até designaram a doença de galopante... estas palavras eram difíceis de decifrar para Pereira, o que via, mas não queria aceitar, é que o avô se estava a definhar muito depressa. Tão depressa que no decurso de um mês tudo terminou. Sim, o seu querido avô estava ali, ao seu lado, frio como a mármore e inerte num caixão acolchoado, que o menino vigiou, calado e determinado contra a vontade de todos. Para o Pereira, perder o avô não se cingia à morte de um ente querido, era uma verdadeira tragédia pois todas as suas referências confinavam-se àquela pessoa.

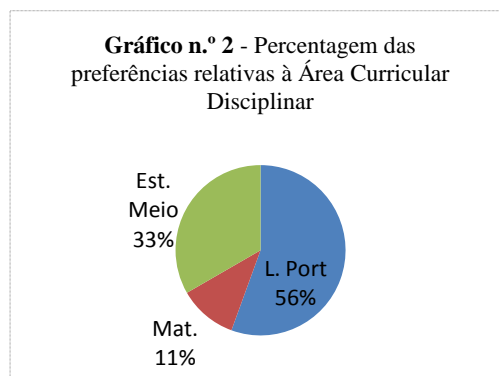
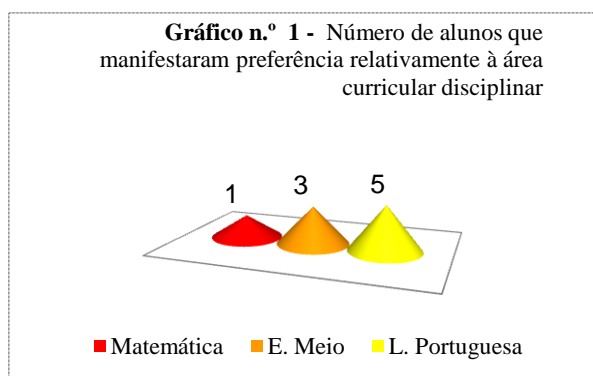
Na escola, todos notámos a mudança abismal, uma alteração comportamental assoladora, à nossa frente estava meramente um corpo presente de uma criança triste, apática e nostálgica pois a sua mente deveria extrapolar, numa divagação desmesurada, muito para além dos muros da escola.

5.2.3. Preferências das crianças

Sendo a escola, um lugar privilegiado para a fusão dos saberes formais e não formais, deveremos nós, educadores, incrementar atitudes de favorecimento dessa junção, desenvolvendo nas crianças comportamentos críticos e reflexivos, no sentido de poderem emitir pareceres e opiniões válidas. Foi com este intuito que colocámos à turma a questão das preferências alusivas às áreas curriculares disciplinares e de enriquecimento do currículo.

Áreas curriculares disciplinares

Nas respostas emitidas relativamente às áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, as crianças só contemplaram as disciplinas de Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa, pelo que, a análise dos resultados leva-nos a inferir que eles associam a escola a uma perspectiva cognitiva, não dando relevância às áreas de Expressões: Artísticas e Físico-Motoras, conforme se pode aferir nos registos dos gráficos n.ºs 1 e 2.

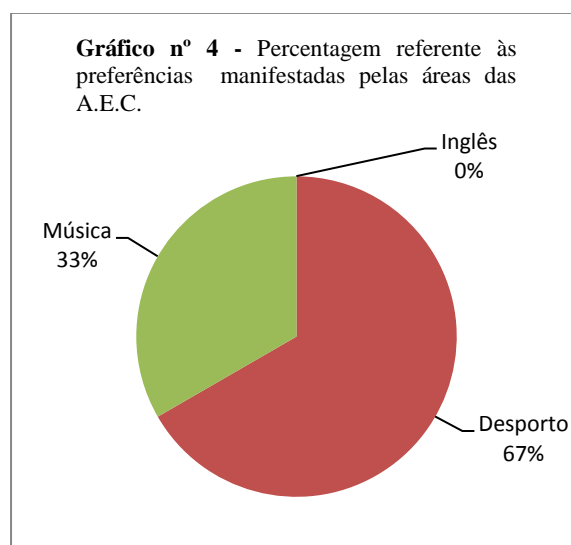
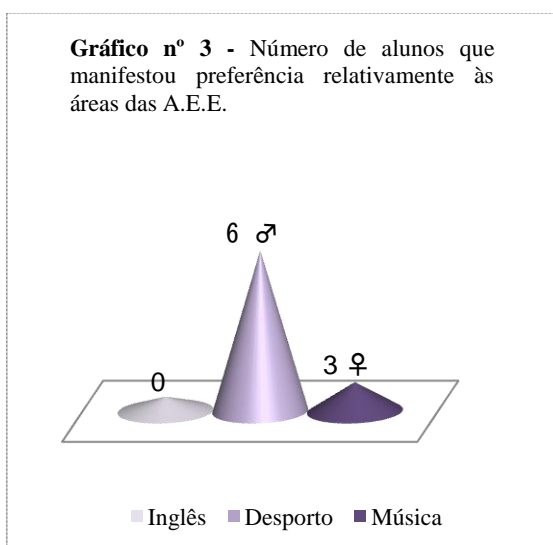


As preferências das crianças relativamente às áreas curriculares disciplinares recaíram maioritariamente na disciplina de Língua Portuguesa (56%) e a Matemática foi a menos escolhida (33%), apenas manifestou essa preferência uma criança. No que concerne ao Estudo do Meio foi a disciplina escolhida por 33% das crianças, embora nesta população se cinja a três.

Posteriormente, confrontámos esses dados com os resultados escolares registados nas fichas de avaliação sumativas dos alunos e verificámos que não havia uma relação directa entre eles. Apesar de somente uma criança manifestar preferência pela Matemática, apurámos que nessa disciplina não se registaram problemas na sua generalidade, apenas duas revelaram dificuldades significativas no poder de abstracção, impondo-se o recurso a meios auxiliares de cálculo. O mesmo já não se verificou com a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que foi a disciplina de eleição da maioria, contudo constatámos que, ao longo do processo avaliativo, são referidas, para a generalidade das crianças, lacunas nos campos da leitura e da escrita e aos níveis do desenvolvimento da capacidade de comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza e da produção escrita de frases; e, ainda, ao nível da compreensão da mensagem e da assimilação de conteúdos.

Actividades de enriquecimento do currículo

Nas Actividades de Enriquecimento Curricular, das nove crianças da turma nenhuma demonstrou preferência pelo Inglês, os seis rapazes escolheram o Desporto e as três raparigas a Música, conforme se pode verificar nos gráficos n.ºs 3 e 4.



Uma das características da turma é a acentuada heterogeneidade, não só por serem portadoras de distintas vivências familiares, mas também pelas diferentes capacidades, interesses, motivações e estilos peculiares de aprender o que se traduz em distintos ritmos de aprendizagem.

Ocupação de tempos livres

Relativamente à ocupação dos tempos livres, tivemos oportunidade de apurar pelos relatos informais das crianças que a maioria centraliza o espaço de lazer a ver televisão, duas salientaram uma leitura ocasional e uma referiu as saídas para o campo.

5.3. Caracterização do agregado familiar

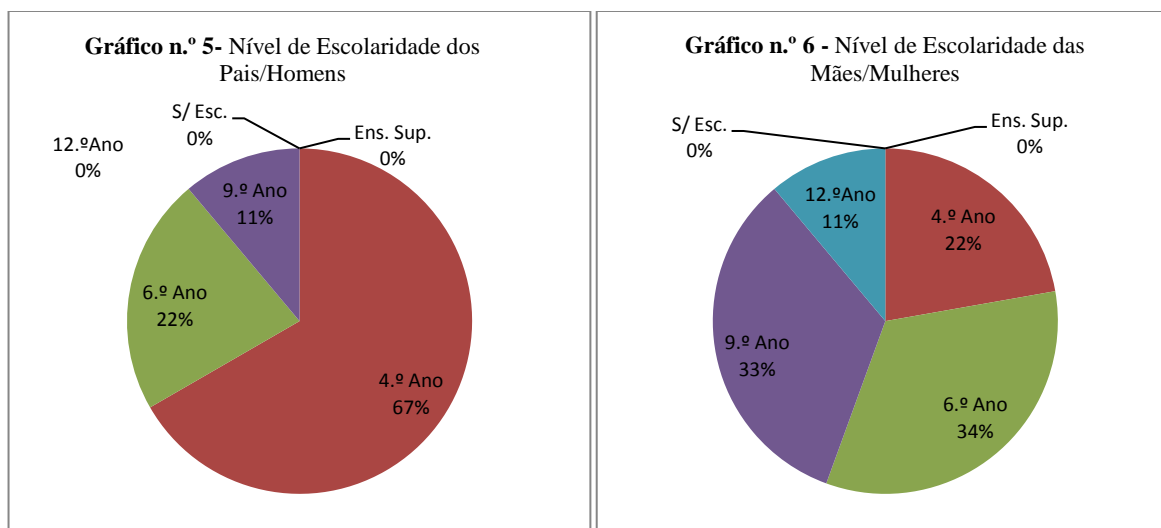
Estes alunos são oriundos de diferentes contextos familiares e, é nesse meio que a criança tem as suas primeiras vivências, onde emerge a herança cultural enraizada e que se reflecte de forma bem patente nas suas atitudes, hábitos e rotinas. Isto conduz-nos à necessidade de conhecermos melhor a estrutura familiar que as integram, pois considerámos que a família exerce um papel crucial na transmissão de valores e normas educacionais. Daí a necessidade de fazer um levantamento rigoroso e exaustivo de forma a recolher todos os dados pertinentes nesse âmbito e, conseqüentemente, que nos ajudassem a compreender e a valorizar os saberes de que estes alunos são portadores. Recorremos a diversas fontes de informação tais como: análise documental (dados constantes no processo do aluno); directamente em contacto com os pais/encarregados de educação (diálogo e preenchimento de um questionário); relatos informais dos alunos e da comunidade local.

O tipo de agregado familiar é maioritariamente o nuclear, os alunos vivem com os pais e irmãos, à excepção de duas crianças, n.º 3 (Lobito) e n.º 8 (Pereira), uma foi entregue aos cuidados de uma família de acolhimento e outra vive com a família alargada.

Os pais têm idades compreendidas entre os vinte e nove e os quarenta e seis anos.

Da leitura dos gráficos n.ºs 5 e 6 relativamente às habilitações académicas dos progenitores podemos inferir que os pais apresentam níveis de escolaridade bastante baixos. Essa proporção acentua-se mais nos homens/pais quando comparamos com as mulheres/mães; Todos os pais/mães frequentaram o Sistema Educativo e nenhum possui o grau de Bacharel, nem frequentou o Ensino Superior. Um dos pais referiu que obteve o diploma do 4.º ano, pela frequência de um Curso de Adultos. Relativamente aos pais, a maioria concluiu apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 4º ano de escolaridade (67%),

enquanto, nesse nível, a percentagem nas mães é muito menor (22%); Nos restantes níveis de ensino do Ensino Básico, no 2.º e 3.º CEB, prevalecem as mães com uma diferença percentual de mais 12%, em ambos os níveis, relativamente aos seus pares. Apenas uma mãe possui o 12.º ano de escolaridade (11%), comparativamente com os pais que nenhum possui esse nível de escolaridade (0%).



Relativamente aos níveis de qualificação socioeconómica dos pais, procurámos ter como referência as categorias do INE (Instituto Nacional de Estatística) o que não foi possível devido à baixa qualificação dos agregados familiares. As profissões que mais se evidenciam nos pais são trolhas ou jornaleiros, à excepção de um que trabalha por conta própria (comerciante); as mães, duas são cozinheiras, uma assistente operacional, uma ajudante de lar, outra ajudante de armazém e as restantes domésticas. Quanto à actividade profissional dos pais dos dois alunos referidos anteriormente como casos excepcionais, não possuímos dados específicos, sabemos que uns são emigrantes e relativamente aos progenitores do outro, o pai actualmente está preso e no que concerne à mãe desconhece-se a actividade. É de salientar que nenhum se enquadra na categoria de quadros médios ou superiores.

Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O álbum ilustrado enquanto recurso para o desenvolvimento da acção educativa

Ao longo do trabalho tivemos a preocupação de caracterizar o contexto, descrever situações que mereciam uma atenção especial, justificar a importância da oralidade no desenvolvimento das crianças desta faixa etária, mas, ainda, não fizemos qualquer abordagem aos recursos definidos nas estratégias de intervenção. Não foi inocentemente que os deixámos para último plano, pois houve a necessidade de diagnosticar a situação para projectar a operacionalização, à qual lhe reconhecemos uma importância preeminente, uma vez que pode fazer toda a diferença na forma como se estimula e se promove o processo educativo. Daí sentirmos uma responsabilidade acrescida sobre a opção a tomar, tínhamos que articular os vários objectivos propostos e encontrar um meio que se adequasse à sua execução conjunta, sem descuidar o aspecto biopsicosocial das crianças. Nesta fase de planeamento, lembrámos uma citação de Munari (1981) “projectar é fácil quando se sabe o que fazer. Tudo se torna fácil quando se conhece o modo de proceder para alcançar a solução de um problema” (p.12). Após algumas ponderações, decidimo-nos pelo álbum ilustrado (um conto, uma história), escrito para crianças. As nossas crianças ainda não dominavam bem a arte da leitura, contudo, tinham a perspicácia de descobrir e prazer de partilhar, pois apresentavam-se perspicazes e observadoras, atentas a captar coisas que os adultos não detectavam ou porque lhes passavam simplesmente despercebidas. Esta concepção percepcionista sobre a(s) atitude(s) das crianças, é fruto da nossa experiência, num trabalho directo e sistemático com elas. Neste sentido, corroboramos da opinião de Munari (1993) quando afirma que “as crianças procuram compreender o mundo em que vivem, prosseguem tacteando, fazendo constantes experiências, sempre curiosas e desejosas de saber tudo” (p.67). Seguras da decisão tomada, outras dúvidas surgiram mas tínhamos de prosseguir para a etapa seguinte, a escolha do tipo de livros.

As primeiras relações estabelecidas pela criança com o livro são importantíssimas, pois acreditamos que as vão marcar significativamente, arquivando imagens no seu “sótão”

de memórias que, inconscientemente, irão convocar para situações análogas. Foi sentindo essas responsabilidades que ponderámos os prós e os contras relativamente à escolha do tipo de livro. Estávamos decididas a encontrar aquele(s) que pudesse(m) despertar uma verdadeira paixão, o prazer de ler e, simultaneamente, valorizasse(m) o real conhecimento da criança. Indo ao encontro das ideias de Munari (1981) defendemos, também, que os livros são fundamentais para a formação de bons leitores e, um bom livro, pode proporcionar momentos agradáveis, fazendo com que perdure o prazer de ler e, simultaneamente, proporcione a necessidade de pensar, imaginar, fantasiar e criar.

A nossa preferência na escolha do livro recaiu sobre os que estão inseridos na categoria de livros/álbuns ilustrados porque os inventariámos como uma ferramenta essencial para a formação das crianças. Com o objectivo de abordar o tema “Sentimento de Perda/Separação”, conjuntamente com critérios de qualidade estética e literária, considerámo-los um meio facilitador que permite, às crianças, uma descoberta livre nos mundos da imaginação e da criatividade. Também Munari (1981) refere alguns dos aspectos a ter em conta na escolha dos livros, entre os quais salienta que eles devem apresentar-se como uma *caixa* de surpresas, muito variada e interessante, para aqueles que ainda não sabem ler os poderem receber através de todos os órgãos dos sentidos, pois os livros “não são mais do que estímulos visuais, tácteis, sonoros, térmicos, matéricos” (Munari, 1981, p.236). Munari (1981) realça, ainda, que é necessário “projectar pré-livros, para as crianças que ainda não sabem ler mas que estão a conhecer o mundo com todos os seus sentidos, enquanto, que os adultos esqueceram o seu uso” (p.385). Reflectindo sobre a perspectiva do autor, poderíamos dizer que os álbuns ilustrados são óptimos para as crianças iniciantes no processo de aprendizagem da leitura, da mesma forma que são necessários para os adultos redescobrirem as imagens.

Procurámos intuir sobre as competências e interesses das crianças, questionámo-nos sobre o que poderiam apreender naturalmente e interpretar de acordo com as suas vivências e concluímos que era necessário cativá-las para a leitura integral da obra, logo à primeira vista, e, isso dependia das sensações procriadas pela percepção visual da imagem global do livro. Referimo-nos aos elementos paratextuais. Esses elementos facilitadores da leitura tinham que imprimir um impacto positivo e imediato.

Em todos os álbuns ilustrados seleccionados para o nosso trabalho com as crianças, há uma relação entrelaçada entre o texto e as imagens: narram, fluem e evoluem em sintonia; as ilustrações têm uma grande força expressiva com as quais joga o sentido de

modelar as sensações que transmite a simplicidade da narrativa. Neste sentido, e de acordo com Munari (1981), a “arte e comunicação representam dois conceitos inseparáveis” (p.30). É essa engrenagem interna das sensações que a narrativa nos transmite, associada a uma mescla diversa de técnicas, desde a pintura à colagem, o tipo de tipografia, os vários recursos visuais que permite jogar com conceitos de movimento, simetria, prolongamento espaço/temporal, a partilha de momentos, sem esquecer a combinação de cores, texturas e materiais que imprimem um estilo e carácter próprios da obra e propiciam à reflexão profunda sobre relações interpessoais, desejos, sentimentos e emoções. Tendo em conta estes aspectos seleccionámos, então, os seguintes álbuns ilustrados (*vide* Quadro 3):

Quadro 3. Livros seleccionados

	<p>“Uma extraordinária metáfora da vida dada por um fio que corre, passando de página para página (desde a folha de rosto até à página final preenchida com o fio apanhado em meada), e que arrasta acontecimentos marcantes que constroem um ser na sua plena dimensão humana. Vida feita de alegrias e tristezas, mas com a espera sempre como elemento recorrente. O livro, e em particular a capa, tem o formato de um sobrescrito com janela, de onde sai a imagem de uma criança com olhar expectante; a partir daqui os vários momentos representados articulam-se de forma solidária e mostram ao leitor que há sempre um amanhã e que vale a pena acreditar no futuro. O modo sóbrio como se representam as personagens e a profundidade da expressão do traço do ilustrador, reforçados pela omnipresença do fio vermelho da vida, tornam este livro um objecto de arte de grandíssima qualidade” (http://www.bruea.pt/euespero.html).</p>
	<p>“Publicado pela primeira vez em 1964, com o título original <i>The Giving Tree</i>, este álbum narrativo vocacionado para as primeiras idades proporciona múltiplos níveis de leitura, constituindo um excelente exemplo de como, com muito pouco, se diz e se sugere muito. Evidenciando uma invulgar eficácia de relato, resultante do aspecto visual – com sóbrias ilustrações, a ocuparem páginas duplas e compostas a traço negro sobre papel creme –, e da sugestiva componente linguística, e muito especialmente do jogo de sentidos que entre as duas vertentes se opera, esta obra guarda a história de um amor incondicional entre uma árvore antropomorfizada e um menino dedicado e sonhador, transformado pelo tempo (e talvez pela cidade/sociedade?) num adulto egoísta, distante e que apenas regressa para junto da sua amiga por razões materiais. O impacto emotivo deste livro é indiscutível e a singularidade da sua composição, harmoniosa e simbólica, garante o seu sucesso junto de leitores pequenos ou grandes” (http://www.bruea.pt/euespero.html).</p>
	<p>“<i>O Livro da Avó</i> resgata memórias de ternura: das festas com coca-cola, das brincadeiras com os primos, dos passeios e da varanda com o mar como horizonte... Grande, velhinha e enrugada como a maioria das avós. E quando já somos grandes e nos lembramos percebemos a falta que nos fazem...!” (http://olivrodaavo.blogspot.com/)</p> <p>“Uma viagem pelas memórias de infância, um ensaio sobre a perda.” (http://www.cybersilva. hoje.net/?p=204)</p>

O texto e a ilustração complementam-se, numa conjugação simbiótica, mas com uma relação mutualista, beneficiando ambas as partes quando coabitam, numa fusão das duas linguagens. No entanto, verificámos que a relação não é estritamente trófica porque a imagem, por si só, consegue contar a história. Nestes álbuns as imagens ocupam quase a totalidade da página de tal forma que entre elas se constrói uma relação de continuidade. A ilustração aparece muito cuidada, destacando-se a sua importância, jogando com articulação das páginas e da sua articulação com a decoração das guardas do livro e o recurso a diferentes técnicas, revelando-se verdadeiros objectos artísticos, numa unidade estética e de sentido, decorrente da conjugação do texto, ilustração, design e edição.

As publicações escolhidas preenchem os requisitos essenciais e necessários ao trabalho a que nos propúnhamos. Os conteúdos narrativos estavam intimamente associados ao tema em questão, sentimento de perda/abandono.

2. Acção educativa/Estratégias desenvolvidas

Ao longo do percurso de desenvolvimento deste estudo realizámos várias sessões. No entanto, por uma questão de restrição do número de páginas, só nos é possível proceder à apresentação de três. Assim, apresentamos por sessão a sinopse de cada livro bem como os procedimentos adoptados em cada uma. De seguida, procedemos à apresentação e análise contextualizada com o discurso das crianças, obtidos a partir dos registos que fomos realizando num bloco de notas.

2.1. Sessão número 1: “Eu Espero...”

Participantes: 1.º e 2.º Ano de escolaridade				
Horário	Período da manhã	Início: 9:00 horas	Intervalo: 10:30 – 11:00	Término: 12:30
	Período da tarde	Início: 14:00 horas		Término: 15:30
Data: 25.11.2009				
“EU ESPERO...”	<p>Através do álbum ilustrado, “Eu espero...”, Davide Cali e Serge Bloch, acompanhamos o crescimento e os desejos de um menino, desde a infância até à velhice. Podemos conhecer as suas vontades mais simples (esperar que um bolo esteja cozido) e reflectir sobre os sonhos mais profundos (esperar que a guerra chegue ao fim). Na narrativa, verificamos oscilações, observamos momentos em que se prevê um comovente dramatismo, alternado com outros de um humor delicado, sustentado pela metáfora e pelo simbolismo de alguns elementos. A apresentação original do livro, com o formato de um envelope, a simplicidade e a concisão do discurso verbal aliado à presença subtil do vermelho, são elementos que captam a atenção do leitor.</p> <p>As imagens são sóbrias, muito elegantes e bem doseadas, ampliam os sentidos do texto verbal que é apresentado paulatinamente e dirige o leitor à necessidade de regressar ao título “Eu espero...”. As ilustrações imprimem profundidade, ampliam o conteúdo linguístico, permitindo-nos reflectir e projectar o desenlace da acção.</p>			

Recursos materiais	Livro “Eu espero...”; novelo de fio vermelho; computador; PowerPoint das imagens do livro; videoconferência; cartões ilustrados com as fases da vida; caneta; lápis; lápis de cor; borracha; apara-lápis; papel, caderno, tesoura e cola.
Procedimentos Metodológicos	
Apresentação do livro e exploração particularizada sobre o formato, a capa e o título; Formulação de questões orais para aprofundar os dados referidos pelas crianças; Debate reflexivo sobre situações em que esperaram por um acontecimento muito importante. Exploração das sensações que associam ao momento e identificação do sentimento; Declaração de um desejo pessoal que vão transmitir à turma através de um jogo;	
Leitura oral e expressiva do livro pela professora (os alunos acompanham o processo através da projecção no quadro interactivo); Diálogo sobre a relação entre a ilustração e o fio que manipularam e entreteceram. Observação pormenorizada das imagens, descoberta de sinais que induzem a elações temporais, espaciais e emocionais; Reflexão sobre o texto e expansão das respectivas frases simples do livro.	
Leitura silenciosa; Leitura individual e parcelar pelos alunos do 2.º ano, seguida de leitura em coro pelos do 1.º ano de escolaridade. Registo escrito dos desejos mencionados anteriormente.	
Relatos de episódios com sequencialidade lógica e espaço/temporal; Diálogo sobre acontecimentos desejados e apresentação de justificações plausíveis.	
Organização das imagens que constituem a sequencialidade das etapas da vida (bebé no berço/ir para a escola / começar a trabalhar / casar / ter filhos / ser avô); Descrição de características específicas para essas fases da vida.	
Desenho elucidativo do desejo explicitado; Propostas de construção de um livro com os desejos que manifestem ao longo do ano. Arquivo dos trabalhos num envelope.	

Planeamento: projecção da professora sobre o decurso da aula

Numa primeira abordagem à obra, “Eu espero...” a professora apresentou o livro e procedeu à sua exploração: o formato, a capa e o título. Pedimos aos alunos que formulassem todas as hipóteses possíveis sobre o seu conteúdo, a partir destes elementos.

De seguida, tomámos o papel de mediadora e abrimos o debate sobre as questões: - Esperar também pode querer dizer desejar... Quando nós queremos que aconteça alguma coisa...esperamos que...quer dizer, desejamos que aconteça...

A professora seguiu num novelo de fio vermelho, prendeu a ponta do fio num dedo e formalizou um desejo. “Eu espero que...”. Depois passou o novelo a uma criança e questionou-a: – E o que esperas tu? A criança exprimiu o seu desejo, enlaçou o fio no dedo e esse procedimento de pergunta/resposta repetiu-se entre as crianças envolvendo todo o grupo, até todos estarem unidos uns aos outros. Recapitulámos os desejos manifestados e os alunos de 2.º ano escreveram-nos no caderno diário. Com os do 1.º ano, o registo foi feito pela professora nos respectivos cadernos. Procedeu-se à leitura do livro que foi projectado, no quadro interactivo e, em simultâneo, com o intuito dos alunos acompanharem toda a informação foi-se chamando a atenção para os aspectos gráficos,

estabelecendo a relação entre a ilustração e o fio que manipularam e entreteceram. Após a leitura procedemos à verificação da memória de curto prazo, através de um jogo com os alunos para os tentar lembrar das várias representações do fio vermelho em cada página. A professora leu as pequenas frases que compunham o texto do livro e os alunos associaram-nas à representação do fio vermelho. Ex: “Espero...crescer.” Corresponde a uma corda; “...que o bolo esteja cozido” – um laço no cabelo da mãe; “...que não chova mais” – uma camisola; etc., procedendo-se sempre à confirmação da resposta com a apresentação da respectiva página.

Pediu-se a um dos alunos do 2.º ano que lesse a frase apresentada, a qual seria repetida por outro do 1.º ano. Ex: “Espero que não chova mais.” Seguidamente expandimos essa frase formulando questões: “- Porquê?”; “- O que acontece se vais para a rua?”; “- O que querias fazer na rua?”. Posteriormente solicitou-se a observação da imagem e a descoberta de elementos indiciadores de dados complementares espaço/temporal, tais como: vestuário/estação do ano; pessoa/idade...

Foi fundamental verificar se os alunos estavam a responder com coerência face ao contexto apresentado e, sempre que necessário, levámo-los a reflectir na relação causa/consequência para o desenvolvimento de competências ao nível do raciocínio lógico.

Procedemos à entrega de uma fotocópia individual com as imagens (desordenadas) das etapas da vida (bebé no berço/ir para a escola/começar a trabalhar/casar/ter filhos/ser avô); e solicitámos às crianças que as recortassem pelo picotado e as ordenassem com lógica (não lhes foram facultadas mais pistas). A professora supervisionou o processo e sempre que verificava que não estavam bem posicionados questionava cada criança individualmente para verificar se tinha alguma explicação plausível; se surgissem situações como por exemplo, a imagem de “ter filhos” anteceder a do “casamento” e a criança justificasse correctamente essa posição, a sequência era aceite e deveria manter-se. Só alterávamos o posicionamento das peças se se manifestasse o engano. Terminada a tarefa, pedimos a um aluno que nos descrevesse a primeira imagem da sua série, e questionámos o grupo se essa sequência correspondia, e, caso houvesse unanimidade colava-se o cartão correspondente no quadro. Se alguma criança não tivesse a mesma sequência justificava e colocava-se o eleito de acordo com o consenso da turma e, assim, sucessivamente até terminarmos. Sempre que alguém quisesse complementar a descrição do colega sobre as características específicas das imagens das fases da vida teria de aguardar autorização. Seguidamente, distribuíram-se as folhas de papel, previamente cortadas nas dimensões

previstas, e as crianças copiaram o desejo que registaram no caderno. Se alguma criança do 1.º ano solicitasse ajuda para a transcrição da frase esta foi-lhe prestada por outro colega. O desenho foi uma tarefa individual, não sendo permitida a cooperação entre pares.

Análise da aula: Reacções dos alunos – Bloco de Notas

Os alunos associaram de imediato a capa do livro a um envelope. Descobriram que os nomes referidos no remetente designavam o autor e o ilustrador do livro. O selo indicava a editora, o ano de edição e o país. No momento em que se abordou o destinatário, a maioria dos alunos afirmou que era para um rapaz, pelo que houve necessidade de os questionar sobre o que lhes indicava essa opção, para terem excluído a hipótese de ser alguém do sexo feminino. Pela atitude confiante usada na argumentação (não lhes suscitava qualquer dúvida), estavam convictos que se tratava de um rapaz e pareceu-lhes descabida a hipótese de ser uma menina pois notou-se logo alguma resistência. Alegaram que tinha o cabelo curto, a cara era de rapaz e usava laço no pescoço. Face aos argumentos apresentados, a professora contra-argumentava com situações conhecidas que desvaneciam as ideias construídas sobre alguns conceitos e preconceitos mais estereotipados. Deixaram de insistir na ideia, mas pareciam pouco convictos.

A professora indicou para o carimbo “Urgente” e questionou sobre o porquê dessa urgência. O P.C. explicou: “- O correio é urgente porque lá dentro está o Eu espero... e quando esperamos, temos sempre pressa... ninguém gosta de esperar.”.

Professora: - Estás à espera de alguma coisa importante?

P.C.: “- Estou... Estou à espera que venha o meu irmão de França... Ele vive em França.”

O Pereira disse: “- França!.. Essa carta podia ser para mim... da minha irmã que está em França com os meus pais.”.

O Lobito referiu “- A minha irmã ainda não deve saber escrever ... porque a Jéssica é pequena... se calhar ela não se lembra de mim. A minha mãe podia voltar ... não sei porque não gosta de nós!...”.

A A.F. mencionou: “- Podia ser do meu namorado... não tem que ser só pessoas da família.”.

Pereira, com um sorriso estampado no rosto, retorquiu: “- Pois não. Os meus avós recebem todos os meses a carta da pensão. E, quando não há aulas vou com o meu avô a (...) levantar o dinheiro... passeámos, fazemos compras e, às vezes, vamos ao restaurante”.

Após alguns momentos de reflexão sobre o que gostariam que acontecesse, iniciamos o jogo de entrelaçar o fio e registaram-se os desejos que se expressam no quadro seguinte.

Quadro 4. Desejos manifestados

Número	Nome (código)	Idade	Sexo	Ano	Desejos manifestados
n.º1	A.B	6	F	1.º	... Que chegue a Primavera.
n.º2	D.R.	6	M	1.º	... Paz entre os homens.
n.º3	Lobito	6	M	1.º	... Que a minha mãe volte.
n.º4	B.A.	7	F	2.º	... Sonhar.
n.º5	D.M.	7	M	2.º	... Que o meu irmão tenha boas notas.
n.º6	P.C.	7	M	2.º	... Que venha o meu irmão Micael que está em França e nunca mais veio.
n.º7	L. P.	7	M	2.º	... Dar um beijo à noite à mãe.
n.º8	Pereira	7	M	2.º	... Que os meus pais venham no Natal.
n.º9	A. F.	8	F	2.º	... Ter sempre amigos.

Análise dos desenhos dos alunos

Pereira

“Que os meus pais venham no Natal.”



O desenho está distribuído pela folha de papel em três espaços contextuais distintos: Os pais no extremo esquerdo; no centro, desenhou-se a ele num cenário de Natal e, no canto inferior direito, a casa com a porta separada, mas com ligação bem definida à casa, como se de um alpendre se tratasse.

O pai é transparente, mas com o contorno da estrutura corporal desenhada a lápis de carvão. Não pintou o seu interior, à excepção da cara. A mãe apresenta-se colorida e exhibe movimento, um pé no chão e outro no ar, os sapatos estão direccionados para a direita, na direcção do filho.

No centro, desenha-se a si próprio junto de um cenário natalício, com muitas prendas à volta do pinheiro enfeitado e tudo muito colorido. Esta narrativa gráfica declara que esta criança dá relevância a essa época do ano, que associa ao regresso dos pais e ao auferir de prendas.

No canto direito a casa com as paredes pintadas, mas transparentes, permitindo visualizar o mobiliário sem cor e as divisórias dos compartimentos. A casa não tem telhado (que por norma é símbolo do amor da mãe), facto, este, que nos induz a inferir que naquele momento ele não sentia a protecção da mãe.

“...felicidade”



Este desenho já foi feito após a morte do avô e, como se observa, ocupa um espaço exíguo da folha. Estão representados alguns elementos, nomeadamente, ele, numa posição central, a terra sob os seus pés, o sol em posição superior, com a linha de circunferência e os raios amarelos, mas com o interior preto, ladeado por duas nuvens, a do lado esquerdo maior e pintada com duas cores, verde e azul e a do lado direito mais pequena e toda azul.

Ele encontra-se numa posição vertical e firme, com os pés assentes na terra relvada, veste uma camisola preta e umas calças castanhas. Está a proferir o som “há”; a forma como escreveu no balão “há” associado ao título que designou “...felicidade”, poder-nos-á

levar a pensar que a mensagem seria “Há...felicidade?” ou talvez quisesse escrever “ah!” e pretendesse expressar um suspiro “-Ah!... Felicidade!”.

“Viver para sempre...”



Apresenta-se como um sonhador... Um sonho impossível. O desenho ocupa um espaço diminuto da folha de papel, como se verificou no desenho anterior e continua a representar-se a ele sozinho e aos elementos da natureza: terra, água, sol, nuvem e uma flor na mão esquerda.

Ele encontra-se numa perspectiva superior ao planeta Terra, onde está bem definida a linha de fronteira entre a terra e a água, assim como a delimitação do planeta. A nuvem e o sol estão pintados e personificados, bastante sorridentes. A ausência de outras pessoas, revela-nos a solidão, sente-se só e o que importa para ele é ele próprio. Egocentrismo este que se pode confirmar pela posição e proporção que facultou ao grafismo. Demonstra gostar da natureza, com destaque especial pelas flores que agarra na mão.

Lobito

“...Que a minha mãe volte.”



Esta criança ocupou todo o espaço da folha. Representou-se a ela, ao pai e à mãe, omitiu a irmã, todos com rostos tristes, a chorar, até o sol está triste e, das nuvens, desprendem-se gotas de chuva.

Ele e o pai estão pintados, colocados numa perspectiva superior em relação à mãe, encontram-se no cume do monte transparente, nas suas cabeças sobrepõe-se uma protecção circular que tem ligação ao corpo através de um fio.

A mãe é transparente, embora contornada com cores, na cabeça está sobreposta uma protecção angular, utilizada no sistema Bliss³ e cuja explicação ideográfica, da utilização de um tipo de "triângulo", simboliza a criação/protecção.

Todas as figuras humanas apresentam os braços abertos, o que simboliza regresso.

“...que a minha irmã cresça”

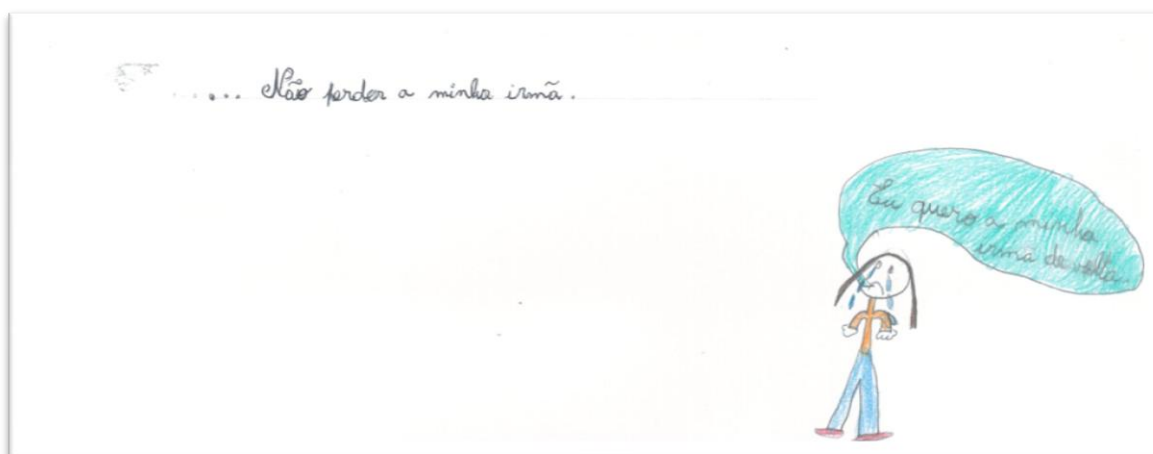


O desenho ocupa a parte central da folha. Ele colocado numa zona entre os amigos e a retaguarda de um carro, com uma seta que direcciona para o título escrito na parte superior. Numa posição mais distante encontram-se três crianças, todas coloridas e com vida.

Apreende-se que o carro está de partida, a distanciar-se; pintado de preto, muito opaco, mas se analisarmos ao pormenor detectámos duas figuras humanas no seu interior, embora pouco perceptíveis, devido à pressão excessiva usada na pintura do automóvel.

³ O sistema Bliss é um sistema suplementar e/ou alternativo de comunicação, constituindo-se em um sistema simbólico gráfico visual.

“...Não perder a minha irmã.”



Esta criança representa a irmã no canto direito da folha, sem cenário para a enquadrar, pois também não tem qualquer ideia do lugar onde se encontra. Surge a imagem dela no vazio, numa estatura diferente da bebé que conheceu, muito triste, a boca afigura-se a um semicírculo e dos dois olhos brotam lágrimas descomunais; caracterizou-a com os cabelos escuros, compridos e lisos, vestida com calças azuis claras e camisola castanha. Da boca sai um balão⁴ de comunicação que expressa o desejo dele “Eu quero a minha irmã de volta.”; não correspondendo à fala ou pensamento da personagem desenhada (irmã).

Os braços estão para baixo o que simboliza partida.

“Que a Jéssica volte.”



O desenho ocupa praticamente todo o espaço da folha. Ele e a irmã apresentam-se em grande plano, braços abertos mas sem se tocarem, muito coloridos e colocados na linha de terra. As bocas continuam a expressar tristeza e os olhos dele estão esbugalhados.

⁴ O **balão** com o bico apontado ao emissor, onde se expressam as falas ou pensamentos do personagem.

Representou, novamente, três crianças que se encontram no cume do monte verde/relvado, onde é perceptível a linha do horizonte.

N.º6 - P.C.⁵

“...que venha o meu irmão Micael que está em França e nunca mais veio.”



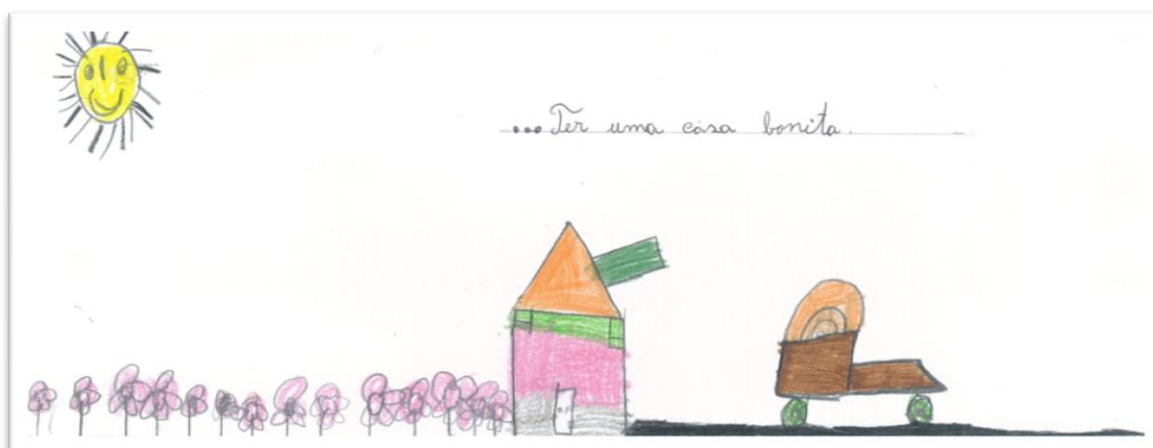
O desenho mostra um sol amarelo muito alegre, com raios vermelhos e uma nuvem que cobre a superfície onde se encontram as personagens representadas. Na linha de terra estão representados no centro os dois irmãos: ele triste, de estatura baixa, vestido com cores ténues e próximo da casa; ao lado, o irmão mais alto, alegre, vestido com cores vistosas e perto do veículo azul claro.

O carro apresenta a particularidade de ter um espaço aberto para cargas, o que indica que está associado ao transporte de muita bagagem, encontra-se posicionado na direcção oposta à casa, transmitindo a ideia de partida.

A casa colorida com três cores sobrepostas, a porta não está pintada mas tem um puxador e o buraco da fechadura, a antena e a chaminé inclinadas foram colocadas no telhado triangular, símbolo do amor de mãe. As janelas quadradas com quatro caixilhos, posicionadas junto aos vértices superiores do rectângulo que representa a fachada da casa.

⁵ Este menino tem um irmão mais velho que emigrou há dois anos para França.

“...ter uma casa bonita”



Neste desenho não estão representados humanos, no entanto, sente-se uma atmosfera primaveril, de alegria e bem-estar físico e psicológico.

Os elementos que marcam esta ilustração são: o sol personificado, lá no alto; as flores, cor-de-rosa, alinhadas do lado esquerdo da folha até tocar na casa; no centro, a casa pintada com três cores sobrepostas, com telhado e chaminé; do lado direito, o traçado de uma estrada que vem do infinito e pára na casa; sobre a estrada desliza um carro com espaço na retaguarda para a bagagem/carga, em direcção à casa bonita, o que indicia o regresso.

Nº9 – A. F.

“...Ter sempre amigos.”



A aluna expressa o desejo de ter sempre amigos, no entanto, não há concordância sintáctica entre a expressão escrita do desejo e a imagem ilustrada, pois podemos constatar

que só representou pessoas do sexo feminino, o que corrobora do registo gráfico da escrita no balão para se apresentarem. Não está incluído nenhum rapaz no grupo.

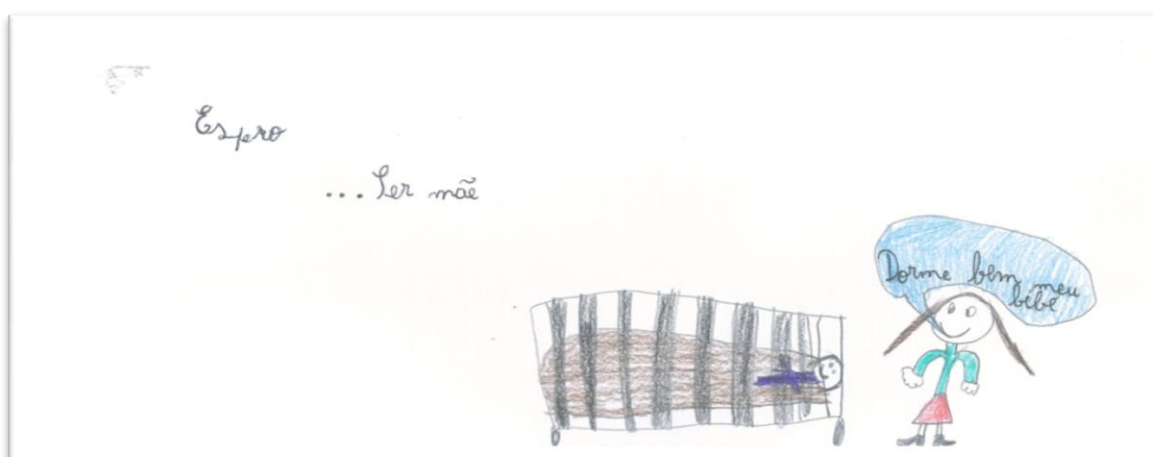
No desenho, ela é a segunda a contar da esquerda, encontra-se numa posição elevada à linha de terra onde colocou as suas amigas, dando uma perspectiva de distanciamento, contudo, verificamos que se enquadra no meio delas.

“...que ele seja sempre meu namorado.”



A ilustração do seu desejo ocupa um espaço delimitado por segmentos de recta de várias cores, como se fosse a moldura protectora, no interior estão representados os dois, num ambiente recheado de romantismo. Manifesta o despertar para a paixão ou o assumir de uma relação sentimental.

“Espero... Ser mãe”



O desejo de ser mãe está bem patente neste desenho. Ela junto do berço apresenta um ar maternal e a expressão facial irradia felicidade, visível através do sorriso aberto. O bebé

deitado no berço, vestido de azul (cor associada ao sexo masculino), também está a sorrir. Não colocou mais elementos, centralizando toda a atenção apenas nela e no filho. Para ela o importante era criar um ambiente calmo para não perturbar o sono do bebé: “Dorme bem meu bebé.”

Nº 5 – D. M.⁶

“...que o meu irmão tenha boas notas.”



Pelo desenho apercebemo-nos que os pais devem ser muito exigentes com a vida académica dos filhos, onde lhe são impostas regras e há objectivos definidos de acordo com as altas expectativas dos pais. O irmão apresenta um ar feliz e um teste/diploma na mão, pois os resultados da avaliação foram bons: “Viva, consegui!!! boas notas!!!”. Omite qualquer cenário pois centralizou toda a atenção e importância no irmão.

“que o Leandro aprenda a ler.”



⁶ Como podemos verificar o D. M. direccionou sempre a sua atenção para os outros, preocupado com os problemas deles, não expressou nenhum desejo directo para ele. Quem contacta com este menino verifica que é calmo, muito discreto, mas observador e sempre disponível para colaborar, pois manifesta um espírito de entajuda e solidariedade com os colegas e adultos na escola.

Através do desenho esta criança manifesta a preocupação face ao colega que revela muitas dificuldades na aprendizagem. Desenhou a criança Lobito junto do quadro onde está escrita a informação, no entanto, não a desenhou a olhar para o quadro, o que salienta a falta de atenção/concentração desta criança. Ocupou o restante espaço da folha com ditongos e sílabas soltas, facto, este, que nos permite antever o investimento da professora, empenhando-se perenemente em ajudar.

Nº1 A. B.

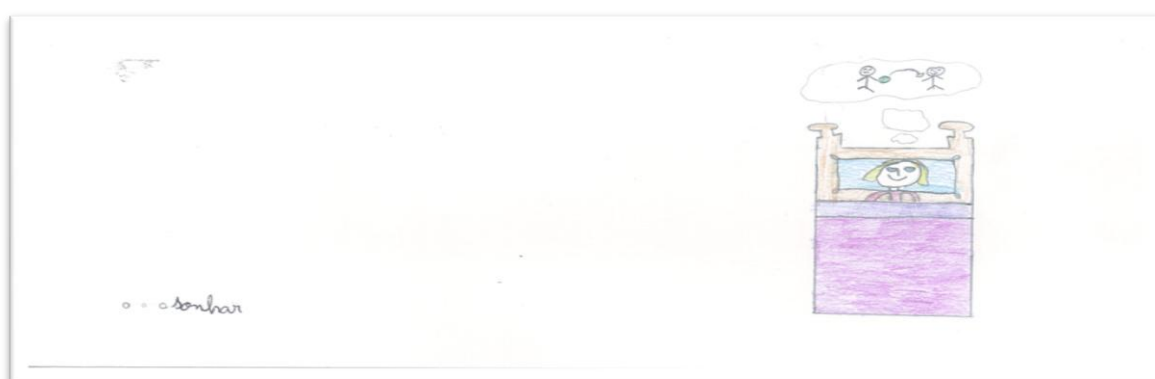
“... que chegue a Primavera.”



O desenho ocupa um espaço exíguo da folha. Esta criança representou elementos da natureza: nuvens, sol e flores; crianças a brincar e uma casa com telhado. Para ela a Primavera é bela e as flores estão no seu esplendor.

Nº4 – B. A.⁷

“...Sonhar”



⁷ A B. A. apresenta uma boa coordenação óculo/manual e demonstra aptidão para o desenho e pintura. Relativamente às actividades que exigem atenção/concentração e impliquem estudo e articulação de conhecimentos ela expressa pouco investimento, desistindo facilmente, precisa de incentivo e orientação/supervisão para as concluir. Gosta de desfrutar dos intervalos com os colegas e procura ser a líder do grupo.

O desenho ocupa uma pequena porção do lado direito da folha. Ela apresenta um ar feliz, aconchegada numa cama muito organizada e exprime o sonho por imagens, representando um momento de lazer com um par (estaturas similares).

“... Que cheguem as férias.”



O desenho dá-nos a percepção de tempo e espaço. O sol grande e sorridente, ladeado de duas nuvens, mas não interfere no seu desempenho de aquecer a veraneante deitada na praia debaixo do guarda-sol, junto a um mar calmo. A menina conseguiu imprimir no desenho o seu desejo de estar junto do mar.

Nº2 - D. R.⁸

“Paz entre os homens!”



⁸ Este cenário revela a forma de ser do D. R., muito metódico e organizado, não gosta de confusões, poder-se-ia definir o seu comportamento irrepreensível, pela expressão popular “A minha liberdade termina onde começa a do outro”.

O desenho ocupa a maior parte da folha; a partir da linha de terra está assente um monte relvado que termina no cume que define a linha do horizonte. No cimo do monte está um grupo de crianças, alinhadas com intervalos espaçados equitativamente o que expõe privacidade, mas, simultaneamente, constatámos que estão todos de braços abertos, receptivos, interactivos e comunicativos. Os rapazes foram todos colocados do lado esquerdo até ao centro, usam roupas coloridas: calças, chapéu e camisolas. As raparigas ordenadas do centro para a direita, com cabelos compridos e vestidos de cores diferentes. Numa posição superior e suspensos no ar estão representados os corações, numa relação unívoca, coração/criança.

Nº7 - L.P.⁹

“Dar um beijo à noite à mãe.”



O desenho restringe-se à representação da mãe muito próxima dele, de mãos dadas, com isenção total de qualquer elemento indiciador do contexto espaço/temporal. Esta criança atribui uma importância relevante à relação afectiva estabelecida entre ela e a mãe.

“...Passar as férias de Verão com os meus tios.”



⁹ O L.P é uma criança muito ligada à família e há uma ligação afectiva muito forte com uns tios que não têm filhos, levando-o a passar algumas temporadas com eles.

Representação dos elementos da família alargada, numa perspectiva que coloca a tia à frente, seguida do tio e depois ele. O desenho não tem cenário, direccionando toda a atenção para os elementos representados. A tia toma uma posição de destaque, relativamente ao espaço que ocupa no desenho, como também inculque liderança pela postura corporal que apresenta, pois a postura frontal com as pernas muito afastadas, levamos a admitir que ostenta um ar desafiador. As personagens estão contornadas e pintadas com cores claras e vivas.

2.2. Sessão número 2: “A Árvore Generosa”

Participantes: 1.º e 2.º Ano de escolaridade				
Horário	Período da manhã	Início: 9:00 horas	Intervalo: 10:30 – 11:00	Término: 12:30
Data: 19.03.2010	Período da tarde	Início: 14:00 horas		Término: 15:30
“A ÁRVORE GENEROSA”	<p>Através do álbum ilustrado, “A árvore generosa”, acompanhamos uma relação estabelecida entre o homem e a natureza. É uma história impressionante que comove crianças e adultos com a mensagem de amor, generosidade e partilha. Apresenta-nos uma árvore antropomorfizada que ama um menino, oferece-lhe tudo para o fazer feliz, e, é nessa entrega incondicional que ela se sente satisfeita; concomitante e entrelaçada decorre a história um menino sonhador e delicado que se vai transformando ao longo do tempo, tornando-se num homem egoísta, distante que só a procura por razões materiais. Este álbum narrativo teve a sua primeira edição publicada em 1964, em inglês, com o título original <i>The Giving Tree</i>. Shel Silverstein, autor e ilustrador, conta a história, através de um texto curto, mas colocando as palavras na sua perfeição. Ao lado, surge a ilustração sóbria, composta de traços pretos desenhados num papel branco baço, ocupando, na generalidade, páginas duplas, mas deixando muitos espaços em branco. São essas imagens que permitem a coexistência de outra história, mais profunda, autónoma, que consegue superar a extensão da palavra escrita. Cada desenho retrata a subtilidade da emoção face às transformações vividas na sequencialidade da vida e, por sua vez, cada leitor interpretá-las-á de acordo com as suas experiências. A eficácia da mensagem está na singularidade da sua composição, harmoniosa e simbólica, que induz a uma sugestiva componente linguística. Este álbum é uma ferramenta capaz de promover aprendizagens muito significativas e possibilita o acesso à leitura, mesmo das crianças que ainda não dominam a linguagem do código escrito. A imagem, para as crianças, apresenta-se como uma linguagem (visual) de acesso imediato, ajudando-as a estabelecer conexões com o mundo e a elaborar redes interpretativas, abrindo-lhes as portas para interagir com a palavra (verbal). Todas as crianças estão predispostas a captar as mensagens subjacentes na ilustração e, nesse sentido, é nosso propósito facultar-lhes um espaço destinado à descoberta partilhada e participação activa, que os ajude a criar mecanismos de segurança, aumentando-lhes a auto-confiança e a elevar-lhes a auto-estima. Desta forma, procurámos contornar algumas barreiras, superar-lhes o medo de falhar, incentivar a uma visão pessoal e, finalmente, a chegarem a uma revelação conclusiva que há múltiplas formas de leitura. “A árvore generosa” foi um livro eleito para o nosso trabalho, porque se enquadrava nos objectivos a que nos propusemos, relativamente às competências a desenvolver nas crianças e, pelo facto de abordar questões fundamentais como o tempo, a morte, a vida, as relações interpessoais, de amor e de amizade, assim como, a reflexão sobre nós próprios.</p>			
Recursos materiais	Livro “A árvore generosa”; fotocópias das imagens do livro em tamanho A ₃ e o texto em A ₄ ; fita-cola; computador, imagens digitalizadas, guache, pincel, botões, arame; papelão, jornais, revista, tesouras e cola branca da madeira, água quente, alguidar, passador.			

Procedimentos Metodológicos


Passo 1. Motivação: Distribuição pelos alunos de revistas e jornais antigos e convidam-se a recortá-los em pedacinhos para fazer pasta de papel. Em simultâneo procuramos dialogar sobre a origem do papel, a sua utilização diversificada e a quantidade de árvores abatidas para a produção industrial do papel, sensibilizando-os para os problemas ambientais que advêm e a importância de reciclar (logo que a quantidade de papel cortado seja suficiente, colocámos os pedacinhos dentro de um alguidar, juntámos-lhe água quente e deixámos ficar de molho). Dando continuidade à conversa, procede-se aos passos seguintes.

Passo 2. Apresentação do livro e exploração particularizada da ilustração da capa e contracapa, salientando alguns elementos paratextuais; Estimulação da acuidade visual para uma observação pormenorizada dos detalhes, a fim de extrair factos implícitos, mas que passam despercebidos ao observador menos atento; Leitura icónica da imagem da capa, árvore/criança, tamanho, cores, posicionamento e direcção do movimento, dados temporais: estação do ano, idade da criança (estimativa) e tipificação da árvore; Debate reflexivo sobre a interpretação da mensagem transmitida na imagem e associação de ideias/situações. Exploração da sensação do menino daquele momento e a identificação do sentimento.

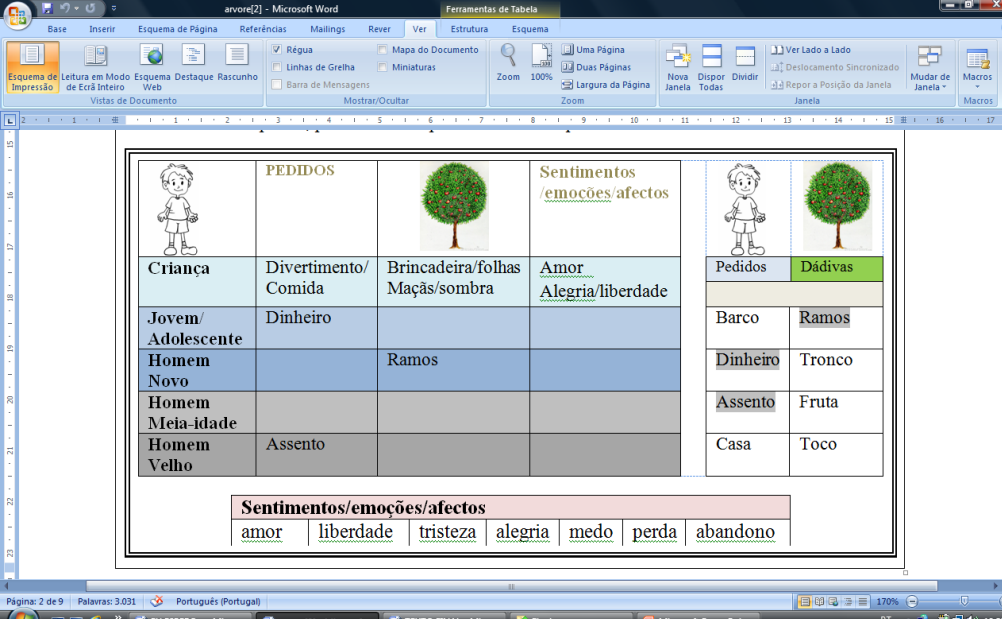
Passo 3. Leitura oral e expressiva do livro pela professora; Observação pormenorizada das imagens do menino, descoberta de sinais que indiquem aspectos temporais, espaciais e emocionais.





Passo 4. Organização de grupos de três elementos (um aluno do 1.º ano e dois de 2.º ano). Distribuição das fotocópias do livro (A₄) para treinarem a leitura (semi-silenciosa) de acordo com as indicações estabelecidas: o texto é apresentado em três cores (grupo 1-**Foxo**; 2-**castanho**; 3-**verde**), junto de cada frase

está legendada a forma de leitura, com símbolos: leitura em coro ou dialogada  ; leitura

individual  ; Leitura oral e expressiva pelos alunos seguindo as orientações pré-estabelecidas; Reflexão/avaliação sobre os resultados da leitura e sugestões para aplicar posteriormente; Cada grupo selecciona uma frase e com a informação adicional que conseguir extrair da imagem e algumas indicações pontuais da professora, expandem-na oralmente; Distribuição aleatória das fotocópias das imagens em A₃ pelos grupos; Colocação das mesmas na parede, responsabilizando-os pela organização sequencial da história, construindo-se um painel ao longo das paredes da sala de aula.

Passo 5. Diálogo sobre os acontecimentos que marcaram as etapas da vida do homem e associação às transformações que cunharam a árvore. Descrição de características específicas para essas fases da vida; Apresentação informática do seguinte quadro de dupla entrada, a professora procede à leitura explicativa do mesmo e exemplifica, procedendo ao preenchimento da primeira linha.



	PEDIDOS		Sentimentos /emoções/afectos		
					
Criança	Divertimento/ Comida	Brincadeira/folhas Maças/sombra	Amor Alegria/liberdade	Pedidos	Dádivas
Jovem/ Adolescente	Dinheiro			Barco	Ramos
Homem Novo		Ramos		Dinheiro	Tronco
Homem Meia-idade				Assento	Fruta
Homem Velho	Assento			Casa	Toco
Sentimentos/emoções/afectos					
amor liberdade tristeza alegria medo perda abandono					

Seguidamente solicita-se a um aluno que seleccione uma das palavras que se encontram no quadro lateral, copie e cole, no espaço correspondente (a professora acompanha o aluno na execução informática copiar/colar e realçar os utilizados). Depois faz a respectiva leitura para a turma; Quando o quadro estiver totalmente preenchido fazemos a sua leitura em linha e em coluna; Reflexão sobre a atitude do menino e da árvore; Relatos pessoais sobre as conclusões que retiraram da história.

Passo 6. (Retoma-se o processo de fabricação da pasta de papel) Retira-se o papel amolecido da água e coloca-se num pano, aperta-se muito bem o pano para retirar toda a água possível; Cõa-se a água do alguidar com um passador, aproveitando assim todos os pedacinhos de papel e juntam-se aos outros, está tudo desfeito e forma-se uma massa. Coloca-se a massa de papel, no alguidar, junta-se cola branca da madeira e amassa-se; Organizam-se dois grupos e divide-se a massa de papel por eles. Cada grupo vai modelar uma árvore e enfeitá-la a sua vontade.

Passo 1. Motivação: Os alunos apresentavam-se muito intrigados quando lhes pediram para cortarem a revista/jornal em pedacinhos muito pequeninos e surgiram algumas intervenções como:

P.C. - Recorto a imagem deste carro?

Prof.^a - Não. Hoje não precisamos de imagens. Temos que cortar pedacinhos muito pequeninos para fazermos pasta de papel.

P.C. – Este carro é bem bonito!... (recortou a restante folha em pedacinhos, mas deixou a imagem do carro intacta, colocou-a de lado. Pegou noutra folha e continuou a tarefa);

Lobito – Professora, aqui está escrito pai. (apontado para a palavra PAINEL, escrita em letras garrafais);

Alguns colegas contestaram: - Não está nada; -Aí está escrito “PAINEL”; - Diz assim: INDICADORES NO PAINEL... (A criança Lobito parece resignado a aceitar a opinião dos outros e mantém-se calado).

Prof.^a – “Lobito”, faz magia e recorta a palavra pai.

O Lobito recortou e recebeu os parabéns da professora. Juntamente com os protestos dos colegas envolvidos: “-Oh!” e “Isso é batota.”, mas em todos os rostos era perceptível o sorriso.

Fez-se um silêncio profundo quando a professora questionou se sabiam a origem do papel. Ela, sem esperar pela resposta das crianças, explicou a origem, produção, utilização e as consequências que podiam advir para o ambiente. A forma como explicou, aparentava o contar de uma história. As crianças continuavam a cortar os papéis mas notava-se que estavam atentas. A criança Pereira pousou a tesoura e disse: “- Eu já não corto mais revistas. Estamos a destruir árvores”. A forma como o disse pareceu contagiar os outros pois pararam e direccionaram o olhar para a professora. Sem falarem estavam a questionar ou até a reprovar.

A professora justificou que aquelas revistas e jornais já não estavam actualizados e, por isso, estavam a transformá-las noutra coisa útil, que se designava reutilizar. Continuou a explicação sobre reciclagem, ecologia, dia mundial da árvore (que se ia a celebrar no próximo Domingo) e sem mandar, os alunos reiniciaram a tarefa de cortar os papéis. A criança Lobito levantou-se e foi colocar-se ao lado da professora, encostou-se lentamente, pegou no cabelo dela e enrolou-o no dedo indicador, enrolou e desenrolou, cruzou umas pontas sobre outras e continuou a brincar com o cabelo durante o tempo suficiente para os outros terminarem a tarefa. A professora pediu à criança Lobito para trazer o alguidar para que todas as crianças colocassem os pedacinhos de papel.

Passo 2. A capa do livro – No quadro seguinte, procedemos ao registo das primeiras reacções das crianças ao observarem a capa na tentativa de adivinhar o seu conteúdo.

Quadro 5. Sugestões das crianças sobre o conteúdo do livro

Número	Nome (código)	Idade	Sexo	Ano	Sugestões sobre o conteúdo do livro
n.º8	Pereira	7	M	2.º	É a história de uma árvore verde muito alta que atirava frutos para o menino os apanhar.
n.º5	D.M.	7	M	2.º	É a história do menino que se perdeu na floresta verde.
n.º9	A. F.	8	F	2.º	Fala-nos de um sítio muito verde, onde não há poluição.
n.º3	Lobito	6	M	1.º	Era uma vez um menino que tinha muita fome e pediu à árvore uma maçã.
n.º2	D.R.	6	M	1.º	É a história do dia da árvore.

A professora salientou que tinham sido interessantes as sugestões e reforçou alguns aspectos que quase todos tinham apontado: árvore, menino e verde. Depois pediu-lhes para analisarem bem, relativamente às cores se havia outras, como por exemplo o preto, o vermelho e o branco e que ninguém referiu.

Lobito: - Eu falei, na maçã só não disse que era vermelha. Eu gosto mais das maçãs verdes.

B.A: - Eu gosto das maçãs amarelas.

L.P: - As maçãs têm as cores dos semáforos, verde, vermelho e amarelo.

A.F. – Então a maçã vermelha não se pode comer. No semáforo não se pode passar... A maçã não se pode comer.

B.A: - É como naquela história... a maçã tinha veneno e matou a Branca de Neve.

Pereira: - Essa maçã devia ser preta.

Professora: - Porquê?

Pereira: - Porque mata, a morte é preta... O meu avô... morreu. E a minha avó e a minha tia andam de preto. Não gosto do preto.

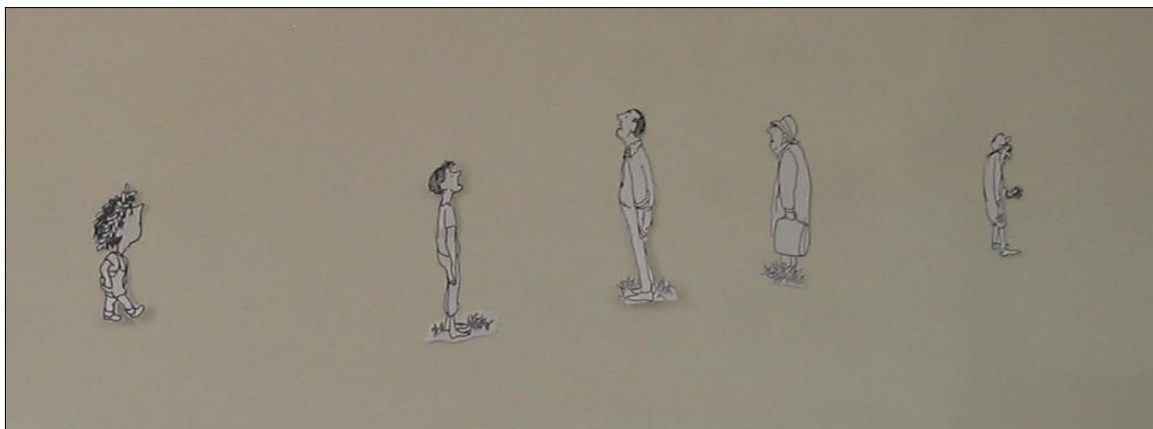
Professora: - Qual é a tua cor preferida?

Pereira: - É o verde.

A professora referiu “verde como a nossa árvore” e, depois, apontando para as ilustrações da capa do livro, os alunos em coro identificavam: a camisa do menino, as ervas, a raiz, as folhas e o tronco. Falaram na posição do tronco e na sua inclinação para a esquerda, para o lado do menino. Com alguma orientação descreveram a postura do menino: “o nariz no ar parece um cão a cheirar”, “os olhos estão a ver onde cai a maçã”, os “braços estendidos para segurar a maçã/para pedir uma maçã”, os joelhos “encolhidos”.

Passo 3. Após a leitura da história pela professora, a qual foi seguida, pelos alunos, através da projecção do PowerPoint, no quadro interactivo.

Entregaram-se imagens às crianças para identificarem as características físicas do ser humano representado no desenho, o que lhes permitiu associar a determinada fase da vida. Seguidamente, colocaram as imagens no quadro, respeitando a sequencialidade lógica do ciclo da vida. Fez-se a contagem das imagens e concluiu-se que eram cinco (cardinal). De acordo com a posição das mesmas, da esquerda para a direita, designou-se a leitura, por ordem crescente e associada aos numerais ordinais. De uma forma lúdica, brincando com os números e o seu posicionamento, estabeleceu-se a relação biunívoca entre o cardinal e o ordinal. Recapitulou-se a história, subdividindo-a de acordo com as imagens e a relação estabelecida entre as duas partes. Na figura, seguinte podemos observar um momento dessa tarefa.

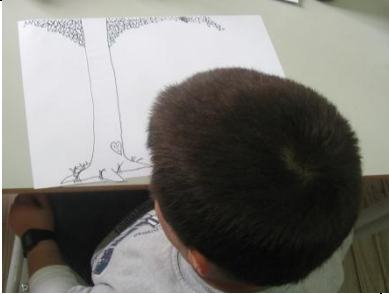




No quadro seguinte apresentamos os registos dos discursos mais significativos das crianças.

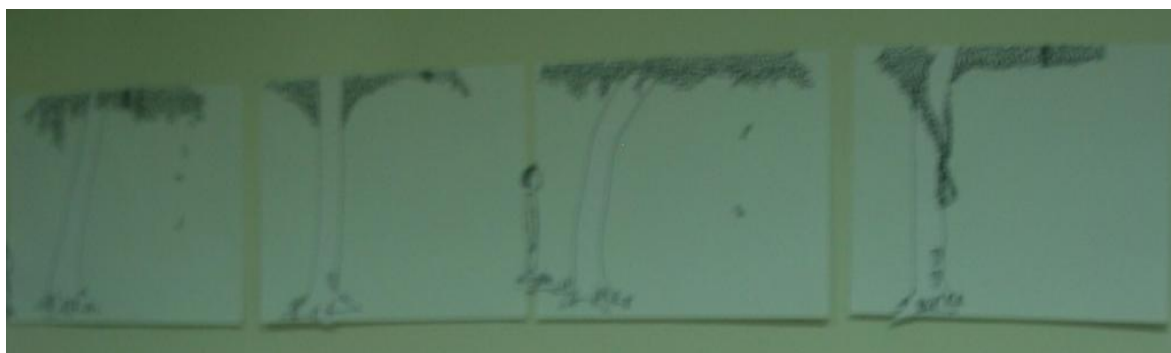
Quadro 6. Discursos das crianças

Imagem	Criança	As frases mais relevantes sobre as imagens (de acordo com os sentimentos)
1. ^a	L. P	- No início, o menino era feliz, até imaginava ser rei.
2. ^a	B.A	- Depois, acho que estava preocupado... Porque não tinha dinheiro.
3. ^a	P.C.	- Aqui é que estava preocupado porque não tinha casa. Eu também quero uma casa bonita, é o meu sonho.
4. ^a	Pereira	- O senhor estava triste porque ia para longe. Os meus pais, quando vão para França, também ficam tristes.
5. ^a	D.M.	- Está cansado porque é muito velhinho. Também está triste porque sabe que vai morrer.

Passo 4. Cada grupo seleccionou uma frase e com a informação adicional que conseguiu extrair da imagem e expandem-nas oralmente. Anotam-se alguns desses registos.

E a árvore era feliz.	Era uma vez uma árvore...	...comia as suas maçãs.
		
E árvore era feliz porque o menino a amava muito e desenhou um coração no seu tronco.	Era uma vez uma árvore que era muito, muito feliz porque tinha um menino com quem brincar.	O menino estava escondido nos ramos da árvore e comia as suas maçãs.

As paredes da escola (*vide* Figuras seguintes) relatavam a história através das imagens e todos os alunos participaram nessa narrativa. Todos sabiam ler aquela história sem palavras.





As ilustrações de Silverstein são aparentemente simples mas cativam e motivam as crianças por cada descoberta que fazem. A perda gradual das partes da árvore é uma mensagem visual bastante forte. Na fase em que da árvore não sobra nada a não ser um toco, a ilustração acompanha na perfeição as palavras “E a árvore ficou feliz... mas não muito”.

Passo 5. Seguidamente, solicitou-se a um aluno que seleccionasse uma das palavras que se encontravam no quadro lateral, copiou e colou, no espaço correspondente (a professora acompanhou o aluno na execução informática copiar/colar e realçar os utilizados). Depois fez a respectiva leitura para a turma; Quando o quadro (*vide* Figura seguinte) estava totalmente preenchido fizemos a sua leitura em linha e em coluna.

	PEDIDOS		Sentimentos /emoções/afectos		
Criança	Divertimento/ Comida	Brincadeira/folhas Maças/sombra	Amor Alegria/liberdade	Pedidos	Dádivas
Jovem/ Adolescente	Dinheiro	Fruta	Amor/abandono /tristeza	Barco	Ramos
Homem Novo	Casa	Ramos	Amor/Abandono/ tristeza	Dinheiro	Tronco
Homem Meia-idade	Barco	Tronco	Amor/Abandono/ tristeza	Assento	Fruta
Homem Velho	Assento	Toco	Amor/Abandono/ tristeza/perda	Casa	Toco

Sentimentos/emoções/afectos

amor liberdade tristeza alegria medo perda abandono

Reflectimos ainda sobre a atitude do menino e da árvore e as crianças teceram as suas considerações sobre o assunto que retratamos no quadro seguinte.

Quadro 7. Discursos (considerações) das crianças

Aluno	Registo dos relatos pessoais sobre as conclusões que retiraram da história
A.F	O homem só pensava nele, queria tudo para ele.
B.A.	Se eu fosse a árvore castigava-o, não lhe dava nada.
D.M.	O menino quando era pequeno era bom... depois é que se estragou.
D.R.	Aquela árvore era muito boa.
Pereira	Eu gostei muito do início da história, gostava de ter uma árvore assim, mas ia ser sempre boa para ela, toda a vida.
P.C.	Eu se tivesse uma árvore como aquela fazia uma casa lá no cimo e vivia lá sempre.
A.B.	Eu tenho uma árvore no quintal, lá em casa, e vou tratar bem dela.
Pereira	Podemos plantar uma árvore na escola e fica para nós... É a nossa árvore.
Lobito	Fixe. Por favor deixe, nós tratámos bem dela.
Todos?	Por favor, professora.
Prof. ^a	Está bem. Plantámos uma árvore na segunda-feira e é uma forma de comemorarmos o Dia Mundial da árvore. Mas não se esqueçam nunca da promessa que estão a fazer. Eu, um dia, quando for velhinha, venho ver a vossa árvore para confirmar se cumpriram o que dizem.

Passo 6. Retirou-se o papel amolecido da água e colocou-se num pano, apertou-se muito bem o pano para retirar toda a água possível; Coou-se a água do alguidar com um passador, aproveitando assim todos os pedacinhos de papel e juntaram-se aos outros. Desfez-se tudo e formou-se uma massa. Colocou-se a massa de papel, no alguidar, juntou-se cola branca da madeira e amassou-se; Organizaram-se dois grupos e dividiu-se a massa de papel por eles. Cada grupo modelou uma árvore que ficou a secar durante o fim-de-semana. Na segunda-feira, dia 22 de Março, os alunos trouxeram vários materiais para enfeitarem as árvores anteriormente modeladas, terminaram a tarefa, com pintura, recorte e colagem. Apresentamos, na figura seguinte, alguns exemplos.

Fizeram ainda a leitura da história “A árvore generosa” seguindo as imagens no painel colocado na parede.



As crianças mostravam-se entusiasmadas em comemorar o Dia Mundial da Árvore e da Floresta (com um dia de atraso) e, também, não se tinham esquecido que tinham

decidido plantar uma árvore. Após algumas explicações da professora concordaram que seria a última actividade do dia. Nesse dia abordaram temas relacionados com o Dia Mundial da Água, que foi criado pela ONU no dia 22 de Março de 1992.

Tudo isto serviu de motivação para preparar a chegada da Primavera, no dia seguinte (dia 23 de Março). As actividades tiveram sempre uma linha condutora, baseada e ligada à história de Silverstein “A árvore generosa”.

Durante o tempo que decorreu até ao final do ano, foi sendo construída, uma maquete da árvore, enfeitada com os símbolos da Primavera e mensagens de preservação da natureza. Houve sempre a preocupação de sensibilizar as crianças para a preservação do meio ambiente.

2.3. Sessão número 3: “O livro da avó”

Participantes: 1.º e 2.º Ano de escolaridade				
Horário Data: 19.05.2010	Período da manhã	Início: 9:00 horas	Intervalo: 10:30 – 11:00	Término: 12:30
	Período da tarde	Início: 14:00 horas		Término: 15:30
“O LIVRO DA AVÓ”	<p>Através do álbum ilustrado “O livro da avó”, de Luís Silva, conhecemos as memórias de infância do autor. É uma história impressionante que comove crianças e adultos com este ensaio sobre a perda.</p> <p>O diálogo inter-semiótico entre a linguagem verbal e a icónica é constante. Ao longo do livro encontramos um ritual de sequencialidade, a página do lado esquerdo é amarela e está destinada ao texto, geralmente muito escasso ou inexistente, alternando com a página do lado direito, ocupada totalmente com a componente da ilustração dominada pelos tons escuros e sombrios que realçam a pujança do passado e o desgaste transformado pelo tempo.</p> <p>A história inicia-se com uma frase dita pela avó, onde as letras não tomam qualquer destaque, relativamente ao restante texto. As palavras não passam de uma mera suposição, talvez nos possamos atrever a dizer que, naquele momento, para ele, as palavras proferidas pela avó não fossem tão sonantes como um dia (anos mais tarde) o demonstraram (final da história), pelo tamanho exageradamente grande. Uma caligrafia produzida pelo calor da mão humana. A mudança posicional do texto para o lado da ilustração e o eco que elas produzem, depois de um longo silêncio de palavras; depois delas, ou melhor, com elas, só perdurar a imagem retida na memória, daquele abraço envolvente, um sentimento de perda...</p> <p>Descreve-nos o retrato físico e psicológico da avó, numa conjugação harmoniosa entre texto e imagem, com uma profundidade tal, das palavras pronunciadas que, até, parecem permanecer na penumbra ofuscante da ilustração, mas entranham-se no nosso íntimo com a força que o marcaram, ao autor, quando criança. Revela-nos acontecimentos marcantes referentes às visitas que fazia à avó, a relação estabelecida com alguns elementos da família alargada (a avó e os primos). Liberta memórias de ternura ancoradas aquela velhinha que o cativou, assim como, momentos de euforia com os primos e a vastidão do mar visto da varanda. Ao longo da narrativa, os momentos mais marcantes, estão desprovidos das palavras escritas, pois jamais alguma palavra poderá abarcar a amplitude desse sofrimento advindo da perda de alguém que se ama. “O livro da avó” foi um dos álbuns eleitos para o nosso trabalho, porque se enquadrava nos objectivos a que nos propusemos, relativamente às competências a desenvolver nas crianças e, pelo facto de abordar questões fundamentais como: a morte, a vida, as relações interfamiliares, e a criação de laços.</p>			

Recursos materiais	Baú, chapéu, casaca, saia, sapatos, carteira, fotografias, quadro com fotografia, “O livro da avó”; revistas; cola; tesouras; cartolinas A ₄ ; envelopes A ₄ ; lápis de cor; lápis; borracha; afia; régua; e caneta.
Procedimentos Metodológicos	
Passo 1. Motivação: A professora apresenta o baú da avó; Mostra os objectos que contém e conta a história dessas recordações; Apresenta as diferenças sobre o vestuário que se usava antigamente a na actualidade; Aborda o significado do preto (na perspectiva da sua avó).	
Passo 2. 2. Apresentação do livro “O livro da avó” e exploração particularizada da ilustração da capa; Estimulação da acuidade visual para a leitura icónica da imagem, pedindo-lhes para fazerem uma observação pormenorizada dos detalhes; Interpolação sobre o motivo da escolha daquele livro.	
Passo 3. Organização dos grupos de trabalhos constituídos por uma criança do 1.º ano e duas de 2.º ano; Distribuição de um livro por grupo; Leitura oral e expressiva do livro pela professora com pausas para a interpretação das imagens pelas crianças.	
Passo 4. Entrega de uma folha A ₄ com o desenho de uma árvore genealógica para representarem a ascendência e a origem deles (Fomentando o espírito de entreajuda no seio do grupo); Selecção de um dos elementos da família representados na árvore a quem gostariam de dizer: “Fazes-me falta”.	
Passo 5. Livremente, podem escolher a forma para expressar esse sentimento: poema, carta, desenho, recortes, dobragem, colagem, etc.	

Passo 1. Motivação: A professora mandou sentar os alunos nas cadeiras colocadas em semicírculo e apresentou um baú. Explicou-lhes que aquele baú era da sua avó e esteve muitos anos esquecido no sótão. Conta como o encontrou acidentalmente e como tudo aquilo a fez viajar pelas memórias da infância, quando tinha a idade deles. Depois questionou se queriam saber o que estava lá dentro. Perante a curiosidade dos alunos a professora, encostada ao baú, virada de frente para os alunos, retirou de lá um chapéu preto de veludo, pequeno e que pendurava à frente uma “rede”, colocou-o na cabeça e as crianças riram ao ver a professora com aquele adereço. Explicou que estavam ali as peças do vestuário que avó tinha usado quando foi ao casamento de um sobrinho a Lisboa. A sua avó era a madrinha de casamento... E enquanto contava a história dessa viagem à capital, ia retirando do baú e vestindo sobre a sua roupa aquela indumentária: uma saia quase até aos pés, que alargava em proporção com o comprimento; a casaquinha, muito justa, que tinha aplicações de lantejoulas e apertava os botões nuns lanares; uma carteira, a combinar com a casaca, apresentava os mesmos adornos na decoração; uns sapatos pretos de verniz com uma fivela lateral e os saltos não tinham mais de 5cm. Completada a *toilette*, rodou lentamente diante dos alunos para a poderem visualizar nas diferentes perspectivas. Os alunos assistiam calados e demonstravam-se atentos, tanto à história como ao desfile da roupa. Por fim, retirou do baú uma fotografia onde estavam os noivos e os respectivos familiares, apontou para os noivos e para a avó (ambos facilmente reconhecíveis pelo traje e posicionamento central), também estava lá a professora, uma criança vestida de branco, colocada à frente da noiva com uma cestinha decorada na mão, era a “menina das

alianças”. Todos os alunos queriam ver de perto, gerando alguma confusão mas, depois de restabelecer a ordem, ela passou-a à criança Lobito que estava ao seu lado e assim foi passando de mão em mão. Devolveram-na no fim à professora. Ela olhou, mais uma vez, para a fotografia e num gesto de carinho apertou-a junto ao peito com as duas mãos. Foram tecidos alguns comentários sobre a professora, o que se considerou normal nas crianças, pois afinal, aquela pessoa adulta que conheciam tinham acabado de a ver criança como eles. Depois rodopiou pela sala a imitar a avó a dançar com o noivo e, de seguida, sentando-se numa cadeira confessou que gostou mais do dia seguinte ao casamento, porque a avó levou-a ao Jardim Zoológico, falou dos animais que viu pela primeira vez, do almoço, de um “rajá” (gelado) que comeram ao lanche e, no final do dia, passearam junto ao Tejo, passando na Torre de Belém. Deu um grande suspiro e disse: “-Que saudades avó!”.

Os alunos continuavam atentos, parecia que não queriam que a história acabasse naquele suspiro e, após um curto interregno, a professora continuou, com um tom de voz bastante baixo, quase segredando, declarou que a imagem que ela retém da avó não é aquela, pois referiu que a avó nessa ocasião era uma senhora cheia de vida e alegria. Por isso, deu um salto no tempo e falou de umas de férias de Natal, em que a avó estava sentada numa cadeira de baloiço, junto à lareira, onde toda a família se reunia para passar o serão. Referiu que a avó não sabia estar quieta, nessa noite estava a coser uma meia rota. E continuou relatando que foi nessa altura que fixou bem o rosto da avó e é essa imagem que associa à avó: muitas rugas debaixo dos óculos, na testa e junto da boca, os olhos azuis parcialmente encobertos pelo descair das pálpebras e os seus lábios pareciam apertados, na cabeça brilhava o cabelo branco brilhante que enrolava e prendia atrás junto ao pescoço. Usava sempre roupa preta e nessa noite tinha-lhe perguntado porque se vestia de negro.

A professora explicou o momento de forma minuciosa, em que a avó lhe pegou na mão e lhe contou alguns factos da sua vida. Tinha ficado sem pai muito cedo, quase não se lembrava dele e por isso criou laços muito fortes com a mãe, quando a perdeu vestiu-se de preto, depois, passados alguns anos, morreu o marido e, por isso, ela nunca mais vestiu outra cor. Continuou a relatar a conversa tida com a avó sobre o preto e a forma como lhe tinha demonstrado que o preto não significa apenas tristeza, pois um dos desejos da avó era ver a sua neta, na universidade, com uma capa negra de estudante e lembrou-lhe, que também as andorinhas são negras e anunciam a estação do ano mais alegre, a Primavera. E,

retirando o último objecto do baú, mostrou um quadro com a fotografia da avó, já velhinha, muito velhinha.

Passo 2. As crianças referiram o nome do livro, autor (texto/ilustração) editor, edição, reconhecimento e prémio de literatura para a infância. Fizeram a leitura da imagem. Relatam-se algumas intervenções:

D.M.: “-A avó devia ser professora ou escritora, porque está na biblioteca.”

Lobito: “-Eu acho que a biblioteca é grande, mas não se vê bem que está escuro.”

B.A.: “-Elas apagaram a luz de cima para dizerem um segredo.”



Pereira: “-A avó pode-lhe estar a dizer que está doente. Ela tem um copo com água na mesa e deve ser para tomar comprimidos.”





L.P.: “- Já é muito tarde e o neto foi-lhe dar um beijo de boa-noite, para ir para a cama.”

A.F.: “-Não lhe está a dar um beijo. Está a dar-lhe as mãos para a ajudar a levantar do sofá.”. Quando os questionou sobre o porquê da escolha daquele livro, a criança disse que tinha sido porque a professora sentiu saudades da avó e todos concordaram. Ao que ela acenou com a cabeça afirmativamente e explicou que o dia dos avós se comemora no dia 26 de Julho e já não o podem comemorar na escola porque é período de férias.

Passo 3. A professora procedeu à leitura e os alunos acompanhavam no livro, anteriormente distribuído. A primeira imagem não foi interpretada porque era igual à da capa. De igual forma, passamos aos registos (*vide* Quadro 8) de alguns comentários com associação às suas realidades/vivências das crianças.

Quadro 8. Registo de discursos

IMAGEM	ALUNO	COMENTÁRIO
	A.B.	“-A minha avó é mais bonita, esta tem um nariz muito comprido.”
	A.F.	“-Ali há meninos de várias cores. Na nossa escola somos todos brancos.”

	Pereira	“-Eu nunca tive medo da minha avó para me esconder, assim, e às vezes também me ralha...”
	Pereira	“-Esta imagem parece a minha avó a despedir-se da minha irmã quando vai para França.”
	B.A.	“-A minha avó não se veste assim, usa calças e é mais nova, tem o cabelo curto e pintado.”
	Lobito	“- Se o meu pai tivesse carro podíamos ir às vezes ver a minha avó...”
	L.P.	“-Quando os meus tios vêm trazer-me, depois das férias, quando chego ao cimo da aldeia, também me ponho assim.”
	D.R.	“- No Verão quando vem os franceses, eu vou para casa deles e lancho lá... às vezes, quando a minha mãe deixa.”

Passo 4. As crianças preencheram as etiquetas com o nome deles, irmãos, pais, tios e avós. Depois cada um pintou a etiqueta referente à pessoa seleccionada para a mensagem: “Fazes-me falta...”. No quadro seguinte fazemos referência aos desejos manifestados pelas crianças.

Quadro 9. Registo dos desejos manifestados

Número	Nome	idade	Sexo	Ano	Desejos manifestados
n.º1	A.B	6	F	1.º	Avó materna
n.º2	D.R.	6	M	1.º	Avô paterno
n.º3	Lobito	6	M	1.º	Mãe
n.º4	B.A.	7	F	2.º	Avó paterna
n.º5	D.M.	7	M	2.º	Irmão
n.º6	P.C.	7	M	2.º	Irmão (mais velho)
n.º7	L. P.	7	M	2.º	Tia (irmã da mãe)
n.º8	Pereira	7	M	2.º	Avô materno
n.º9	A. F.	8	F	2.º	Tia (irmã mais nova da mãe)

Passo 5. Todas as crianças optaram por fazer um desenho na cartolina A₄. Depois algumas ainda escreveram mensagens, outras recortaram imagens de revistas e colaram. No final colocaram os trabalhos nos envelopes e fecharam. Cada um escreveu no seu envelope o nome do remetente e do destinatário. Levaram para casa e ficou à consideração deles se queriam guardar ou entregar, pois era algo muito pessoal.

3. Análise retrospectiva: Casos excepcionais

Relativamente à história da criança Lobito, o desaparecimento da mãe e da irmã decorreu há algum tempo (aproximadamente dois anos), no entanto, nele permanecia a confiança de as encontrar um dia. No início do ano, apresentava um comportamento típico de uma criança muito agitada e irrequieta, levantava-se constantemente, não conseguindo estar parada, com movimentos contínuos das pernas, braços, mãos ou expressões faciais. Evitava demonstrar os seus sentimentos. Era uma criança impulsiva, falava sem pensar e não aguardava pela sua vez para intervir, interrompia e abalroava tudo e todos, não medindo as consequências das suas atitudes. Todos os colegas conheciam o seu caso e por isso desvalorizavam e desculpavam as suas reacções menos oportunas. No final do ano, revelava um comportamento mais sociável, tomava a iniciativa de se aproximar das pessoas e manifestar gestos carinhosos, aceitava a opinião dos colegas e participava nas actividades propostas.

Procedendo a uma análise das mudanças registadas no Pereira ao longo do ano, podemos concluir que as emoções e os sentimentos interferiram de forma significativa no comportamento, atitude e nos resultados académicos. Inicialmente, o aluno revelava uma estabilidade emocional e predisposição para a aprendizagem, sempre participativo e bom comunicador. Após o internamento do avô, constatámos que, inicialmente, esta criança tinha expectativas positivas, pois mesmo reconhecendo que o avô estava doente, havia a confiança nos médicos que o iam curar e aguardava o seu regresso com ansiedade, sonhando com a chegada de um homem saudável e cheio de vida, pronto para o acompanhar nas suas façanhas. Quando reconheceu que a situação estava complicada e que poderia ter um desenlace trágico, emergiu uma reacção oposta que se manifestou numa alteração comportamental no contexto educativo, calado, ausente, os seus períodos de concentração muito curtos e uma atenção fugidia. O estado ansioso que, no início, expressava sobre o regresso do avô do hospital e os comentários frequentes e ávidos acerca

da sua vinda, foram modificando com o passar do tempo. O medo de um final fatídico, ao consciencializar-se da gravidade da situação, fê-lo desejar a continuidade do internamento do avô. Na escola não exteriorizava espontaneamente através de palavras directas, mas utilizava expressões elucidativas, do género: “- Este fim-de-semana vou visitar o meu avô ao hospital.”. A vida do avô era a permanência de um laço que era uma fonte de segurança e a sua renovação uma fonte de alegria. Com a morte do avô, esta criança fechou-se num mundo só dele, como se pode constatar nos desenhos, a representação reduziu-se à sua figura humana e aos elementos da natureza (ar terra e água) - descobertos nos passeios partilhados com o avô. O *renascer* do Pereira que conhecemos no início do ano lectivo foi um processo moroso que exigiu sensibilidade, compreensão e respeito perante os avanços e retrocessos.

Para estas duas crianças, a partilha das suas tristezas e angústias foi fundamental. Indo ao encontro das suas necessidades, agilizámos como estratégia o recurso aos álbuns ilustrados que serviram de mediadores na comunicação; as imagens foram apreendidas de acordo com o conhecimento, sentimento e desejo de cada um. As imagens foram captadas pela visão mas descodificadas pelo coração.

Fazendo uma retrospectiva ao decurso das sessões, considerámos os álbuns ilustrados uma mais-valia para se trabalhar as emoções e sentimentos, pois revelaram-se uma estratégia adequada para todos. A percepção das imagens era pessoal, cada uma delas só identificava e interpretava o que conhecia, fazendo uma leitura de acordo com as suas vivências. É neste âmbito que o papel do professor é preponderante porque, também, ele deve ser capaz de descodificar a mensagem dos alunos, lendo nas entrelinhas das palavras.

Considerações Finais

Na recta final deste trabalho retomamos a questão que deu origem às nossas preocupações: *De que forma os álbuns ilustrados contribuem para o desenvolvimento do currículo, se nos centrarmos num trabalho a partir das emoções?* Assinalamos, também, os objectivos que nos nortearam: (i) Perceber a(s) forma(s) como se pode desenvolver o currículo partindo de um trabalho com as emoções; (ii) Compreender a importância dos álbuns ilustrados para a promoção de um trabalho a partir das emoções; e (iii) Promover o desenvolvimento sócio pessoal (numa perspectiva holística) das crianças, para tentarmos tecer algumas considerações finais sobre o que, de facto, se constituiu como preocupação. Neste trajecto percebemos, sobretudo, que ser professor não é uma tarefa fácil, pois no desempenho desta função, é tão importante a aplicação do conhecimento científico como o uso da sensibilidade humana.

Com base, no princípio da equidade, procurámos recursos acessíveis a todas as crianças. Decidimos optar pelos álbuns ilustrados, uma vez que têm uma aparência desafiadora e incitadora. A combinação entre o texto, estética, imagem, sem esquecer as questões ligadas ao processo de leitura e de interpretação, proporcionou a conjugação de um diálogo cúmplice entre duas linguagens distintas. É neste pressuposto de complementaridade e entrosamentos que a história adquire significados e conotações, atraindo cada vez mais o leitor a explorar as potencialidades narrativas. A aceção e apreensão da imagem e das palavras são questões pessoais, logo há propensão de inferências segundo o entendimento e susceptibilidade de quem a vê e lê, ocorrendo conclusões diferentes, não dando permissão a análises unívocas e inibidoras.

Como se tratou de um trabalho sobre as emoções e sentimentos, sustentado na exploração de álbuns ilustrados, estimulou-se a participação activa e valorizou-se as interacções entre as crianças, de forma a fortalecer laços interpessoais, bem como o desenvolvimento da oralidade. Mas, mais importante do que a interpretação das palavras foi o significado implícito da mensagem, sobretudo na apreensão que delas fizeram e a repercussão que tiveram ao atingir o íntimo de cada um.

No decorrer do processo inferimos duas histórias de vida distintas que continham indícios similares e muito peculiares, consequentes de acontecimentos conjunturais nas estruturas familiares. Na realidade, duas crianças experimentaram a sensação aflitiva do sentimento de perda. Embora se tratasse de formas e situações diferentes de desaparecimento, prevaleceu a sensação descrita por Bowlby (1985) quando relata a perda de uma pessoa amada como uma das vivências mais dolorosas pelas quais passa o ser humano. Esta experiência torna-se, assim, penosa para quem a vive e para quem a observa. No contexto educativo, por vezes, o(a) professor(a) pode sentir-se impotente para ajudar crianças que tenham experimentado sensações de perda e lidar com esse tipo de emoções.

Na escola, as pessoas acompanharam o percurso doloroso da criança que a codificámos como Pereira, no período compreendido entre a fase de internamento e o tempo após a morte do seu avô. Presenciaram-se nitidamente alterações fisiológicas, resultantes do desencadear de uma ou mais emoções, que indiciavam, não uma relação directa sujeito/meio, mas antes uma reacção provocada por fenómenos que se processavam através de pensamentos ou de uma avaliação cognitiva. Esta avaliação imprimia sensações emocionais em resposta a acontecimentos que se suspeitava que iriam ocorrer. De acordo com Ortony, Clore e Collins (1996) estas emoções são baseadas em previsões que podem ser de esperança ou de medo e as quais também estão, de alguma forma, associadas a reacções de alegria quando o acontecimento é muito desejado ou de tristeza no caso de ser indesejado.

Na verdade, o objecto/situação que constituiu a preocupação do acontecimento era indesejável e foi, neste caso, previamente antecipado. O sujeito (criança) temia que acontecesse algo que era extremamente desagradável e, aí, havia o desejo intenso que essa previsão não chegasse. Neste contexto, a emoção de medo causada pela antevisão dos factos, com o decorrer do tempo, passou a ser uma emoção de esperança, na expectativa que não se verificasse. A criança ao sofrer esta perda passou por ocasiões em que se sentia deprimida, experimentando o sentimento de abandono, rejeição e de desamor. Poder-se-á contextualizar, neste enquadramento, os sentimentos da criança Lobito que, ao ser abandonada pela mãe e rejeitada em prol da irmã, foi vítima de uma decisão sem justificação. Tudo isto contribuiu para explicar as atitudes e comportamentos da Lobito e justifica porque é que esta criança era mais propensa a estados depressivos.

O abandono poder-se-á incluir nas emoções de vicissitude, causadas por um acontecimento que se presume desejável para outra pessoa e injusto para ele. Nesta

perspectiva, e desconhecendo as razões que levaram a mãe da criança Lobito a partir, poderemos inferir que, face a factores familiares (sócio-económico e relacional-emocional), considerou que o melhor seria abandonar o lar e dividir o encargo dos filhos. No entanto, pudemos constatar que, para esta criança, essa não foi considerada a atitude mais correcta, segundo as suas normas. É face a todos os seus pares que esta criança sente a diferença de não ter a mãe, pois todas as outras crianças da escola têm o carinho das mães, podem olhá-las, senti-las, cheirá-las, acariciá-las, ouvi-las, correr para elas sempre que precisam de um lugar seguro ou um refúgio para os seus medos. Também a criança Pereira vive longe dos pais, a maior parte do ano, mas são frequentes os contactos telefónicos e o envio de prendas. Esta criança entendeu os motivos que levaram os pais para o estrangeiro e, na realidade, criaram-se e fortaleceram-se os laços no seio de uma família alargada, por isso é que se deu a transferência do papel de avô para “pai” e todo o sofrimento que daí resultou.

Percebe-se através das conclusões retiradas a partir das sessões que implementámos que os álbuns ilustrados se constituem como mediadores do currículo permitindo-nos, ainda, conhecer as idiosincrasias de cada criança bem como o seu mundo. Isto porque as leituras e interpretações originam diálogos orais que revelam outras histórias que estão para além de palavras e imagens impressas. Neste contexto, pareceu-nos importante citar um excerto da história *O Príncipezinho*:

- Esta noite... Vê lá se percebes... Não venhas comigo.
- Vou! Vou! Não te quero abandonar!
- Mas há-de parecer que me dói muito... Há-de parecer que eu estou a morrer. Tem de ser assim. Não venhas ver uma coisa dessas que não vale a pena.
- Vou! Vou! Não te quero abandonar! (...)
- Fizeste mal. Vais ter pena. Vai parecer que eu estou morto e não é verdade... Eu continuava calado.
- Percebes? É que é muito longe e eu não posso levar este corpo... É pesado de mais... (Saint-Exupéry, 2010, p.59).

Deveras, só reconhecemos o verdadeiro valor das coisas quando as perdemos. Havia tantos projectos traçados, sonhos idealizados, tantos outros tempos verbais que irão permanecer no pretérito, sem terem vivido um presente... Agora, há a mágoa, o desalento, a dor, o silêncio das palavras que nunca te direi: “- *Fazes-me falta!*”

Bibliografia

- Adams, M. J., Foorman, R. B., Lundenberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro*. Colecção Mundo dos Saberes 27. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. & C.P., L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1985). *Apego e Perda* (Vol.1). Tradução de Valtensir Dutra. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora (obra original publicada 1973).
- Brenifier, O. (2005). *O que é a vida?* Colecção Filosofia para Crianças. Lisboa: Dinalivro.
- Brown, F. (1989). The Impact of Death and Serious Illness on the Family Life Cycle. In B. Carter & M. MacGoldrick (eds.), *The Changing Family Life Cycle* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Byrne, B. E. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in child's acquisition of the alphabetic principle. In *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 313-321.
- Cardoso, F. M., Silva, F. & Bastos, A. P. (2002). *Educação pela arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2002). Avaliação e dificuldades de aprendizagem. In L. M. Correia (Ed.) *Inclusão*, n.º 3. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 75-89.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Craveiro, M. C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias – um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - estudos de caso*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.
- Cruz, V. & Fonseca V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. (2003a). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a Neurologia do sentir* (5.ª Edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003b). *O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano* (23.ª Edição). Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. Mem Martins: Publicações Europa-América (obra original publicada 1994).
- Damásio, A. (2008). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (16.ª Edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Declaração de Salamanca (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. In *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, Junho de 1994. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Salamanca: UNESCO.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programa do ensino básico – 1.º ciclo* (4.ª Edição). Lisboa: Editorial do M.E.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Doonan, J. (2005). El libro-álbum moderno. In B. Bellorín (ed.), *El Libro Álbum – invención y evolución de un género para niños* (2ª Edição) (pp. 46-65). Caracas: Banco del Libro.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.
- Escarpit, Denise (2006). Leer un álbum, ¿es fácil! Una manera de interpretar y criticar los álbumes ilustrados. In *Peonza*, n.ºs 75-76, 7-21.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (1998). *Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.
- Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Vol.1) (25.ª Edição). Lisboa: Bertrand Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freitas, J. M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2.ª Edição). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jakobson, R. (2005). *Linguística e comunicação* (2.ª Edição). Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. S. Paulo: Editora Cultrix.

- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70 (obra original publicada 1994).
- Marcelli, D. (2002). *Os estados depressivos na adolescência*. Tradução de O. Santos. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação–acção*. Porto, Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2001). *Programa do primeiro ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do M.E.
- Munari, B. (1993). *A arte como ofício* (4.^a Edição). Tradução de Wanda Ramos. Lisboa: Editorial Presença.
- Munari, B.(1981). *Das coisas nascem coisas*. Tradução de José Manuel de Vasconcelos. Lisboa: Edições 70.
- Ortony, A., Clore G. & Collins A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Tradução de Jerónimo Martínez González. Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Editores. (obra original publicada 1988).
- Pardiñas, M. & Vázquez, C. (2011). Estratexias de produción artística na construción dos álbums. Ilustración e correntes artísticas do século XX. In B-A. Rechou, I. López & M. Rodríguez (coords.) *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp.43-66). Pontevedra: Xerais e novacaixagalicia.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pessoa, F. /Bernardo Soares (2006). *Livro do Desassossego*. Edição de Richard Zenith (5^a Edição). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, A. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B-A. Rechou, I. López & M. Rodríguez (coords.) *O álbum na literatura infantil e juvenil (2000-2010)* (pp.13-40). Pontevedra: Xerais e novacaixagalicia.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. NG: Prentice Hall.
- Rebello J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da escrita em alunos do ensino básico* (2.^a Edição). Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.). *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*, Barcelona: Editorial Acanto.
- Sanders, C. (1999). *Grief. The Mourning After: Dealing with Adult Bereavement* (2.nd ed.). New York: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Santos, A. C. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: um contributo para a sua compreensão. In *Inclusão*, 3. Braga: Educação Especial, ICE, Universidade do Minho, 21-38.
- Silva, E. (2011). *Professores e escola, imagem social e desafios de profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Sim-Sim, I. et al. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Silva A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB Ministério da Educação.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.

- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura* (6.ª Edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Centro de estudos da Universidade do Minho. Coimbra: Edições Almedina.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português Língua materna e não materna no ensino básico*. Coleção nova cidade. Porto: Porto Editora.
- Taylor, C. et al. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget (obra original publicada, 1994).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (1ª Edição) Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, C. (1995). *Atencion a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Worden, J. (1991). *Grief Counseling and Grief Therapy. A Handbook for the Mental Health Practitioner* (2ª Edição). London: Routledge.
- Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Livros de Literatura para a Infância

- Cali, D. & Bloch S. (2010). *Eu espero....* (3.ª Edição). Figueira da Foz: Bruuá editora.
- Silva, L. (2010). *O livro da avó*. (2.ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Silverstein, S. (2008). *O livro da avó*. Figueira da Foz: Bruuá editora.
- Saint-Exupéry, A. (2010). *O principezinho - O grande livro Pop-up* (2.ª Edição). Barcarena: Editorial Presença.

Legislação Consultada

- Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro, alterada parcialmente pelas Leis n.ºs 115/97, de 18 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto — Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, *Diário da República n.º 166/2009* – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, *Diário da República n.º15/2001* – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, *Diário da República*, n.º 79/2008 - I Série. Lisboa:
Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, *Diário da República* n.º 215/2005 –
I Série B. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo I – Carta do pai do Lobito *pp.105-106*

(envelope)



