



# Prática de Ensino Supervisionada - A literatura para a infância e educação em valores

**Ana da Luz Ferreira Esteves**

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

Orientado por

**Maria Angelina Sanches**

**Carlos Manuel da Costa Teixeira**

Bragança  
dezembro 2021



## **Dedicatória**

*À minha Bela, pela honra em poder chamar-lhe  
FILHA e ouvi-la chamar-me MAMÃ.*



## **Agradecimentos**

A todos/as os/as que me amam e me guiam no caminho que escolhi seguir.

À Bela, minha adorada filha, por todo o amor que vive em nós e que sempre viverá.  
O nosso amor ultrapassa tudo o que é físico.

Ao meu Zé, por nunca largar a minha mão.

À minha mãe, Arminda da Luz pela minha vida e por todo o amor.

Aos meus avós, Gentil da Luz e António Carlos, pelos imensos ensinamentos de amor.

À Esmeralda, minha alma-irmã, pelo prazer de estarmos novamente juntas.

Ao meu pai, pela minha vida e pelos ensinamentos.

Às Educadoras de Infância Sofia e Alice obrigada pelo carinho, por acreditarem no meu trabalho e pela ajuda e força constantes.

À Professora Isabel pelo enriquecimento do meu percurso e por ter o privilégio de aumentar os meus conhecimentos.

A todos/as os/as professores/as da Escola Superior de Educação, de quem tive o privilégio de ser aluna.

À Professora Doutora Angelina Sanches, pela motivação constante e ajuda na concretização do estágio e deste relatório.

Ao Professor Doutor Carlos Teixeira, pelas sugestões apresentadas e apoio proporcionado.

Às crianças do Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde decorreu o meu estágio, com quem ri, ensinei e tanto aprendi.



Se as crianças vivem com críticas, aprendem a condenar.  
Se as crianças vivem com hostilidade, aprendem a ser agressivas.  
Se as crianças vivem com medo, aprendem a ser apreensivas.  
Se as crianças vivem com pena, aprendem a sentir pena delas próprias.  
Se as crianças vivem com o ridículo, aprendem a ser tímidas.  
Se as crianças vivem com inveja, aprendem a ser invejosas.  
Se as crianças vivem com vergonha, aprendem a sentir-se culpadas.  
Se as crianças vivem com encorajamento, aprendem a ser confiantes.  
Se as crianças vivem com tolerância, aprendem a ser pacientes.  
Se as crianças vivem com elogios, aprendem a apreciar.  
Se as crianças vivem com aceitação, aprendem a amar.  
Se as crianças vivem com aprovação, aprendem a gostar de si próprias.  
Se as crianças vivem com reconhecimento, aprendem que é bom ter objetivos.  
Se as crianças vivem com partilha, aprendem a ser generosas.  
Se as crianças vivem com honestidade, aprendem a ser verdadeiras.  
Se as crianças vivem com justiça, aprendem a ser justas.  
Se as crianças vivem com amabilidade e consideração, aprendem o que é o respeito.  
Se as crianças vivem com segurança, aprendem a confiar em si próprias e naqueles que as rodeiam.  
Se as crianças vivem com amizade, aprendem que o mundo é um lugar bom para se viver.

(Nolte, 1954 citada em Cordeiro, 2017, p. 40)



## Resumo

Reconhecendo que a Literatura para a Infância (LpI) permite à criança descobertas enriquecedoras do ponto de vista da sua formação enquanto pessoa e enquanto leitora de livros e do mundo, e que os valores são a base para uma convivência democrática, entendemos centrar a nossa ação educativa e investigar sobre LpI e os valores. O trabalho foi desenvolvido em dois contextos, nomeadamente em Jardim de Infância (JI) com um grupo constituído por 20 crianças, de três e quatro anos de idade e numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com um grupo de 25 crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, com nove e dez anos de idade. Recorrendo à revisão de literatura refletimos acerca da relevância da LpI e da educação em valores, enquanto meios de relação e compreensão dos outros e de si. A questão-problema que norteia o trabalho é: *Que reflexões (construções/concepções) de natureza axiológica fazem as crianças a partir da leitura de obras de LpI?* Definimos como objetivos do estudo: *analisar opiniões das crianças sobre os valores presentes em narrativas da LpI, problematizando a sua dimensão ética (i); identificar valores que as crianças expressam nas suas produções (textos, desenhos, pinturas) bem como nas suas interações (ii); promover a convivência democrática nas escolas a partir de um trabalho centrado na leitura e análise de obras de LpI, consciencializando as crianças sobre a importância de agir eticamente (iii).* Pretendemos, assim, perceber como os valores são entendidos pelas crianças perspetivando a necessidade de fomentar um pensamento crítico, ajudando a que se tornem capazes de pensar, refletir e agir com autonomia e responsabilidade. As obras de potencial receção infantil selecionadas possibilitaram criar experiências de aprendizagem nas quais as crianças puderam expressar as suas opiniões, quanto às suas mensagens e valores. Desta forma, a LpI assume um importante contributo para a reflexão, compreensão e construção de valores considerados essenciais para o exercício de uma cidadania responsável, justa e solidária. A recolha de dados foi feita de forma criteriosa nos contextos previamente referidos, optando pela técnica de observação direta e participante, recorrendo a notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças. Os dados recolhidos e analisados, permitiram impulsionar o que consideramos primordial na escola, ouvir o que as crianças têm a dizer, dar-lhes tempo e espaço para refletir sobre questões pertinentes no âmbito de uma cidadania democrática. Através dessa recolha, foi possível verificar que a maioria das crianças entendeu e refletiu acerca do *corpus* das obras selecionadas, expressando valores e/ou ideias alusivas aos mesmos. Assim, consideramos que os resultados do estudo ilustram práticas a promover recorrendo à LpI.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Literatura para a Infância; Educação em Valores.



## **Abstract**

Taking into account that Literature for Children (LpI) allows them to enrich discoveries from the point of view of their education as a person and as a reader of books and the world, and that values are the basis for democratic coexistence, we intend to focus our action on educational and investigating LpI and values. The research was developed in two contexts, namely in Kindergarten (JI) with a group consisting of 20 children, aged between three and four years old and a school of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), with a group of 25 children attending the 4th grade, aged between nine and ten years old. Using the literature review, we reflected on the relevance about LpI and education in values, as means of relating and understanding others and oneself. The question-problem that guides the research is: What reflections (constructions/conceptions) of an axiological nature do children make based on reading LpI works? We defined as study objectives: to analyze children's opinions about the values present in LpI narratives, problematizing their ethical dimension (i); identify values that children express in their productions (texts, drawings, paintings) as well as in their interactions (ii); promote democratic coexistence in schools through work centered on reading and analyzing LpI works, making children aware of the importance of acting ethically (iii). We intend, therefore, to understand how values are understood by children, considering the need to encourage critical thinking, helping them to become capable of thinking, reflecting and acting with autonomy and responsibility. The selected literary books with potential for children's reception made it possible to create learning experiences in which children could express their opinions, regarding their messages and values thus LpI makes an important contribution to the reflection, understanding and construction of values considered essential for the exercise of responsible, fair and solidary citizenship. Data collection was achieved judiciously in the previously mentioned contexts, opting for the technique of direct and participant observation, using field notes, photographic records and children's productions. The collected and analyzed data allowed us to boost what we consider essential at school, to hear what children have to say, to give them time and space to reflect on pertinent issues in the context of democratic citizenship. Through this collection, it was possible to verify that most children understood and reflected on the corpus of selected literary books, expressing values and/or ideas related to them. Thus, we consider that the results of the study illustrate practices to be promoted using LpI.

**Keywords:** Pre-School Education; 1 st Cycle of Basic Education; Literature for Children; Education in Values.



## **Siglas e acrónimos**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LpI – Literatura para a Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIICIE – Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

PLE – Promover a Leitura e a Escrita

PNL – Plano Nacional de Leitura



## Índice Geral

Resumo .....	ix
Abstract.....	xi
Siglas e acrónimos .....	xiii
Introdução .....	1
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	3
1.1. A literatura para a infância no polissistema literário .....	3
1.1.1. A literatura no processo de ensino e aprendizagem das crianças .....	4
1.1.2. Papel dos mediadores de leitura .....	7
1.2. A literatura para a infância e a sua ação pedagógica .....	9
1.3. Educação em valores no âmbito da educação básica .....	11
1.3.1. Aprendizagem e desenvolvimento da criança .....	16
1.3.2. Construção de ambientes educativos facilitadores de educação em valores .....	20
Capítulo 2 - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....	23
2.1. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância.....	23
2.2. Caracterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Capítulo 3 – Opções metodológicas .....	33
3.1. A dimensão ética na ação investigativa .....	33
3.2. Delimitação da questão-problema e dos objetivos do estudo .....	34
3.3. Natureza da investigação .....	36
3.4. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados .....	36
Capítulo 4 – A ação educativa: descrição e análise de dados.....	41
4.1. Experiências de ensino-aprendizagem – Contexto de Educação Pré-escolar.....	41
4.1.1. Aprender a ser especial.....	41
4.1.2. Aprender a conhecer, valorizar e acolher .....	47
4.1.3. Aprender a não desistir dos seus direitos.....	49
4.1.4. Aprender a reconhecer o contributo de cada um .....	54
4.1.5. Aprender a valorizar e a promover a equidade.....	59
4.2. Experiências de ensino-aprendizagem – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	63
4.2.1. Aprender a lidar com a perda .....	63
4.2.2. Aprender a cuidar e a proteger .....	67
4.2.3. Aprender a ter humildade e confiança informada .....	71
4.2.4. Conhecer e promover os direitos e deveres da criança.....	75

4.2.5. Aprender a cuidar e preservar o ambiente .....	84
Considerações finais .....	90
Referências bibliográficas .....	96
Anexos .....	101

## Índice de figuras

Figura 1. Uma das personagens adicionadas .....	32
Figura 2. Representação gráfica de C13, quanto ao que mais gosta em si .....	43
Figura 3. Representação gráfica de C7 quanto ao que mais gosta em si .....	43
Figura 4. Representação gráfica de C8 quanto ao que gostaria de ser .....	43
Figura 5. Representação gráfica de C1 quanto ao que gostaria de ser .....	43
Figura 6. Gráfico de dados relativos à questão: O que fez a galinha?.....	48
Figura 7. Jogo de associação realizado por um dos grupos de crianças .....	49
Figura 8. Gráfico de dados relativos à questão: Como acham que era o pinto?.....	51
Figura 9. Exploração de recursos na área da escrita.....	53
Figura 10. Gráfico de dados relativos à opinião das crianças sobre o que é ter paciência..	55
Figura 11. Gráfico de dados relativos à questão: É importante ter paciência?.....	55
Figura 12. Gráfico de dados relativos à questão: Quem tem paciência para esperar a sua vez para falar?.....	56
Figura 13. <i>Printscreen</i> de uma página do livro realizado com os desenhos das crianças ...	57
Figura 14. Elaboração do cartaz das regras da sala, por um dos grupos de crianças .....	59
Figura 15. Exploração de imagens apresentadas no álbum ilustrado .....	60
Figura 16. Gráfico de dados relativos à questão: Quem cura as feridas?.....	61
Figura 17. Gráfico de dados relativos à questão: Quem estende a roupa? .....	62
Figura 18. Gráfico de dados relativos à questão: Quem passeia o carrinho do bebé?.....	62
Figura 19. Gráfico de dados relativos às justificações à pergunta se a raposa teria sido uma boa amiga.....	64
Figura 20. Gráfico de dados relativos à pergunta: Este livro conta uma história triste ou feliz? .....	66
Figura 21. Chuva de ideias referente à obra <i>O beijo da palavrinha</i> .....	68
Figura 22. Gráfico de Valores presentes nas respostas dadas pelas crianças .....	71
Figura 23. Cartaz Feliz Dia da Criança e respostas dadas pelas crianças .....	77
Figura 24. Gráfico de dados relativos à frase Para mim ser criança é?.....	77
Figura 25. Gráfico de dados relativos às justificações à questão: Será importante comemorar o Dia da Criança? .....	80
Figura 26. Exploração do livro Os Direitos das Crianças .....	82
Figura 27. Chuva de ideias referente à capa da obra <i>A maior flor do mundo</i> .....	85
Figura 28. A maior flor do mundo, construída pelas crianças.....	87

## Índice de tabelas

Tabela 1. Dados relativos à questão: Será que foi correto o rei querer comer o pinto, depois de este lhe ter dado as moedas? .....	52
Tabela 2. Dados relativos à questão: É importante saber ouvir?.....	56
Tabela 3. Dados relativos ao que aprenderam e com quem .....	58
Tabela 4. Dados relativos à questão: Quem acham que costuma conduzir o trator? .....	61
Tabela 5. Dados relativos à questão: O que sentirias se fosses um dos amigos da raposa e percebesse que ela tinha “adormecido para sempre”? .....	65
Tabela 6. Dados relativos às histórias reescritas pelas crianças .....	74
Tabela 7. Dados relativos à questão O que faz uma criança feliz é?.....	78
Tabela 8. Dados relativos à questão: O que seria preciso mudar no mundo para que as crianças fossem mais felizes? .....	79
Tabela 9. Dados relativos à questão: Na tua opinião, quais são os direitos mais importantes para uma criança? .....	81
Tabela 10. Dados relativos à questão: Na tua opinião, quais são os deveres mais importantes para uma criança? .....	83
Tabela 11. Dados relativos à questão: O que podemos fazer para salvar a natureza?.....	88





## **Introdução**

A literatura para a infância (LpI) ocupa, atualmente, um lugar de destaque para o que têm contribuído as escolas, bibliotecas, feiras do livro e encontros com escritores. É do conhecimento dos profissionais da área da educação que a fantasia criada pela LpI permite à criança viver o fantástico, saindo do seu quotidiano, ajudando-a a conhecer-se melhor a si e ao outro, permitindo uma reflexão sobre mensagens e valores veiculados. O estudo a que se refere este relatório, intitulado *A literatura para a infância e educação em valores*, tem como foco a criança e o seu principal objetivo consiste em compreender de que forma os livros de LpI auxiliam a criança a refletir sobre determinados valores, salientando a importância do contacto com o livro.

O educador/professor deve valorizar e atender às características e especificidades de cada criança, no sentido de ajudar todas a progredir. É, ainda, importante que a escola e a família trabalhem em equipa para melhor poderem apoiar e promover a sua aprendizagem e desenvolvimento. Um dos aspetos a salientar, face à situação pandémica Covid-19, é o maior contacto (ainda que mediado pela tecnologia digital) entre os contextos escolares e as famílias, como pudemos observar no decurso do estágio em contexto de educação pré-escolar.

Como refere Resnick (2020) “as crianças estão constantemente criando, revisando e testando suas próprias teorias sobre o mundo quando brincam com seus brinquedos e seus amigos” (pp.34-35). Por conseguinte, requer-se um olhar atento em relação à ação das crianças, no sentido de melhor as entender e de lhes proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem relacionadas com os valores, em que o respeito por si e pelo outro se constituem como as bases de uma cidadania democrática. Estamos conscientes que favorecemos este processo e a reflexão sobre o mesmo. Entendemos a criança como um ser competente para pensar e refletir, mas também que deve usufruir do tempo e do espaço necessários para poder brincar e aprender. Nas experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos, procurámos atender às motivações do grupo/turma, considerando que, como refere Resnick (2020), as crianças se envolvem de forma mais ativa e que é mais provável desenvolverem novas formas de pensar e realizar aprendizagens significativas, quando concretizam algo do seu interesse.

O estudo que desenvolvemos, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), possibilitou proporcionar às crianças oportunidades de conhecimento e aceitação do outro, valorizando e respeitando todos. Nele enveredámos por uma perspetiva

metodológica de natureza qualitativa e no que diz respeito à recolha e à análise de dados, optámos pela observação direta e participante, recorrendo a notas de campo, registos fotográficos e produções (orais e escritas) das crianças. Ao longo da PES desenvolvida e aqui parcialmente refletida (evidentemente toda a complexidade das vivências ocorridas não cabe nestas páginas), implementámos atividades que possibilitaram a observação e recolha de dados no âmbito do foco do estudo. A sua concretização decorreu no ano letivo 2020/2021, desenvolvendo-se de forma contextualizada e progressiva, num estabelecimento de Jardim de Infância (JI), com crianças de 3 e 4 anos de idade e numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com crianças de 9 e 10 anos de idade. Ambos os estabelecimentos pertenciam à rede pública e integravam um Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança.

Apoiámos a investigação nos documentos oficiais e em bibliografia relevante no âmbito da problemática em estudo. As experiências de ensino-aprendizagem propostas ao longo da PES permitiram uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo proposto pelos documentos oficiais do Ministério da Educação, como: as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Silva et al., 2016), os *Programas de Português* (Ministério da Educação) (Buescu et al., 2015), *Estudo do Meio* (Ministério da Educação, (n.d.) e *Matemática* (Ministério da Educação) (Bivar et al., 2015), as *Aprendizagens essenciais - Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2018) e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017), entre outros.

A LpI tem uma grande importância nas faixas etárias que frequentam os contextos referidos, na medida em que as crianças assumem as mensagens das obras como relevantes e as transpõem para as suas vivências quotidianas.

Quanto à organização do presente relatório, apresentamos no primeiro capítulo o enquadramento teórico, integrando uma breve revisão da literatura, seguindo-se a contextualização da PES no segundo capítulo. No terceiro capítulo explicitamos as opções metodológicas, considerando a dimensão ética, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados. O quarto capítulo incide sobre a ação educativa, procedendo à sua descrição e análise. Seguem-se algumas considerações finais sobre o trabalho e as referências bibliográficas utilizadas.

## **Capítulo 1 - Enquadramento teórico**

Procedemos, neste ponto, à abordagem da posição ocupada pela LpI no polissistema literário e no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tomando em consideração as diretrizes dos referenciais curriculares. Debruçamo-nos ainda sobre o papel de mediação que assumem alguns intervenientes e contextos educativos, a pertinência da literatura de potencial receção infantil e a importância de promover o desenvolvimento e apropriação de valores. Atendemos, ainda, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e ao papel que os ambientes educativos assumem, podendo, de acordo com a sua natureza, facilitar ou inibir esse processo.

### **1.1. A literatura para a infância no polissistema literário**

Entendemos ser pertinente começar por contextualizar, ainda que de forma breve, a posição que a criança ocupava antes de surgir a LpI. Perfilamos a ideia de que esta surgiu quando a criança começou a ser vista com respeito e admiração pelos adultos. No século XVII, Ariès refere, de acordo com Shavit (2003), que “as crianças não eram consideradas diferentes dos adultos. Assumia-se que elas não tinham necessidades especiais e não havia nem um sistema educativo estabelecido nem quaisquer livros para crianças” (p. 24). A partir deste século começa a alterar-se a conceção de criança, vindo “a indústria de livros para crianças (...) a florescer na segunda metade do século XIX” (Shavit, 2003, p. 22). Esta ideia surge corroborada por Martens (2017), quando refere que “el nacimiento de la literatura infantil hasta el siglo XIX, momento en el que podemos decir que existe una literatura infantil y juvenil tal como la conocemos hoy” (p. 32).

Seguindo a perspectiva de Ariès (1962), Shavit (2003) salienta duas ideias consideradas decisivas para “fornecer o enquadramento para a literatura para crianças” (p. 26), nomeadamente: a “nova percepção da sociedade quanto à infância” e a “noção de criança – a educativa” (p. 26). Diogo (1994) sublinha a importância que assume a LpI, afirmando que “a partir do momento em que as crianças existem, os adultos podem atribuir-lhes uma biblioteca” (p. 13).

Em Portugal, com a implantação da democracia, veio a ocorrer uma valorização progressiva da LpI, tornada visível, por exemplo, na introdução desta área nos cursos de formação de educadores/professores. As temáticas abordadas na escrita para os mais novos têm como principal objetivo formar leitores conscientes do mundo que os rodeia

de modo a tornarem-se cidadãos esclarecidos e participantes ativos. No que concerne à posição ocupada pela LpI no sistema literário, Teixeira (2018) salienta o papel de importantes agentes que concederam “grande relevo a esta literatura que já ganhou um espaço próprio dentro do universo literário e dentro do espaço académico, ao mesmo tempo que vê afirmada a sua relevância histórica e cultural” (p. 169). Entre esses agentes, o autor faz referência a “associações, revistas e editoras especializadas e especificamente votadas à divulgação e à análise da literatura de potencial receção infantil, à organização de congressos e encontros, bem como à atribuição de prémios literários” (p. 169). Ramos et al. (2019) salientam também a publicação da primeira revista dedicada a esta temática, a *Malasartes (Cadernos de literatura para a infância e a juventude)*, o investimento numa rede de bibliotecas públicas, disseminada por todo o país, complementada, por uma rede de bibliotecas escolares a partir de 1997, a criação e implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL) em 2006/2007, a organização de eventos científicos (colóquios e congressos), como já referido por Teixeira (2018) e a sua presença numa secção da revista *online Blimunda*.

Passa-se então, a reconhecer o importante papel que a LpI pode assumir no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, na medida em que incita ao contacto com os livros desde cedo, desafiando-as a pensar sobre assuntos diversos e a assumir uma postura reflexiva sobre os mesmos. Através da LpI, as crianças são levadas a olhar integralmente para os outros e a proceder a interpretação crítica (logo, reflexiva) sobre o papel e as ações que desenvolvem.

### **1.1.1. A literatura no processo de ensino e aprendizagem das crianças**

É indispensável para o educador/professor, enquanto profissional competente, conhecer e atender aos documentos oficiais emanados para orientação da ação educativa nos níveis de educação e ensino a que se reportam. Neste trabalho tomamos em consideração como já antes referimos, os seguintes: As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] (Silva et al., 2016), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), as *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) e o *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico* (Costa et al., 2011), entre outros. Todos estes documentos valorizam a LpI e a necessidade de a criança se familiarizar desde cedo com o livro. Os livros do universo da LpI constituem um importante suporte para o educador/professor, auxiliando-o no caminho a percorrer,

de modo a criar oportunidades para que as crianças possam realizar aprendizagens significativas, facilitando o desenvolvimento de conhecimentos de valores, atitudes e comportamentos fundamentais para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário.

No que se refere à educação pré-escolar, as OCEPE (Silva et al., 2016) evidenciam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem sensibilidade estética” e que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (p. 66). É imprescindível que o educador fomente o gosto por ouvir histórias, o interesse em folhear o livro, em observar o texto icónico e tentar progressivamente perceber a sua leitura. Quanto mais interesse a criança criar pelo livro, desde pequena, maior será a sua vontade em querer aprender a ler e cultivar esse gosto.

As OCEPE apoiam a construção e gestão do currículo, incitando o educador à reflexão acerca da intencionalidade educativa e dos modos como organiza a ação pedagógica, da imagem que tem da criança e o que valoriza na sua aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem oral tem particular relevância na educação pré-escolar, sendo importante para a comunicação com os outros, para a aprendizagem individual e para o desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem da língua materna vai oferecer às crianças possibilidades de expansão do seu vocabulário, o domínio de frases simples e, progressivamente, mais complexas, de diferentes tipos e com diferentes funcionalidades, o que lhes permite a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza (consciência linguística) e a apropriação das diferentes funções da linguagem. O educador deve interessar-se pelo que as crianças dizem, dando-lhes tempo e espaço para se expressarem e comunicarem. Em relação à consciência linguística é fundamental que o educador trabalhe com as crianças, as seguintes dimensões: a consciência fonológica (sons), a consciência morfológica (palavras) e a consciência sintática (frases).

O contacto com o código escrito permite às crianças entenderem a sua importância para o uso da linguagem e a identificação de algumas palavras vai permitindo a apropriação das especificidades da escrita (Silva, et al., 2016). Como é referido nas OCEPE (Silva, et al., 2016):

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a,

recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler (p. 66).

Foi tendo em consideração o que referimos que nos pareceu relevante não só valorizarmos as práticas no processo de ensino-aprendizagem das crianças, como também criar na sala de atividades uma área da escrita, como daremos conta com maior enfoque em ponto posterior (2.1).

Ao nível do 1.º CEB, tal como referido a propósito da educação pré-escolar, o professor deve proporcionar aos alunos a leitura de fruição. Esta permite o aumento de competências literárias em leitura e escrita, o aumento da aquisição de vocabulário e o aumento do conhecimento. Para que as crianças queiram ler é necessário que leiam sem esforço e com prazer. Os mediadores de leitura têm um papel preponderante nesse processo, como mais adiante (ponto 1.1.2) teremos ocasião de explicitar com maior detalhe.

Pretendemos, como Martins et al. (2017) referem no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que os alunos se tornem capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (p. 21). Pretendemos, igualmente, que entendam a importância do domínio e uso de diferentes linguagens e símbolos para a construção de saberes, a expressão e a partilha de mundividências. No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* um dos domínios da disciplina de Português é a oralidade, em que é salientada a aquisição de regras sobre as formas de tratamento, regras da sala de aula, cooperação, pronúncia correta das palavras e dos sons distintivos da língua. No 1.º CEB, demos continuidade ao trabalho iniciado na educação pré-escolar de exploração dos géneros narrativo, poético, dramático e abrangendo ao longo da escolaridade obrigatória os domínios da leitura e da escrita, os quais assumem estreita ligação. O desenvolvimento da oralidade, tal como o previsto nas *Metas Curriculares*, permite que a criança respeite as regras de interação discursiva, escute para aprender e construa conhecimentos, produza um discurso oral com correção, participe em atividades de expressão oral, respeitando regras e papéis específicos. O professor deve possibilitar às crianças a realização de atividades que lhes permitam aprender a escutar e a expressar-

se, utilizando um vocabulário mais cuidado, de modo a expandir e alargar o seu conhecimento lexical. Neste âmbito é de considerar que, como referem Buescu et al. (2015):

a escola tem responsabilidade no ensino e na prática da leitura de textos. Porém, a leitura de textos não é uma atividade que se limite à sala de aula. É essencial estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar, ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Os pais ou encarregados de educação devem ser envolvidos neste processo (p. 12).

Trata-se de aspetos que reconhecemos serem importantes tomar em consideração e que promovemos no decorrer da nossa prática educativa.

O *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – leitura* acentua que o professor deve permitir e potenciar experiências fantásticas de leitura e de interpretação da mesma. Se o professor estimular as crianças a analisar e julgar os textos que lê, certamente irão ser um estímulo à ação, à criação, ao raciocínio, à introspeção, à procura de respostas e soluções. A interpretação do texto é condicionada pela cultura, temperamento, pela história individual de cada um, mas é de considerar que o professor pode e deve orientar os alunos para a construção de determinados valores, a partir das obras de LpI, promovendo a reflexão e o debate sobre o seu conteúdo.

### **1.1.2. Papel dos mediadores de leitura**

A educação literária, como já antes referimos, deve ser incentivada desde cedo. Como afirma Mesquita (2012):

há que promover a leitura de livros que contam histórias do povo, que criem, recriem e fomentem também a literatura oral, própria e pessoal, que seja veículo de histórias familiares comunitárias, que unam a criança/o jovem à sua terra e o liguem aos outros e à comunidade (p. 51).

É, ainda, importante promover a leitura de livros que possibilitem a compreensão de outras culturas, no quadro de um diálogo intercultural que conduza à efetiva igualdade de oportunidades e de vivência democrática. Nesta perspetiva, os mediadores de leitura, como os adultos que orientam a seleção e leitura de obras de LpI

assumem um papel crucial, visto que as crianças ainda não detêm ferramentas que lhes permitam eleger as obras, potencialmente mais relevantes para a sua formação e enriquecimento sociocultural. Desta forma, é da responsabilidade do educador/professor fazer essa seleção, podendo apoiar-se, como referem Guerreiro e Ferreira (2020), em projetos, como os do PNL – *Ler Mais*, sendo estes “instrumentos facilitadores do trabalho dos educadores formais, no que concerne a propostas literárias de qualidade” (p. 1012). Em relação a este aspeto, Delnero (2019) também considera que “es lógico pensar que todo niño/a necesita de um/a adulto/a que lo ayude a encontrar y seleccionar la literatura que va a leer” (p. 27).

O mediador de leitura é visto por Pontes e Azevedo (2009) como “o agente responsável pela organização, sistematização de acções de leitura, e capaz de proporcionar ao leitor o ambiente propício para o deleite das obras literárias lidas, das histórias ouvidas, ou simplesmente das informações colhidas” (p. 69). Os profissionais da educação devem estar atentos, informados e perfilharem uma postura crítica, pois a seleção de obras de qualidade vai influenciar o modo do pensamento da criança se encaminhar. Como salientam Balça e Azevedo (2016), “os silêncios e as invisibilidades que os textos literários por vezes envolvem” permitem a introspeção relativamente a “aspetos fundamentais para a formação do cidadão” (p. 122).

Foi, nesta linha, que a PES que desenvolvemos teve subjacente a preocupação de colocar à disposição das crianças, livros que despertassem a sua atenção e as desafiassem à exploração, processo em que assumimos o papel de mediadores de leitura, tendo a responsabilidade de selecionar obras de interesse significativo para as crianças, pois, muitas obras podiam ser trabalhadas, dado o leque de oferta que nesta área existe. O *corpus* selecionado evidencia a importância de promover o pensamento crítico das crianças, quanto a valores considerados essenciais para a sua formação pessoal e social, bem como de criar gosto pelo livro e por ouvir ler uma história. Para Feliciano (2015), o mediador de leitura deve

construir com cada criança o caminho entre ela e o livro, e esse caminho nunca é igual de uma situação para outra. É um caminho que se constrói tanto em situações coletivas, à medida que a criança vai ganhando intimidade com os livros, criando seu repertório de histórias, aprendendo a direcionar seus gostos nas leituras (p. 50).

Os educadores/professores têm um papel determinante em fomentar o gosto das crianças pela leitura, mas é importante que eles próprios se tornem consumidores de literatura. Como referem Veloso e Riscado (2002) gostar de ler “é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas” (p. 29), pois mais facilmente poderá ser suscitado o gosto e o prazer por esta atividade.

Os espaços de leitura da escola também assumem um papel fundamental na formação de leitores, pois neles estão depositados recursos que podem entusiasmar as crianças a ler. Pontes e Azevedo (2009) assumem que este lugar é:

repleto de significado, entusiasmo, motivação para ler; verdadeiro lugar de diálogo entre leitor e texto, entre leitor e leitor; espaço de caça a possíveis leitores; local agradável, sedutor, viabilizador de leituras diversas; lugar de encanto, magia, onde se pode imaginar ou sonhar; e ainda um espaço de leitores experientes, leitores iniciantes, leitores apenas (p. 70).

Os espaços de leitura também apresentam relevância, na medida em que permitem que todos usufruam de oportunidades de acederem a obras de LpI (Lopes, 2009), sendo essa uma das suas intencionalidades. Devem ser motivadores, atrativos, com mobiliário adequado e com área útil suficiente para a livre circulação das crianças. Os livros devem estar à sua altura, de modo a terem acesso aos mesmos, podendo manuseá-los e observá-los, conhecendo títulos, ilustrações, diferentes capas, contracapas e gramagens, entre outros aspetos. Nos contextos de estágio em que nos integrámos, nomeadamente na educação pré-escolar e no 1.º CEB, havia em cada uma das salas de atividades/aula, uma área equipada com livros que poderia ser utilizada pelas crianças, tendo sido nossa preocupação enriquecê-las e dinamizar estas áreas com a integração de novas obras, entre elas as exploradas no âmbito da prática educativa e das quais daremos conta, mais adiante, aquando da descrição e análise da ação educativa (4.1 relativo à educação pré-escolar e 4.2 relativo ao 1.º CEB).

## **1.2. A literatura para a infância e a sua ação pedagógica**

Na atualidade, a criança recebe estímulos, com frequência, através de imagens apresentadas com recurso a meios audiovisuais diversificados. Numa era em que as tecnologias da informação e comunicação assumem destaque, consideramos essencial que o educador/professor as valorize e utilize, mas também que atribua o devido relevo

e valor ao livro enquanto ferramenta pedagógica, considerando as potencialidades formativas que apresenta. O livro, enquanto objeto de fruição estética único, permite que se folheie, que se transporte, que se guarde, tem cheiro e pode ser movimentado e colecionado.

Parece ser consensual que as crianças, através da observação e da leitura de livros/álbuns ilustrados, podem desenvolver aprendizagens significativas, que as próprias obras favorecem, e ganhar motivação para realizar outras. Neste âmbito, é de considerar que, como Balça e Azevedo (2016) referem, “a literatura infantil contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem” (p. 122). Guerreiro e Ferreira (2020) vão ao encontro desta ideia, defendendo que ler desenvolve o “imaginário, contribuindo as estórias para uma possível reflexão sobre os valores nelas presentes de uma forma mais ou menos explícita” (p. 1011). Torna-se, portanto, importante e necessário refletir sobre o conteúdo das histórias e o modo como este é percebido e interpretado pelas crianças.

É de considerar que os livros de histórias oferecem às crianças oportunidades de indagação sobre variadas temáticas, ajudando-as a aprender, a conhecer, a fazer, a interagir e a ser. Um “bom” livro permite que as crianças pensem, desenvolvam a linguagem, a imaginação e a cognição, aumentando o conhecimento do mundo e estimulando a sua criatividade. Os conhecimentos que os textos narrativos permitem às crianças construir, propiciam-lhes desenvolverem-se cultural e socialmente, através da reflexão sobre a mensagem e os valores para que apontam. Nesta perspetiva Guerreiro e Ferreira (2020) salientam a importância da LpI, referindo que “é um excelente modo de formar crianças cada vez mais conscientes de si e dos outros” (p. 1008).

Ao contar contos às crianças é possível promover a componente da língua, do raciocínio e das relações sociais e afetivas. A literatura é uma mais-valia para a formação de todos e de cada cidadão, permitindo-lhes conhecerem, aceitarem e respeitarem os outros e a si próprios, favorecendo o seu bem-estar. Campos e Cordeiro (2011) salientam que “a literatura, como elemento comunicativo, permite ao leitor o trânsito entre dois mundos: o real e o imaginário. Através de discurso lúdico e da presença de polissemias, a literatura coloca o leitor diante da possibilidade de múltiplas interpretações” (p. 420). Assim, trabalhar a LpI no contexto escolar assume uma visão polifacetada na medida em que permite que as crianças possam obter uma maior consciência do mundo, tornar-se mais criativas, enriquecer o vocabulário, aceder a uma

sintaxe mais complexa e aprender a usufruir do prazer que os livros proporcionam. Neste âmbito, pode considerar-se, corroborando a ideia de Colomer (2009), que “la literatura infantil y juvenil que cumpla ambos objetivos, el educativo y el literário, puede ser sancionada por los adultos como literatura infantil y juvenil de calidad” (p. 137). Foi neste sentido que seleccionámos as obras que serão referidas em pontos posteriores (4.1 e 4.2).

### **1.3. Educação em valores no âmbito da educação básica**

A reflexão em torno da problemática dos valores na formação das crianças levamos a aprofundar conhecimentos sobre o significado atribuído a esta acessão. Segundo Andrade (1992) os valores podem ser entendidos como conceitos abstratos, por exemplo o valor de justiça. O autor refere que “a educação em valores pode designar, entre outras coisas, a análise dos valores que estão subjacentes às tomadas de posição ou às atitudes” (p. 46). Todavia, como também refere o autor, a palavra valores “é difícil de definir, pois oscila entre o facto e o direito, entre o que se deseja e o que é desejável”, podendo entender-se que “designará indistintamente quer as normas ou regras, quer os princípios, quer as interpretações desses princípios” (p. 46).

O Homem, enquanto ser com pensamento e sentimentos, recorre a juízos para expressar o que pensa. Paiva (2010) estabelece uma diferença entre os juízos expressos pelo indivíduo: juízos de facto, se correspondem a afirmações descritivas e objetivas ou juízos de valor, em que as afirmações exprimem preferências do indivíduo face ao que é analisado. Estes últimos, pretendem tecer uma avaliação da realidade apresentada, por isso são subjetivos, não se podem identificar como verdadeiros ou falsos. Podem também não ser consensuais, evidenciam os diferentes valores (éticos, estéticos, religiosos) (Paiva, 2010).

Como postula Rocha (1996), há várias perspetivas relativamente aos valores. Assim, o autor, recuando quase um século, recupera duas perspetivas, a de Bauch (1924) que vê o valor como algo que “não reside nas coisas, mas no interior do homem que as avalia” e a perspetiva de Scheler (1926) que considera os valores como “ideais que valem independentemente das coisas e das nossas apreciações” (p. 12). Nestes valores englobam-se por exemplo a amizade, a justiça, a paz. Por sua vez, Andrade (1992) distingue dois tipos de valores: os valores pessoais e valores sociais ou éticos. Segundo o autor, os valores pessoais são aqueles que cada indivíduo usa para justificar as suas ações ou preferências, no entanto não se considera que devam ser respeitados

por todos (solidão, lazer), enquanto os valores sociais ou éticos são considerados como essenciais à sociedade ou seja, que se pensa serem universais e que podem ser designados por “valores éticos e refletem a orientação geral da sociedade (...) tendo por isso um significado geralmente aceite por todos” como, por exemplo, “a justiça, a liberdade, a responsabilidade...” (Andrade, 1992, p. 66). Ao longo da nossa investigação não distinguimos os valores apresentados pelas crianças, nestas categorias, por entendermos atender à reflexão das crianças relativamente aos valores presentes nas obras ouvidas/lidas, colocando o foco precisamente no que elas dizem.

Sabemos que a ideia de “valor” não é algo absoluto, todavia a criança, agente ativo de aprendizagem, juntamente com o educador/professor, enquanto promotor e colaborador desse processo, é capaz de refletir sobre valores e atitudes desde que envolvida num contexto favorável à sua livre expressão e desde que lhe seja proporcionado envolver-se em experiências de aprendizagem que lhe possibilitem pensar, agir, imaginar e (re)construir ideias e saberes. O educador/professor auxilia nesse processo, incentivando positivamente, não julgando, mas questionando e estando presente, pois, como refere Altet (1997), “o aluno trabalha melhor, se estiver seguro de encontrar na pessoa do professor uma colaboração e não um juiz” (p. 72).

Parece-nos que educar para os valores hoje, é educar para uma cidadania responsável, pois sabemos que é através da análise/reflexão do *corpus* das obras ouvidas/lidas que as crianças estabelecem ideias relativamente a comportamentos, atitudes e comparam o que ouvem/leem com a realidade. É, portanto, nesta simbiose que nasce um leitor reflexivo, crítico, interessado por livros e por decifrar as suas mensagens implícitas e explícitas, sendo capaz de estabelecer comparações e opiniões quanto à forma de ser e estar das personagens. Como referem Pontes e Barros (2007), “além de abrir caminhos e perspectivas de posicionamento crítico diante da realidade, a leitura também dá prazer, e este prazer levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados” (p. 70).

Embora a promoção de valores não seja apenas tarefa da escola, esta assume um papel crucial nesse processo, devendo contribuir para que as crianças acedam ao desenvolvimento do perfil de cidadão previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei, n.º 46/1986, de 14 de outubro, art. 2.º) na qual se defende a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, possuidores de um pensamento democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões, capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social

em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Colocam-se assim, importantes desafios às duas etapas educativas em que se centra o presente relatório (educação pré-escolar e 1.º CEB). Em relação à primeira etapa, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) veio acentuar o previsto na LBSE (1986), referindo que deve favorecer-se a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670).

Nas OCEPE (Silva et al., 2016), é salientado ao nível da área de formação pessoal e social que a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, considerando que é:

nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (p. 33).

No âmbito do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Martins et al. (2017) salientam os valores a promover pela escola, devendo encorajar as crianças e os jovens a desenvolvê-los e a pô-los em prática. Esses valores são os seguintes:

- **responsabilidade e integridade**, promovendo nas crianças um saber agir ético em que tomem consciência das suas ações em função de um bem comum;
- **excelência e exigência**, procurando ser resiliente, perseverante perante adversidades/dificuldades;
- **curiosidade, reflexão e inovação**, incitando à reflexão e ao querer aprender procurando soluções;
- **cidadania e participação**, promovendo o respeito pela diversidade humana e agindo em conformidade com os princípios dos direitos humanos, e favorecendo a tomada de iniciativa;
- **liberdade**, manifestando “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (p.17).

Por conseguinte, é importante que os contextos escolares proporcionem às crianças oportunidades de aprender, agir e relacionar-se, reconhecendo-as como cidadãos capazes de assumir um papel ativo na sua aprendizagem. Educar para que as crianças pensem, como defendem vários pedagogos (refira-se entre outros possíveis: Bruner, 1978; Piaget, 1984; Malaguzzi, 1999), podendo cada uma expressar-se livremente, com base em princípios de vida democrática e de respeito por todos. A perspetiva educativa Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Formosinho, 2013) também aponta neste sentido quando afirma que se centra “nos atores [crianças] que constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (p. 8), sendo que a criança é vista como “um ser com competência e atividade” (p. 9). Nesse processo o educador/professor deve assumir um papel de guia e questionador, permitindo que a criança possa refletir. Como defende Altet (1997) “é tempo de parar de considerar a criança como um membro em preparação para o corpo social. A criança tem um papel social” (p. 72). Tal como nos recorda Pinazza (2007), Dewey defende dever entender-se a educação como “um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura” e que “a escola, como instituição social, deve representar a vida presente” e assumir “a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize os indivíduos e as suas experiências pessoais” (p. 81). As crianças, pelos diferentes meios que as envolvem, aprendem a agir e a refletir, desde o seu nascimento. Por sua vez, a escola, enquanto lugar de encontro e de interação com pares e adultos, permite-lhes a partilha de ideias e saberes.

Kishimoto (2007), fazendo referência a ideias de Bruner (1978), salienta a importância de entender “a criança como sujeito multivocal, portadora de intencionalidade, pró-atividade e saberes construídos, que só se desenvolve como sujeito dotado de consciência, em processos interativos e intersubjetivos na cultura” (p. 270). Nesta linha, considera dever promover-se:

uma revolução da educação pela construção de pedagogias para a infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis, com base nas ciências da educação, nas políticas públicas de equidade, com a participação de comunidades de aprendizagem que não tolham as vozes das crianças (p. 270).

Sabemos que as crianças passam muito tempo na escola e qualquer momento do dia pode e deve servir para dialogar sobre comportamentos/atitudes a tomar em relação

a si própria e aos outros, daí a importância de tomá-las em consideração. Valorizar o que as crianças sabem, o que procuram aprender e o que precisam aprender faz parte da valorização do papel da escola (Altet, 1997).

Para uma melhor compreensão dos desafios que se colocam às sociedades para a construção de valores, é importante refletir sobre as diretrizes de documentos que têm vindo a ser publicados. Deste modo, recorreremos aos contributos de três importantes documentos: O *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*.

No *Referencial de Educação para o Desenvolvimento* (Torres et al., 2016) salienta-se “o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (p. 5). Educar em valores e para os valores implica entender o outro como um indivíduo único, com especificidades próprias. Assim, é necessário que as crianças se envolvam em aprendizagens que lhes possibilitem tornarem-se pessoas capazes de respeitar e entender os seus semelhantes, não só enquanto frequentam a escola, mas ao longo de toda a vida, enquanto membros ativos da sociedade. As escolas além de formarem academicamente têm a obrigação de ajudar a formar humanamente, assumindo responsabilidade partilhada com as famílias.

Na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017) refere-se que “o futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores” (p. 3). Neste âmbito, é preciso tomar em consideração, por exemplo, a LpI, considerando as características e ações das personagens, os seus modos de ser e de estar na medida em que nos indicam valores. O educador/professor deve ajudar as crianças a inferir o que não está dito de forma explícita no texto, sem cortar formas de pensar e de entender diferentes. Reafirmamos, assim, que todos os momentos da vida escolar são propícios a pôr em prática os valores pelos quais devemos pautar-nos na vivência e exercício de uma cidadania e ética consentâneas com os princípios de vida democrática, de equidade e de bem-estar de todos.

Segundo New (1999) as crianças que “são encorajadas a ouvir e avaliar criticamente os pensamentos umas das outras (...) têm frequentes oportunidades para ouvir múltiplos pontos de vista, bem como para expressar e esclarecer suas próprias perspetivas” (p. 223).

Torna-se fundamental proporcionar liberdade e autonomia às crianças por forma a fomentar o autoconhecimento e a autoaceitação pessoais (Rocha, 1996). Segundo este autor “a liberdade, (...) o autoconhecimento, a autoaceitação e o autodomínio não passam de condições prévias da liberdade e da autonomia. Estas devem abrir-se a valores que dignifiquem, construam e humanizem [a pessoa]” (p. 34).

Na *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (2010-2015) explicita-se que “A ED [Educação para o Desenvolvimento] é um tipo de aprendizagem emancipatório e de diálogo baseado numa pedagogia de humanismo crítico” e que “as ações de ED devem estar comprometidas com a transformação social e com o aprofundamento da cidadania global” devendo refletir-se sobre a direção da “transformação social pretendida” (p. 26). Neste documento salienta-se ainda que os princípios de ação devem basear-se na solidariedade, na cooperação e na corresponsabilidade e que estes valores “não podem ser usados de forma instrumental, sob risco de deturparem o sentido da transformação pessoal e social, que implica a promoção de uma cidadania participativa e reflexiva, em que cada pessoa e coletividade pode ser agente de mudança” (p. 26).

Torna-se fundamental promover práticas educativas democráticas, que favoreçam a construção de valores e fomentem a participação das crianças.

### **1.3.1. Aprendizagem e desenvolvimento da criança**

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança não podem deixar de constituir-se como elementos aos quais o educador/professor necessita atribuir especial atenção, no sentido de poder promover respostas educativas que favoreçam a sua progressão. Compreender esses processos torna-se fundamental para a conceção e concretização de experiências de ensino-aprendizagem que atendam às potencialidades e necessidades formativas de cada criança e que lhe permitam construir um pensamento crítico, criativo e autónomo. Nesta linha, é necessário atender, como alertam Silva et al. (2016), a que “a interligação das características intrínsecas de cada criança (...), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

Importa, então, enveredar por perspetivas de aprendizagem e de desenvolvimento que valorizem estas dimensões, entre as quais entendemos retomar

aqui a de Piaget (1973). Para o autor a aprendizagem consiste na modificação durável dos esquemas cognitivos e para que esse processo ocorra, como refere Sanches (2012),

é fundamental oferecer às crianças oportunidades para (re)estruturarem o seu próprio conhecimento, participando em processos que facilitem a ação e a interação com objetos e pessoas, bem como a representação e reflexão das experiências vividas ou observadas, no sentido de acederem a formas progressivamente mais complexas de pensamento e comportamento” (p. 72).

O educador/professor torna-se, assim, um mediador entre os conhecimentos que as crianças já possuem e os que necessitam adquirir. Como refere Marchão (2012) “ensinar é provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, procurando o reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda” (p. 126). Tal, só é possível, através do questionamento, da experimentação, da reflexão, assumindo a criança o papel de protagonista da sua própria aprendizagem e o educador/professor, o papel de guia desse processo.

Piaget (1973) debruçando-se sobre o desenvolvimento moral da criança, adota uma posição que destaca o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral, mas também a importância que as interações sociais assumem nessa construção. A conduta moral a que se refere Piaget diz respeito à forma de entendimento e de aplicação das regras de conduta social que as crianças vão sendo capazes de fazer no decorrer do seu desenvolvimento. Defende que o desenvolvimento do julgamento moral passa por diferentes etapas e esclarece que não se trata de estádios morais, mas de “fases que definem um processo que se vai repetindo para cada novo conjunto de regras ou cada novo plano de consciência ou reflexão sobre as mesmas” (Vieira & Lino, 2007, p. 200).

Andrade (2006) salienta que a teoria piagetiana “permite pensar não apenas numa explicação quanto às transformações que ocorrem nas estruturas cognitivas durante o desenvolvimento [da criança] (...), como também num tratamento relativo aos valores enquanto esquemas ou estruturas mentais” (p. 77). O autor acrescenta que se trata “de lidar com os valores assumindo-os como estruturas mentais, adquiridas durante as interações com o meio físico e cultural, conforme a capacidade intelectual de cada um” (p. 78).

Em relação ao desenvolvimento moral da criança, Piaget (1973) define duas etapas ou fases evolutivas que caracterizam diferentes planos de consciência ou reflexão

sobre as regras, utilizando os conceitos de heteronomia moral e de autonomia moral. A fase da heteronomia refere-se a uma forma particular de juízo e ação moral evidenciada por crianças dos 3 aos 9 anos de idade acerca das regras e das normas de conduta. Piaget verificou que crianças com 3 anos “tendiam a manipular o material de jogo conforme os seus desejos e hábitos motores”, entendendo-o como “uma atividade individual seguindo, esquemas motores mais ou menos ritualizados”, pelo que designa esse processo como “fase de regra motora” (Vieira & Lino, 2007, p. 201). Observou ainda, que entre os 4 e os 6 anos de idade, as crianças manifestavam ter um comportamento diferente em relação às regras do jogo. Nos jogos procuravam imitar e repetir regras que aprendiam com os mais velhos, embora perspetivando-as em função de si, o que levou Piaget a defini-la como a fase do egocentrismo.

Entre os 7 e os 9 anos, Piaget observou, de acordo com Vieira e Lino (2007), que as crianças se mostravam já interessadas em cumprir as regras, mas quando surgiam problemas tendiam a apresentar interpretações pouco ou nada consistentes acerca das mesmas, entendendo situarem-se numa fase de cooperação nascente.

Em relação à tomada de consciência das regras, no decurso da fase de heteronomia moral, Piaget (1973) considera poderem distinguir-se duas conceções, uma correspondente ao início da fase egocêntrica, em que as crianças não atribuem às regras o sentido de obrigatoriedade e outra, em que as crianças manifestam entender as regras como realidades externas, mas que devem ser cumpridas e qualquer modificação das mesmas pode ser percebida como uma transgressão.

Por sua vez, Piaget considera que a partir dos 10 anos de idade, surge a fase da autonomia moral, na qual as crianças revelam um conjunto de capacidades em termos morais. Nesta fase, como salientam Vieira e Lino (2007):

a criança procura conhecer e acordar de forma clara as regras de jogo e preocupa-se em cumprir minuciosamente esse código (...) a criança vai sendo mais capaz de pensar sobre as regras criticamente e de aplicá-las seletivamente na base do respeito mútuo e da cooperação (p. 204).

Neste sentido, Andrade (2006) indica que “as experiências de vida promove[m] a diferenciação, integração e a coordenação de estruturas ou esquemas mentais que tendem sempre para um equilíbrio maior e melhor” (p. 171) num processo em que os valores estão no centro do desenvolvimento mental.

Outro autor que apresenta um importante contributo para a compreensão do desenvolvimento moral das crianças é Kohlberg (1984), dando continuidade a abordagem de Piaget. Kohlberg define três níveis e seis estádios (dois para cada nível), pelos quais passa a criança no seu desenvolvimento moral. Defende que o desenvolvimento segue sempre a mesma ordem de estádios, do primeiro ao sexto, não havendo regressão nem saltos de uns para outros e representando cada estádio uma forma específica de pensar sobre questões morais.

No primeiro nível, o pré-convencional, também designado pelo autor como pré-moral, o certo e o errado são interpretados com base nas consequências, podendo estas ser de punição, recompensa ou troca de favores. Este nível abarca dois estádios: o primeiro diz respeito à obediência e punição, em que a criança obedece por medo de ser punida, regendo-se pelo poder externo, portanto, acatando as regras que são impostas. As regras são aceites de forma incondicional, predominando o ponto de vista egocêntrico na medida em que a criança não se quer prejudicar, por isso obedece. No segundo estágio, entendido como relativista, ainda há medo da punição, mas a criança obedece tendo em vista uma recompensa, ocorrendo o reconhecimento de que os interesses das outras pessoas também devem ser respeitados. Acredita que as boas ações devem ser premiadas e as más punidas.

No segundo nível, convencional, a criança comporta-se conforme o que é esperado para obter aprovação dos outros. Ainda tem medo da punição e procura recompensa, mas o seu maior medo é o de não obter aprovação das outras pessoas. Começa a abandonar o seu individualismo, conduzindo a sua ação pelas expectativas interpessoais. No terceiro estágio, predominam estas expectativas e a identificação com as pessoas do grupo a que pertence, percebe que o bom comportamento é aquele que tem aprovação dos outros, mas também que pode ter um comportamento diferente se for por uma causa considerada justa. Consegue fazer uma projeção na outra pessoa sobre o que seria melhor para ela, não agindo de determinada forma se não gostar que o fizessem consigo. No quarto estágio, surge uma orientação para a manutenção da sociedade, entendendo que o certo é o que está expresso nas leis, o que é dito por professores, polícias e outros. Estabelece relações com o outro, tendo em vista uma ordem social, e surge a consciência do dever.

No terceiro nível, pós-convencional, a criança já tem uma conceção mais ampla de justiça, assumindo que o correto, nem sempre é definido pelas leis. No quinto estágio, de orientação para o contrato social, percebe as leis como forma de promover

valores humanos. Considera que devem ser aplicadas a todos de forma imparcial, se não o forem, são vistas como injustas. Muitas vezes, a criança depara-se com o conflito entre o legal e o moral. No sexto estágio, considerado de orientação para o princípio ético universal, a criança define o certo e o errado com base nos princípios que considera, coloca-se no lugar do outro, regulando os comportamentos por princípios como a igualdade dos direitos humanos, o respeito à dignidade das pessoas (Borges & Marturano, 2012). Assim, para Kohlberg, como sublinham Borges e Marturano (2012), as questões de justiça podem ser discutidas com crianças, fazendo com que se estimule o seu desenvolvimento potencial.

É de referir que estas questões foram tomadas em consideração e trabalhadas ao longo da nossa intervenção educativa, favorecendo uma abordagem integrada, no sentido de ajudar as crianças a assumirem um olhar atento e reflexivo, em relação ao mundo que as rodeia, no quadro de cidadania ativa e responsável.

### **1.3.2. Construção de ambientes educativos facilitadores de educação em valores**

O ambiente educativo deve ser assumido como lugar de (inter)ação, de descoberta e de bem-estar, de modo a possibilitar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos adultos que nele se integram. Para tal, torna-se importante, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), proporcionar às crianças que usufruam de um espaço pedagógico caracterizado pelo “poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social” e que se constitua como um lugar “seguro e amigável, aberto ao brincar e aprender” (p. 25). Neste âmbito, tanto ao nível da ação educativa desenvolvida em contexto JI, como em contexto de 1.º CEB, propusemo-nos (re)organizar e enriquecer o espaço educativo, integrando e colocando à disposição das crianças novos recursos materiais, dando particular atenção à literatura para crianças. Sublinhamos que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) “as crianças têm o direito a crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico”, devendo atender-se a critérios de diversidade, quantidade e qualidade de materiais e à possibilidade de lhes permitir “experienciar o Mundo de diversos ângulos” (p. 12).

Torna-se ainda necessário que o educador/professor tenha em consideração a iniciativa da criança e a sua intencionalidade educativa aquando da planificação e do desenvolvimento de experiências de aprendizagem e projetos curriculares, estando

conscientes que, como refere Edwards (1999), o seu papel “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas” (p. 161). Subsistiu à nossa ação a preocupação de assegurar às crianças oportunidades de realizarem aprendizagens significativas, desafiando-as à procura e leitura de livros, a refletirem sobre os valores para que apontam, bem como a partilharem ideias, pensamentos e experiências com o grupo/turma.

Entendemos o espaço educativo como um lugar que pode possibilitar relações e interações únicas, por isso, preocupamo-nos com a qualidade do mesmo, no sentido de ajudar as crianças a assumirem “comportamentos de compromisso e cuidado, sentido de entreajuda e responsabilidade social” (Vasconcelos, 2009, p. 59). O educador/professor deve, de acordo com (Kishimoto, 2007) ter também em consideração os critérios de escolha dos livros/álbuns a explorar com as crianças. Estes, “devido a características como estrutura, formato binário, poder de criação e modificação do narrador, estimulam a mente narrativa [das crianças] para a compreensão do mundo” (p. 262). A organização do tempo e as oportunidades de (inter)ação de que as crianças usufruem com pares e adultos do grupo são aspetos que merecem também atenção e investimento, ideias que procurámos ter presentes no decurso da PES.

É importante considerar que aprender a viver em sociedade pressupõe a adoção de comportamentos e atitudes que favoreçam uma convivência salutar. Envolver as crianças nesse processo pressupõe ver as crianças como “protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (Edwards, 1999, p. 160). O educador/professor deve ajudá-las a refletir e compreender que o respeito pelos outros e por si próprias deve ser encarado como essencial e necessário à convivência diária. Nesta perspetiva, é necessário entender o ambiente educativo como um lugar para todas as crianças, que proporciona múltiplas “oportunidades e possibilidades” de fazer e aprender e que se constitui como “um direito de cidadania, um meio de inclusão na sociedade civil, uma oportunidade pedagógica” (Dahlberg et al., 2003, p. 115). A sua relevância é crucial e devemos ter bem presente que se torna importante criar um ambiente educativo que possa encorajar o pensamento crítico entre as crianças e proporcionar-lhes oportunidades para a discussão de questões, como as relacionadas com os valores considerados essenciais para a vivência de uma cultura democrática e inclusiva, um ambiente em que as crianças sejam vistas como portadoras de direitos. Como refere Fernandes (2009) os

direitos das crianças sublinham uma imagem diferente de infância, na qual há uma responsabilização política e moral, no sentido de assegurar a sua aplicação. Sublinha-se também a ação das crianças como estratégia para a realização de tais direitos, bem como a promoção de valores (p. 28).

Sublinhamos que os educadores/professores devem implicar-se na organização de ambientes educativos em que as crianças possam experienciar situações facilitadoras de experiências de aprendizagem diversas, nas quais se tenha em vista a promoção de valores como os de amizade, justiça, tolerância, respeito, cooperação, honestidade, equidade, autodeterminação, responsabilidade, entre outros.

## **Capítulo 2 - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Este capítulo dá a conhecer os contextos em que desenvolvemos a PES. Iniciamo-lo com a caracterização do JI, seguida da descrição da sala de atividades, organização do tempo pedagógico e a caracterização do grupo de crianças, com idades de 3 e 4 anos. Posteriormente caracterizamos o contexto de 1.º CEB, descrevendo a sala de atividades, a organização do tempo pedagógico e a turma de crianças com quem trabalhámos, com idades de 9 e 10 anos.

### **2.1. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância**

O primeiro momento de PES decorreu num JI da rede pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança e integrado em contexto urbano. O edifício possuía a forma pentagonal, sendo circundado por uma ampla área exterior. Ao nível do espaço interior dispunha de cinco salas, nomeadamente quatro de atividades, integrando, cada uma, um grupo de crianças e a outra funcionava como espaço de apoio, destinando-se à guarda de pertences das crianças e à troca de calçado à chegada à instituição. Considerando as medidas de prevenção relacionadas com a situação de pandemia causada pelo SARS-COV2, o espaço de entrada da instituição estava dividido com indicações no chão, informando dever pisar-se apenas no local delimitado, ou seja, nas setas verdes quando se entrava e nas setas vermelhas quando se saía. Todos os espaços do JI estavam ao nível do rés do chão. O corredor central dava acesso a todas as salas, às instalações sanitárias destinadas às crianças (sendo duas e estando equipadas de modo a atender às especificidades das diferentes faixas etárias) e à biblioteca, a qual dispunha de vários livros e outros materiais de leitura e escrita, como revistas, folhas, lápis e tintas. O corredor dava ainda acesso ao gabinete do pessoal docente e ao do pessoal não docente, bem como a um espaço de cozinha, no qual era possível concretizar com as crianças, atividades culinárias ou outras, dispondo de vários materiais, utilizados alguns deles para a promoção de aprendizagens no âmbito das ciências. Outro espaço a que o referido corredor dava acesso, era o salão polivalente, utilizado este no período em que decorreu o estágio para servir os almoços às crianças. Antes da pandemia, aí também eram servidos os lanches da tarde, mas estes passaram a ser feitos, por cada grupo, na respetiva sala. O tempo de almoço estava organizado por grupos de salas, no sentido de evitar ajuntamento de crianças de diferentes grupos e prevenir a ocorrência de possível contágio do vírus. Esse espaço destinava-se também à

prática de atividades de animação e apoio à família e à realização de atividades de educação física. Todas as salas dispunham de excelente iluminação natural, possuindo janelas que ocupavam a totalidade de uma das paredes da sala. O acesso ao exterior era feito por duas portas, uma no salão polivalente, que dava acesso direto à parte traseira e outra situada no corredor principal, que dava acesso à parte da frente do edifício, outrora considerada a porta de entrada e de saída da instituição. O espaço de recreio exterior abrangia toda a periferia do edifício. Devido à atual situação pandémica, a Câmara Municipal implementou a construção de uma estrutura de proteção, para proteger pais e crianças das intempéries e também para evitar o contacto das crianças com os outros pais, enquanto aguardavam a entrada e a saída das crianças.

O JI era frequentado por 86 crianças, organizadas em quatro grupos/salas, integrando cada um/uma duas educadoras de infância e uma auxiliar da ação educativa. Seguiu os princípios curriculares contemplados nas OCEPE (Silva et al., 2016), procurando promover o desenvolvimento holístico das crianças que o frequentavam. As metodologias utilizadas pautavam-se por uma aprendizagem ativa, procurando atender e atribuir sentido aos interesses e propostas das crianças, envolvendo-as no processo educativo.

O Plano Anual de Atividades (2020/2021) destacava atividades a desenvolver na educação pré-escolar, como o Projeto aLer+; o Projeto Afetos e Emoções; o Programa Pé Ativo; o Projeto Histórias da Ajudaris 21; o Projeto Desenvolvimento de Percursos da Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar e o Projeto “Crescer...com pequenos gestos” (pp.1-2).

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas, definido para 2017/2021, integrava cinco eixos estratégicos, designadamente:

melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar; promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania; otimizar os mecanismos de funcionamento do Agrupamento, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa; melhorar o ambiente e o espaço escolar; interação com o meio económico, social e cultural envolvente” (p. 46).

Para cada eixo encontravam-se delimitados objetivos específicos, estratégias a promover e metas/resultados esperados. No que concerne à Missão educativa do Agrupamento, o documento salientava como fundamental:

Garantir a formação integral dos alunos/formandos, desenvolvendo práticas e dinâmicas pedagógicas que efetivem o sucesso educativo, entendido como aquisição de competências e conhecimentos, por um lado; e como construção da cidadania ativa, devidamente esclarecida social e culturalmente, a partir da promoção e do respeito pelos valores fundamentais, por outro (p. 8).

Nesta linha de pensamento, salientamos a pertinência que nos parece assumir o projeto de intervenção e investigação que nos propusemos desenvolver com o grupo e a turma de crianças em que nos integrámos, podendo contribuir para a construção de respostas formativas coerentemente articuladas e integradas.

No que se refere à sala de atividades (sala 4), tal como o edifício, esta possuía o formato de um pentágono. Uma das paredes da sala era ocupada por janelas facilitando a entrada de luz solar. Três paredes estavam revestidas com *placards*, nos quais eram colocados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. A sala estava equipada com um armário, duas estantes para colocar diversos materiais (lápiz, borrachas, lápis de cor, marcadores, lápis de cera...) e três secretárias redondas, com cadeiras para cada uma das crianças e identificadas com os seus símbolos pessoais e nome, de modo a atender a medidas de prevenção ao nível da pandemia do covid-19. Aquando do início do nosso estágio, a sala dispunha dos seguintes espaços de atividades: área da casa, área das construções, área da pintura, área da biblioteca e área dos jogos. Tornou-se essencial procedermos à introdução da área da escrita, não só por entendermos permitir desafiar as crianças a envolverem-se na realização de experiências gráficas, como também pela curiosidade e interesse manifestados em explorar materiais e realizar experiências de escrita. É de salientar que, algumas crianças, não sabendo escrever a inicial do seu nome, mas observando outras a fazê-lo demonstravam interesse em aprender, como poderemos ver mais à frente, no ponto 4.1.3. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b) é fundamental que o educador escute a criança por forma a “provocar a aprendizagem, criar desafios, abrir portas” (p. 92), ideia que esteve subjacente à criação desta nova área na sala, bem como ao enriquecimento de outras. Assim, optámos por renovar outras áreas como a da casa, dos jogos, das construções e da biblioteca, quer recorrendo aos recursos elaborados/utilizados nas experiências de aprendizagem, quer a materiais de desperdício.

Como instrumento de regulação da vida em grupo existia na sala o quadro de presenças e o quadro de atividades, este último introduzido por nós, no decorrer da PES.

O quadro de presenças tinha os dias da semana identificados por cores e os dias do mês estavam indicados com números. As crianças marcavam a presença, diariamente, colocando a inicial do seu nome ou desenhando um círculo, utilizando a cor com que estava identificado o dia da semana. No final do mês, eram recolhidos e analisados os dados do quadro e este era limpo e ajustado ao mês seguinte. Em relação ao quadro de atividades, este permitia que as crianças selecionassem (recorrendo a símbolos com o seu nome) a área para a qual gostariam de ir brincar/trabalhar.

Partilhamos a ideia que o espaço tem de proporcionar às crianças oportunidades diversificadas de escolha de atividades e de materiais possibilitando-lhes a construção de experiências plurais.

Relativamente à organização do tempo pedagógico decorreu da forma que a seguir descrevemos. A abertura do JI era às 7:45h e o encerramento às 19h. Até às 9:00h, as crianças eram recebidas no salão polivalente, mas no início de dezembro de 2020, passaram a ser encaminhadas para a respetiva sala. Às 9:00h era feita a higiene corporal, seguindo-se do acolhimento das crianças. Estas marcavam a presença no respetivo quadro, cantávamos a canção de “Bons dias”, dialogávamos em grande grupo, planificando o trabalho a realizar. Cerca das 9:30h eram desenvolvidas atividades, em grande grupo, que incidiam sobre as diferentes áreas de conteúdo, tendo a preocupação de que embora o enfoque pudesse centrar-se numa determinada área ou domínio curricular, procurávamos que a abordagem integrasse uma configuração holística, conforme o sugerido nas OCEPE (Silva et. al., 2016). Às 10:30h decorria o lanche da manhã, realizado na sala de atividades, seguido do tempo de recreio até às 11:00h, decorrendo no espaço exterior da instituição e proporcionando às crianças o envolvimento em interações e brincadeiras de natureza diversificada. Quando as condições climatéricas não permitiam garantir a frequência desse espaço com o necessário conforto, esse tempo incluía a realização de atividades nas áreas da sala. Às 11:00h dava-se continuidade às atividades incluídas na componente letiva, com a realização de trabalhos em pequenos grupos ou individuais, até cerca das 11:45h. Na semana em que o grupo de crianças era o primeiro a almoçar, iam tomar a refeição às 12:00h. Na semana em que almoçavam mais tarde, ficavam na sala, em atividades nas áreas, até às 12:45h. Às 13:45h era feita a higiene corporal e às 14:00h iniciadas as atividades integradas na componente letiva da tarde, com trabalhos em pequenos grupos ou individuais. Às 15:35h procedia-se à reflexão das atividades realizadas durante o dia, ou um pouco mais cedo, neste caso brincavam/trabalhavam novamente nas áreas. Às

15:50h fazia-se a higiene corporal e a preparação para o lanche, iniciando este às 16:00h. Às 16:15h terminava a componente letiva e iniciava a componente de apoio à família - prolongamento da tarde. As atividades de Educação Física ocorriam às quintas-feiras das 11:00h às 12:00h.

Durante o período de confinamento o tempo pedagógico organizou-se da seguinte forma: à segunda-feira enviávamos, pela aplicação *WhatsApp* o Plano Semanal com as atividades para os pais desenvolverem com os filhos. Diariamente interagíamos, através da aplicação referida. Os pais enviavam fotografias, vídeos das atividades e respetivo *feedback*. Às sextas-feiras, às 18:30h, através da plataforma *ZOOM* reuníamos com os pais e as crianças para dialogarmos sobre a semana, fazendo-se um balanço da mesma, dificuldades, conquistas e uma atividade em grupo.

No que concerne ao grupo de crianças, este era constituído por 20 crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades de três e quatro anos, tendo três delas três anos e as restantes 17, quatro anos. Uma das crianças de três anos de idade não frequentou o JI no período em que decorreu o nosso estágio, por sua vez, deram entrada três crianças do sexo feminino. No que respeita às preferências relativamente às áreas, demonstravam maior interesse pela área dos jogos e da casa, sendo a da biblioteca e a da pintura as menos utilizadas. A área da biblioteca possuía poucos livros que não despertavam muito interesse a este grupo. Os livros que trabalhámos iam sendo deixados nesta área por forma a entusiasmar as crianças para novas ilustrações. Ao longo da nossa intervenção implementámos a área da escrita, na qual foram introduzidos materiais diversificados e as crianças puderam ter contacto com o código escrito, copiar letras, escrever o nome, associar imagens de frutas, objetos e animais à sua representação escrita. Tanto a área da escrita, como as áreas da casa, das construções, dos jogos e da biblioteca suscitaram maior interesse à medida que fomos introduzindo novos materiais para as crianças poderem manipular, brincar e aprender.

A expansão da situação pandémica fez com que, em finais de janeiro de 2021, houvesse um novo período de confinamento fazendo-se notar-se repercussões no índice de frequência diária das crianças, situando-se geralmente entre 9 e 12 crianças. Após o período de confinamento verificou-se uma subida na frequência, passando para 16 a 18 crianças. Foram também notórias as alterações sentidas na vida em grupo, para o que também contribuiu a melhoria das condições atmosféricas, observando-se mais entusiasmo nas suas brincadeiras e interações com pares e adultos, em particular as promovidas no espaço exterior de recreio. Todavia, nos primeiros dias uma criança

revelou estabelecer relações pouco cordiais com o grupo de pares, utilizando por vezes uma linguagem inadequada, o que progressivamente foi sendo alterado. Outra criança, que necessitava e usufruía de apoio da equipa de educação especial, manifestou também alterações em conquistas alcançadas, como comer a sopa sozinha, ainda que com alguma dificuldade, e nos primeiros dias mostrou resistência em fazê-lo. Aspetos que nos levam a refletir sobre a importância que reveste um processo educativo com continuidade.

As crianças revelavam, no geral, grande curiosidade e vontade de participar nas atividades propostas, bem como nas da sua iniciativa, contando com o acompanhamento, o apoio e o incentivo dos adultos. De modo geral revelavam autonomia na escolha e acesso aos materiais, bem como na concretização das atividades. A escuta da leitura ou narração de histórias tornavam-se momentos em que as crianças manifestavam tranquilidade, atenção e participação. Demostravam gostar de observar e dialogar sobre as ilustrações dos livros, solicitando-nos, por vezes, para verem mais e quererem saber mais sobre o seu conteúdo. Manifestavam ainda prestar atenção e satisfação com a leitura expressiva realizada pelos adultos.

O tempo da ida para o espaço exterior era um dos momentos preferidos do grupo, nele procuravam tirar partido dos recursos naturais disponíveis, como a areia, a terra e algumas plantas, mas também de alguns materiais lúdicos, concretizando aprendizagens de natureza diversificada, como as relacionadas com a contagem e empilhamento de objetos, a interação e cooperação entre as crianças.

## **2.2. Caraterização do contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A segunda experiência de PES ocorreu numa escola de 1.º CEB, da rede pública, situada em contexto urbano e enquadrada num Agrupamento de Escolas do concelho de Bragança, o mesmo em que se integrava o JI. O espaço de entrada encontrava-se sinalizado com indicações no chão, delimitando o espaço por onde passar, de modo a cumprir regras de segurança em virtude da situação atual. Do lado direito desse espaço encontrava-se a secretaria da escola e do esquerdo a portaria. O edifício integrava dois pisos, com salas de aula de 1.º CEB, em ambos. No rés do chão funcionavam também a biblioteca escolar, o posto médico, um anfiteatro e salas de aula destinadas a grupos/turma de 2.º CEB. No primeiro piso, como já referimos anteriormente, localizavam-se, algumas salas de aula para o 1.º CEB, numa das quais decorreu o nosso

estágio, a sala dos professores, o bar e os gabinetes da direção, bem como alguns gabinetes de trabalho.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades (2020/2021) este destacava atividades em vigor durante o ano letivo para o 1.º CEB como: “Canguru Matemático sem fronteiras”; “Projeto Promover a Leitura e a Escrita”; “Dia Mundial da Criança”; “Projetos de parceria com a Escola Superior de Educação de Bragança no âmbito da formação inicial de professores”; “Projetos de parceria com a Autarquia, Centro de Saúde, Polícia de Segurança Pública, Teatro Municipal,... outras instituições” (pp. 3-4).

No que se refere ao Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2021), este era comum ao JI, ao qual já antes fizemos referência. Ao nível do Projeto Curricular da Turma, com a qual desenvolvemos o estágio, era salientada a participação das crianças nas atividades constantes no Plano Anual de Atividades da escola, entre as quais eram referidas as que diziam respeito ao “Projeto Conhecer, atuar e Mudar” e ao “Projeto Promover a Leitura e a Escrita” (PLE), promovidos no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), bem como o “Encontro com escritores”, decorrendo este via *online*.

Relativamente à sala de aula, esta situava-se no piso superior da escola e estava identificada a designação da turma. A sala era quadrangular, espaçosa e iluminada, dispondo de amplas janelas que ocupavam uma das paredes, outra parede era revestida por quadros e as outras duas por *placards*, nos quais se encontravam colocados os trabalhos elaborados pelas crianças, relativos às aprendizagens desenvolvidas ao longo da semana. A sala dispunha de dois armários, com os materiais necessários para o desenvolvimento dos trabalhos, como folhas, canetas, lápis, borrachas, afias, marcadores, capas das crianças, entre outros. As professoras procuravam promover a autonomia das crianças, sendo elas a irem buscar os materiais que necessitavam para a realização de atividades e a arrumá-lo no final. A sala dispunha de recursos tecnológicos, como computador, quadro interativo, projetor e impressora. No que diz respeito à organização das mesas de trabalho das crianças, estas apresentavam-se dispostas por filas, o que dificultava o encontro visual entre todas e o trabalho em grupo. Por este motivo e por termos observado que as crianças tinham uma grande satisfação e maior concentração/aprendizagem em trabalhar em pequenos grupos, optámos por privilegiar este trabalho, no qual as crianças podiam olhar nos olhos dos seus colegas e desenvolver aprendizagens significativas, em conjunto, dialogando e partilhando ideias.

Na sala havia também um espaço equipado com livros, requisitados pelas crianças, na biblioteca da escola, integrando obras de natureza diversificada, não apenas histórias, mas também de adivinhas, provérbios e poemas. Reorganizámos o espaço de leitura, com a introdução de novos livros. Procurámos ainda enriquecer e diversificar os materiais colocados à disposição das crianças com os quais pudessem realizar trabalhos de natureza diversificada, ao nível das várias áreas curriculares, como: a construção do metro cúbico, a construção de sólidos geométricos, de uma maquete da costa marítima, teatro de fantoches, jogos de tabuleiro. Os materiais utilizados para dinamizar as atividades e as produções das crianças eram expostos na sala, favorecendo a reorganização do espaço, quer da sala, quer da entrada da escola, bem como a documentação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. As crianças mostravam muita satisfação por cada pormenor da sala, orgulhando-se dos seus trabalhos e das aprendizagens concretizadas. É nesta medida que corroboramos a ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), afirmando que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover (...) o aprender com bem-estar” (p. 26).

No decurso do estágio neste contexto, não ocorreram situações de confinamento, pelo que a organização do tempo decorreu de acordo com o previsto no horário em vigor desde o início do ano. Como o estágio foi de segunda a quarta-feira, neste ponto, fazemos apenas referência ao horário relativo à componente letiva desses dias, seguindo o horário realizado, em conjunto, com a professora titular da turma. No sentido de ajudar a superar os constrangimentos decorrentes da atual situação, a escola optou por incluir dois intervalos no período da manhã, em que apenas se juntavam as crianças das turmas do 4.º ano de escolaridade. As restantes turmas de 1.º CEB também tinham dois intervalos, mas em tempos intercalados.

A entrada era, diariamente, às 8:45h. Às segundas-feiras, até às 10:15h eram desenvolvidas atividades ao nível de Português, das 10:15h às 10:30h decorria o primeiro intervalo da manhã. Das 10:30h às 11:30h desenvolviam-se atividades de Estudo do Meio, seguindo-se, das 11:30h às 11:45h, o segundo intervalo e, das 11:45h às 12:45h, decorriam atividades de Matemática. Às 12:45h faziam a pausa para o almoço. As atividades letivas do período da tarde iniciavam às 13:45h e até às 14:15h, o tempo era dedicado às Tecnologias da Informação e Comunicação. À terça-feira, o primeiro tempo era destinado à área disciplinar de Português, seguindo-se o primeiro intervalo da manhã. De regresso à sala, desenvolviam-se trabalhos relacionados com a área disciplinar de Matemática, terminando pelas 11:30h, momento em que decorria o

segundo intervalo até por volta das 11:45h. Das 11:45h às 12:45h o grupo tinha Educação Física, com uma professora com formação específica nessa área. Outra medida também definida pela escola, devido à pandemia, foi a de, nesta aula terem sido organizados dois grupos, funcionando alternadamente. Enquanto um realizava as atividades de educação física o outro desenvolvia atividades diversificadas na sala, nomeadamente jogos que tinham sido explorados noutros momentos de intervenção. No período da tarde iniciávamos com atividades de Expressão Musical. Das 14:15h às 15:15h decorria a atividade extracurricular designada Espaço Ciência, na qual ocorria também uma organização das crianças em dois grupos de trabalho. Assim, enquanto um se deslocava para o laboratório o outro grupo ficava na sala de aula, alterando depois. À quarta-feira, iniciávamos com a área disciplinar de Matemática, seguindo-se, após o intervalo, a de Português. Depois do segundo intervalo, que ocorria no mesmo período que nos dias anteriores, eram promovidas atividades no âmbito do Estudo do Meio. No período da tarde eram desenvolvidas atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação.

No que diz respeito à constituição da turma, esta era constituída por 25 crianças, 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com 9 a 10 anos de idade, que frequentavam o 4.º ano de escolaridade. Todas as crianças integravam a mesma turma desde o 1.º ano, eram assíduas, verificando-se apenas faltas por motivos de saúde. No que respeita à pontualidade, também se manifestavam pontuais, registando-se, por vezes, no primeiro tempo da manhã, ligeiras chegadas mais tardias de duas crianças. Verificámos que as crianças, para além de se mostrarem participativas e empenhadas, respeitavam os colegas e as professoras.

Relativamente à área disciplinar de Português, o gosto pela LpI foi verificado pelas conversas nos intervalos e no início ou final da aula e também ao longo das experiências de ensino-aprendizagem promovidas. As crianças faziam troca de livros, teciam e partilhavam opiniões quanto às respetivas mensagens. Como forma de tornarmos as aulas apelativas e entusiasmar as crianças para novas aprendizagens, optámos por criar duas personagens. A Maria e o Manuel, nomes dados pelas crianças, estavam presentes no início e no final da aula e sempre que era necessário realizar algum exercício e colar alguma nota no caderno (figura 1). Algumas crianças afirmaram que estes eram “os novos colegas da turma” e “agora não somos 25, somos 27”, sendo a satisfação com estas personagens notória ao longo das nossas intervenções.

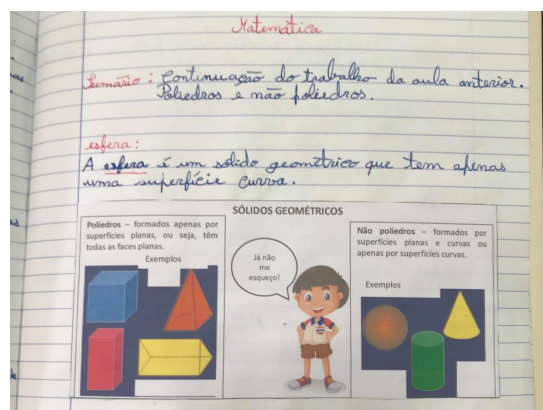


Figura 1. Uma das personagens adicionadas

As crianças revelavam disponibilidade e confiança para participar nas atividades, envolvendo-se na sua concretização. Algumas evidenciaram maior vontade para participar do que outras, mas em trabalhos de grupo pareciam sentir-se mais à vontade para expressar a sua opinião. Entre os pontos fortes identificados no Projeto Curricular da Turma (2020/2021) encontram-se referências à participação do grupo nas atividades e ao apoio de que usufruem por parte dos pais e profissionais, entendendo que:

A grande maioria dos alunos participa ativamente em todas as atividades quer dentro ou fora da sala de aula. Os alunos adoram ler e ouvir ler obras de literatura para a infância. Os encarregados de educação, acompanham e prestam apoio aos seus educandos sempre que necessário. Outro ponto forte é a coadjuvação quase a tempo inteiro, que possibilita o apoio individualizado aos alunos que revelam mais dificuldades (p. 9).

Por sua vez, ao nível dos pontos fracos da turma é feita referência ao comportamento dos alunos, indicando que:

são na maioria muito faladores na sala de aula, bastante irrequietos, provocando alguma desconcentração e perturbação. Há necessidade de chamá-los frequentemente à atenção. Alguns alunos têm um ritmo lento de trabalho, necessitando de apoio das professoras para realizar e concluir as tarefas (p. 9).

Deste conjunto de características salienta-se a importância do recurso a estratégias pedagógicas que possibilitem responder às particularidades de cada criança e do grupo, apoiando e favorecendo a progressão e o sucesso de todos.

## Capítulo 3 – Opções metodológicas

Neste ponto procedemos à explicitação dos princípios éticos que orientam a ação investigativa em que nos envolvemos, dos objetivos e perspectiva metodológica em que se apoia, bem com as técnicas/instrumentos e procedimentos de recolha e de análise dos dados a que recorremos.

### 3.1. A dimensão ética na ação investigativa

A ação educativa e investigativa, e em particular a promovida com crianças, requer considerar os princípios, atitudes e valores pelos quais o educador/professor orienta a sua intervenção. Nesta linha, e partilhando a ideia de Rosa (2011), sublinhamos a importância de dever respeitar e atender à singularidade de cada criança, entendendo a sua forma de pensar, favorecendo a sua aprendizagem, aceitando e gerindo opiniões e promovendo a tolerância, a participação, a cooperação e a construção de valores éticos. Neste âmbito, importa considerar que, como afirma Moita (2012):

a ética situa-se para além da moral e tenta uma fundamentação desta, no sentido de enunciar seus princípios essenciais. Envia-nos para o sentido do agir humano: sentido, enquanto *significado* de cada ato pessoal e sentido enquanto *orientação* para uma finalidade. (...) A ética remete-nos, num primeiro momento, para uma atitude incontornável: a responsabilidade em relação ao Outro, sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo (p. 31).

É ainda de ter em consideração que para favorecer o desenvolvimento holístico da criança, o educador/professor deve facilitar a promoção de valores e atitudes, assumindo um compromisso ético com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho, a entidade empregadora, a comunidade e a sociedade, regendo-se pela competência profissional, responsabilidade e integridade (Rosa, 2011).

Relativamente à conduta ética para com os pais/família das crianças, é importante promover com eles uma relação colaborativa e participativa, reconhecendo-os como os principais agentes pela sua educação e desenvolvendo com eles uma relação profissional aberta e dialogante, respeitando as suas opiniões e culturas.

Como refere Ricoeur (1991), citado por Baptista (2019), “os professores visam o bem educativo trabalhando, com e para os outros, em instituições escolares justas. O seu conhecimento profissional define-se, pois, como um conhecimento ético por excelência” (p. 24). Por sua vez, Mesquita (2020) lembra que “a ética na investigação

que envolve crianças está (...) intimamente relacionada com a garantia dos seus direitos” (p. 78), aspeto que tivemos em consideração ao longo da PES. Assim, procurámos, no sentido de promover e valorizar a identidade dos grupos de crianças com quem trabalhámos, reconhecer as especificidades de cada uma e favorecer a participação de todas, proporcionando-lhes tempo e espaço para comunicação, reflexão e debate de opiniões e saberes.

Corroboramos a ideia de Vasconcelos (2016) quando defende que num processo de investigação as “palavras-chave (...) [são] respeito e responsabilidade (p. 65). Sabemos que, nesse processo, as relações de poder raramente estão equilibradas, pelo que é imprudente não prestar atenção às questões éticas.

Retomando a perspectiva de Smith (1992), Vasconcelos (2016) indica dever atender-se a dois princípios importantes para proteção dos sujeitos, sendo estes: o consentimento informado e o anonimato. Neste âmbito sublinhamos que em relação ao primeiro tivemos o cuidado de informar as crianças de que as perguntas que fazíamos no decorrer das atividades eram para realizarmos um trabalho e quando procedemos ao registo fotográfico de alguns dos seus trabalhos perguntámos-lhe se podíamos fazê-lo. Por outro lado, procurámos criar um ambiente em que as crianças se sentissem desafiadas e à vontade para responder, quando manifestavam não o querer fazer, eram respeitadas. Quanto ao anonimato dos participantes, procedemos à ocultação do nome da instituição e das crianças, procedendo à sua identificação através do recurso a código alfanumérico (C1, C2...) para designar todos os elementos do grupo/turma.

### **3.2. Delimitação da questão-problema e dos objetivos do estudo**

Delimitar a questão-problema foi um processo que nos mereceu reflexão e tomada de decisão, entendendo ser importante ter em consideração as conceções das crianças em relação a valores expressos a partir da leitura de obras de potencial receção infantil exploradas no decurso da prática pedagógica. Assim, a questão-problema que norteia o estudo é a seguinte: Que reflexões (construções/conceções) de natureza axiológica fazem as crianças a partir da leitura de obras de LpI?

Salientamos o papel ativo e colaborativo que as crianças assumem na ação investigativa, na qual as suas formas de pensar, agir e de se relacionar nos mereceram análise e reflexão. O debate e análise, em grupo, do conteúdo de algumas obras de LpI ganhou importância, bem como os entendimentos que dele faziam as crianças e como o relacionavam com as vivências quotidianas. Os momentos de leitura e narração de

histórias, assim como de criação e de partilha de narrativas com o grupo, constituíram-se como espaços e tempos importantes de construção de saberes de natureza axiológica.

Relativamente aos objetivos que orientam o processo investigativo, delineámos os seguintes:

- 1) Analisar opiniões das crianças sobre os valores presentes em narrativas da LpI, problematizando a sua dimensão ética;
- 2) Identificar valores que as crianças expressam nas suas produções (textos, desenhos, pinturas) bem como nas suas interações;
- 3) Promover a convivência democrática nas escolas a partir de um trabalho centrado na leitura e análise de obras de LpI, consciencializando as crianças sobre a importância de agir eticamente.

Pretendemos, sobretudo, compreender como os valores são entendidos pelos intervenientes – as crianças, recorrendo à literatura de potencial receção infantil e como os contextos educativos em que se integram podem favorecer esse processo, na medida em que orientam as crianças para que consigam formar um conhecimento crítico, tornando-se capazes de pensar e agir por si próprias.

Optámos por aprofundar conhecimentos acerca dos valores a promover na formação das crianças, pois consideramos primordial que, tal como o referido nas OCEPE (Silva et al., 2016), a escola se comprometa em educar holisticamente.

Enquanto instituição educativa, a escola deve reconhecer a criança como cidadão capaz de assumir um papel ativo na sua aprendizagem, devendo proporcionar-lhe oportunidades de exercer o direito à participação nesse processo, assumindo o educador/professor o papel de especialista, científica e pedagogicamente formado, para atender às suas necessidades e potencialidades. Este profissional deve assumir uma postura pedagógica responsável, desenvolvendo uma consciência de si como alguém competente para construir oportunidades de aprendizagem (incluindo os valores) e de fruição das crianças, envolvendo continuamente pais/família. Neste âmbito, Vasconcelos (2007), sublinha que “o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática”, considerando que nele a criança “vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros (...), a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (p. 112). A escola assume também um cariz social, na medida em que precisa valorizar a diversidade, educando para a multiculturalidade, abrangendo culturas, subculturas e grupos, de modo a que,

progressivamente, seja construído um mundo mais justo, no qual as diferenças sejam entendidas como elementos identitários enriquecedores e valorativos de todos.

Defendemos e enveredámos por uma ação educativa que procurou articular a aprendizagem e a fruição, a valorização de si e do outro, o respeito por cada um e pelo grupo, dimensões para que apontam os documentos oficiais e as perspetivas pedagógicas atuais (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O recurso a obras que integram esses valores foi tido em conta na prática educativa desenvolvida, quer no contexto de JI quer no contexto de 1.º CEB.

### **3.3. Natureza da investigação**

No que concerne à abordagem investigativa optámos por uma perspetiva qualitativa. A adoção desta metodologia assenta na procura de informação que nos ajude a compreender o significado das reflexões de natureza axiológica que as crianças fazem a partir da leitura de obras de LpI. Neste âmbito, partilhamos da opinião de Rios (2021), quando afirma que “as pesquisas de cunho qualitativo optam por buscar pessoas ou fontes de dados que lhes deem respostas iniciais às suas indagações, a fim de alcançar seus objetivos” (p. 14).

O estudo incide sobre a PES desenvolvida, como já referido, num primeiro momento num JI da rede pública de educação pré-escolar, com um grupo de 20 crianças, de 3 e 4 anos de idade. Num segundo momento, a PES decorre em contexto de 1.º CEB, numa escola também da rede pública e com um grupo/turma de 25 crianças, de 9 e 10 anos de idade.

### **3.4. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados**

Investigar pressupõe a recolha de dados sobre a problemática em estudo, recolha essa que deve ocorrer de forma sistemática e consistente. Para a recolha de dados optámos por recorrer à técnica de observação direta e participante, recorrendo a notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças. A observação direta e participante, como refere Alvarenga (2012), possibilita “formular perguntas que permitam às pessoas envolvidas falarem o que pensam e sentem” e “ganhar a confiança necessária para que as pessoas se abram e manifestem seus conhecimentos e sentimentos” (p. 84). Torna, assim, possível procurar resposta para as questões levantadas e ajudar na compreensão do processo educativo em que nos envolvemos. Esta tarefa constitui-se como um exigente e árduo desafio, no sentido de concretizar

com o necessário rigor e qualidade a ação educativa e investigativa. É de considerar que, como afirma Amado (2017):

investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (p. 22).

As observações realizadas nos contextos em que decorreu a PES permitiram-nos recolher informação, que dá conta de aprendizagens, opiniões, interesses de cada criança e do grupo. As experiências de ensino-aprendizagem que promovemos são evidenciadas pela diversidade e complementaridade da informação obtida através do recurso a notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças, como já antes referido.

Através da observação e do registo de notas de campo, acedemos a informação que ajudou a conhecer e a melhor entender as crianças, considerando as características e interesses individuais e do grupo. Recorremos aos registos fotográficos como forma de documentar as situações de aprendizagem. Através destes registos é possível evidenciar e relembrar atividades concretizadas pelas crianças, pois a fotografia atua como um acionador da memória, podendo recorrer a ela como fonte de informação, quando necessário. A recolha de dados incidu ainda sobre as produções das crianças e a opinião das mesmas sobre o *corpus* das obras de LpI trabalhadas no decurso da prática pedagógica, expressa oralmente ou através de produções artísticas, como o desenho e a pintura, ou ainda da escrita, no caso do 1.º CEB, bem como das narrativas por elas produzidas. Assim partilhamos da ideia de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), quando afirmam que documentar o processo de ensino-aprendizagem possibilita “descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico (...) colocar em diálogo culturas e identidades” e “reconstruir um formato de documentação contextual e situado que sirva a grande finalidade de ver e entender o fazer e o pensar da criança” (p. 33), pode constituir-se um importante suporte para a investigação que nos propusemos desenvolver no âmbito da PES.

Quanto ao recurso a narrativas produzidas pelas crianças, importa considerar que, como afirmam Amado e Oliveira (2017), ao nível da investigação qualitativa o conceito de narrativa “tem sido entendido de diversos modos”, sendo-lhe atribuído

“variados significados e aplicações” (p. 253). Assim, merece clarificar que, quando neste trabalho indicamos ter recorrido à recolha e análise de narrativas das crianças, referimo-nos a registos de histórias criadas ou recontadas por elas. Da análise desses documentos procuramos aceder a dados que nos permitam compreender os valores que nelas retratam e as interpretações que revelam atribuir-lhes.

Selecionámos várias obras de potencial receção infantil para trabalhar com as crianças, no decurso do estágio. Ao nível da educação pré-escolar explorámos as seguintes: *Sou especial porque sou eu*, escrita por Sarah Massini e ilustrada por Ann Meek (i); *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e ilustrada por Manuela Bacelar (ii); *O pinto careca*, de Marisa Núñez e ilustrada por Helle Thomassen (iii); *Obrigado a todos!*, escrita por Isabel Minhós Martins e ilustrada por Bernardo Carvalho (iv); *Mistura as cores*, escrita e ilustrada por Hervé Tullet (v); *Todos no sofá*, escrita por Luísa Ducla Soares e ilustrada por Pedro Leitão (vi); *Elmer, o elefante xadrez*, escrita e ilustrada por David McKee (vii); *Todos fazemos tudo*, texto e ilustração Madalena Matoso (viii). É de referir que as obras selecionadas para apresentar neste documento foram: (i), (ii), (iii), (iv) e (viii).

Ao nível do 1.º CEB explorámos: *A árvore das recordações*, escrita e ilustrada por Britta Teckentrup (i); *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto com ilustrações de Danuta Wojciechowska (ii); *O rei vai nu*, escrita por Hans Christian Andersen (iii); *Os direitos das crianças*, escrita por Luísa Ducla Soares e ilustrada por Daniela Lomba (iv); *A maior flor do mundo*, escrita por José Saramago e ilustrada por João Caetano (v). Todas estas obras estão analisadas neste documento. Várias outras obras se encontravam à disposição das crianças no espaço destinado aos livros, em cada um dos grupos/turma, aos quais podiam aceder por sua livre iniciativa.

A diversidade dos conteúdos abordados nestas obras permitiu às crianças o acesso a múltiplas mensagens, suscitando o seu questionamento, criando oportunidades para se expressarem livremente e para refletirem sobre os mesmos. Atendemos ainda aos diferentes momentos que integravam o quotidiano (pré)escolar, procurando escutar e interagir com as crianças, quer em grande grupo ou pequeno grupo, quer individualmente.

A recolha de dados centrou-se ainda na consulta e análise dos documentos curriculares disponíveis nas instituições, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Grupo/Turma, de cada contexto de estágio, permitindo-nos aceder a informação que nos foi útil para caracterizar os contextos e para

elaborar planos de intervenção coerentes com os princípios e objetivos definidos nesses documentos.

Ao nível da organização e análise dos dados, enveredamos por uma análise descritiva, recorrendo em alguns momentos à quantificação e categorização de dados, no sentido de melhor poderem ser entendidos. O processo de organização e de análise dos dados foi um processo trabalhoso, mas gratificante, pois desafiou-nos a procurar, indagar, refletir e interpretar, no sentido de compreender as ideias expressas pelas crianças e favorecer uma construção identitária pautada por princípios de uma cidadania ativa e eticamente responsável.



## **Capítulo 4 – A ação educativa: descrição e análise de dados**

Neste capítulo apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos contextos em que realizámos a PES, tendo optado por selecionar cinco do JI e cinco do 1.º CEB por considerarmos que, no seu conjunto, permitem ilustrar o trabalho desenvolvido. Procurámos escolher livros de LpI que permitissem criar momentos de descoberta e prazer e de expressão e discussão de ideias sobre a sua mensagem e os valores que revelam. Como refere Pires (1997), “ajudar a pensar sobre os valores e facilitar o intercâmbio desses valores na escola é o objectivo que deve nortear a acção do professor” (p. 413). Este objetivo esteve presente ao longo da nossa prática educativa.

### **4.1. Experiências de ensino-aprendizagem – Contexto de Educação Pré-escolar**

Na seleção das histórias que nos propusemos explorar com as crianças, tivemos em consideração a diversidade de oportunidades criadas para, a partir delas, descobrir, dialogar e refletir.

#### **4.1.1. Aprender a ser especial**

Iniciámos a nossa intervenção no JI com a leitura do livro *Sou especial porque sou eu!* da autoria de Sarah Massini e ilustração de Ann Meek (2006).

Esta obra tem como personagem principal uma criança, o Ivo, que manifesta gostar de participar nas brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de colegas da escola. Mas, nessas brincadeiras, os colegas não lhe davam oportunidade de assumir papéis de que gostava (papéis considerados de relevância no contexto da brincadeira), como os associados tradicionalmente à posse de força (leão), poder (capitão), elegância (príncipe) ou que implicavam aventura (astronauta) e perigo (tubarão). Assim, ele ficava com papéis pouco valorizados pelo grupo e por si próprio. Insatisfeito com a situação, recorria ao espelho para verbalizar sentimentos, utilizando-o como mediador na formulação de juízos de valor sobre si próprio. Outra personagem que assume um papel relevante é a mãe, manifestando disponibilidade para uma escuta atenta do filho, ajudando-o a identificar e valorizar as características, habilidades e potencialidades de cada um dos elementos por si representados e alertando-o para a importância de tomar iniciativas que se tornem facilitadoras da sua afirmação pessoal e integração social.

Cria-se assim um conflito que é simultaneamente representativo de problemas de integração grupal e de construção de uma autoimagem positiva (autoestima). A resolução do conflito acaba por acontecer quando o Ivo, numa das brincadeiras (em que brincavam aos animais do mar), escolhe representar (não o papel de tubarão) mas, de modo imaginativo, o de uma raia, envolvendo-se e envolvendo todos os colegas que também quiseram brincar como se fossem raias.

As crianças mostraram muito interesse em ouvir ler este livro e aquando da leitura fizeram silêncio. Observámos modos diferentes de escutar e participar na exploração da história, registando-se uma participação mais ativa por parte das crianças de idade mais elevada, mais especificamente, as que estavam próximas de fazer cinco anos. A seguir à leitura, dialogámos, em grande grupo, sobre a personagem principal (Ivo) e o que gostariam de referir acerca da história. Algumas crianças manifestaram espontaneamente a sua opinião, deixando perceber não concordarem com a atitude que os colegas tiveram, como as seguintes referências evidenciam: *Eu acho que os amigos do Ivo foram maus para ele* (C1). *Eu também acho que não foram nada simpáticos* (C5); *Ele não estava a fazer mal nenhum, só queria brincar* (C4).

O direito a brincar, como legalmente é reconhecido às crianças, e de poder fazê-lo seguindo interesses pessoais, foi salientado por uma criança, referindo: *Nós podemos brincar ao que quisermos* (C7). Estas afirmações revelam que as crianças tiveram uma particular sensibilidade à questão da integração no grupo, referindo a questão da aceitação do outro, bem como em relação à liberdade pessoal para poder ser/brincar ao que cada um quiser.

Promovemos uma reflexão com as crianças sobre as afirmações apresentadas na história, acentuando a importância de gostarmos de nós próprios. Dando importância a essa reflexão, questionámo-las acerca do que cada uma gosta em si e, se não fossem elas próprias, que pessoa ou personagem gostariam de ser e porquê. Propusemos-lhes representarem graficamente os gostos pessoais e ideias.

Em relação à questão: O que mais gosto em mim?, as referências das crianças apontaram para algumas características físicas como o cabelo, os olhos, a face, tal como denota a resposta seguinte: *Eu gosto da cor do meu cabelo, e dos meus olhos* (C13), mas uma referiu também características relacionais: *Eu gosto da minha cara e do meu cabelo e também dos meus amigos* (C7). Nas figuras 2 e 3 apresentam-se os desenhos elaborados pelas crianças (C13 e C7) respetivamente. Na representação gráfica de C13 podemos observar o recurso a cores mais escuras (preto, roxo, verde) e uma pintura com

muita pressão exercida nos lápis (figura 2). Enquanto no desenho da criança C7 predominam cores mais esverdeadas e azuladas (figura 3).



Figura 2. Representação gráfica de C13, quanto ao que mais gosta em si



Figura 3. Representação gráfica de C7 quanto ao que mais gosta em si

Em relação à questão: O que gostaria de ser se não fosse eu?, pronunciaram-se apenas seis crianças das nove presentes, referindo três que gostariam de ser a mãe (C5; C9 e C15), uma referiu que gostaria de ser um animal (C8). Esta justificou a sua escolha afirmando: *Eu gostava muito de ser um ratinho porque são muito fofinhos*. Duas indicaram figuras de histórias (C7 e C9) e uma (C1) para além de indicar a figura justificou os motivos, dizendo: *Eu adorava ser um unicórnio porque os unicórnios têm as cores do arco-íris*.

Indicamos nas figuras 4 e 5 a representação gráfica das ideias de duas crianças (C1 e C8) relativamente ao que gostariam de ser. Na figura 4, apresenta-se um exemplo, elaborado por C8, representando o que gostaria de ser, tendo desenhado dois ratos, e na figura 5, uma representação elaborada por C1, no qual retrata o unicórnio que tinha indicado como resposta ao que gostaria de ser.



Figura 4. Representação gráfica de C8 quanto ao que gostaria de ser



Figura 5. Representação gráfica de C1 quanto ao que gostaria de ser

Através da representação gráfica, as crianças expressaram o que mais gostam em si e também imaginaram/fantasiaram acerca de quem gostariam de ser. As crianças usaram a representação gráfica para registrar “ideias, observações, recordações, sentimentos” e para “explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam” (Katz, 1999, p. 38).

É importante considerar que as crianças vivem e tornam muito presente a sua vontade e capacidade de fantasiar, sonhar e imaginar. Sabemos que, como é salientado por Parafita (2002), as crianças “afirmam a sua personalidade, imaginando”. Este autor recorda-nos que as crianças têm

uma personalidade complexa, ambivalente, dominada pela índole mitológica das histórias que ouvem. Mas também uma personalidade que se (re)constrói num percurso gradual de representações simbólicas, de combinação de imagens, criação de escolhas, apreensão e construção de sentidos, de realidades (p. 9).

Neste momento de diálogo em grande grupo (após a leitura da narrativa), desenvolvemos ainda uma reflexão acerca da ação e comportamento das personagens secundárias que entravam na história: os colegas do Ivo e a sua mãe. Entendemos ser importante sublinhar o importante papel que os pais/família assumem em cuidar e educar os filhos, apoiando-os e ajudando-os a enfrentar e superar situações menos favoráveis com que, por vezes, se confrontam.

No sentido de integrar no quotidiano da vida em grupo, meios que nos ajudassem a valorizar e reconhecer algumas características identitárias de cada um, propusemos às crianças a construção de um quadro de aniversários, de modo a assinalar a sua data de nascimento. Auscultámos a sua opinião sobre a proposta, a qual foi acolhida com entusiasmo, promovendo a partilha e o debate de ideias sobre a importância de comemorar o dia do nosso aniversário e sobre a construção do referido quadro. Neste âmbito, ajudámos as crianças a lembrar a data do seu aniversário, apoiando-nos nas fichas de inscrição, e desafiámo-las a perguntar ou confirmar com os pais a data e a localidade de nascimento, alertando que eles tinham um documento onde estão registados esses dados (Cartão de Cidadão). Propusemos-lhes ainda, a elaboração de um desenho ou pintura, utilizando cartões colocados à sua disposição, representando neles como gostariam de passar o seu dia de anos, integrando-os depois no quadro de aniversários. Importa sublinhar o envolvimento das crianças na concretização destas tarefas. O entusiasmo que verificámos na realização destas atividades é indicador da

ação voluntária das crianças neste desafio de descobrirem e conhecerem aspetos que as identificam como seres únicos e, também, como elementos de uma comunidade e de redes de afetos. Questionámos ainda as crianças sobre o que achavam de comemorar o seu aniversário, sendo apontadas por elas ideias que relevam atribuir-lhe importância pela satisfação na comemoração dessa data, como as seguintes referências evidenciam: *Eu adoro fazer anos!* (C7); *Eu quero sempre ter uma festa com os meus amigos, é muito importante* (C8); *Eu também acho* (C9).

No sentido de ajudar as crianças a refletirem sobre as razões da importância atribuída a essa comemoração, questionámo-las sobre o porquê de ser importante, sendo por elas referido: *Porque podemos brincar muito* (C11); *E recebemos presentes* (C13); *Porque estamos com os nossos amigos* (C4). A festa de aniversário foi, deste modo, um tópico que permitiu reiterar a importância de brincar com os outros de uma forma saudável, possibilitando a cada um, uma feliz integração social (à semelhança do que havia acontecido com o Ivo, personagem principal da narrativa lida).

Num outro momento, construámos um quadro para registo das atividades desenvolvidas nas áreas da sala, escolhidas por livre iniciativa das crianças para trabalhar/brincar. As crianças ilustraram os cartões para sua identificação, sendo estes utilizados para o registo das áreas frequentadas ao longo da semana. Para além da ilustração, esses cartões integravam o nome da criança, favorecendo a cada uma, que melhor reconhecesse o seu nome e fosse reconhecendo o dos colegas. Como refere Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) estes instrumentos “são, antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (p. 26). A representação feita pelas crianças para a sua identificação evidencia os seus gostos/preferências, como os seguintes exemplos indicam:

– *Eu gosto muito de jogar futebol por isso é que o meu símbolo é uma bola.*  
(C17)

– *Eu e a C11 escolhemos a flor, só que eu tenho uma e ela tem duas.* (C4)

– *E será importante identificarmos o nosso nome?* (Educadora Estagiária)

– *Sim.* (C1; C6; C10; C11)

– *Eu já sei escrever o meu nome.* (C1)

(Notas de campo, de 23 de novembro/2020)

As crianças manifestaram envolvimento nas experiências de ensino-aprendizagem, na medida em que têm oportunidade de escolher de acordo com as suas preferências pessoais. Relativamente à utilização das áreas, as crianças participaram na análise dos registos de informação, dialogando sobre os mesmos no sentido de os entender e valorizar, permitindo reconhecer símbolos a elas associados, identificar as áreas mais e menos frequentadas, refletir sobre as suas escolhas e sobre a importância de considerar os interesses de cada uma.

Ao longo do nosso estágio, pudemos verificar que as crianças gradualmente se comprometeram com a utilização deste instrumento e sempre que havia uma mudança de área, trocavam o seu símbolo, tendo de observar e ponderar se poderiam colocá-lo onde gostariam, pois sabiam que cada área tinha um número limite de crianças (definido e acordado com as educadoras de infância, no início do ano).

Por outro lado, as crianças aprenderam a lidar com a frustração, na medida em que por vezes gostariam de ir para áreas que já não era possível, dado o número de crianças presentes. Cremos que é uma aprendizagem importante para a integração e para aprender a conviver com os outros, esta prática de respeitar e esperar que uma criança saísse de uma área para poder ir para lá brincar. Também houve momentos em que, através do diálogo, as crianças pediam aos pares para ir para determinada área, perguntando-lhes se queriam trocar. Observámos que esta prática incentivou o diálogo entre elas e permitiu uma tomada de consciência de si e do outro, enquanto elementos do grupo. As crianças responsabilizaram-se pela sua aprendizagem e pelo seu lugar no grupo e na sala.

Após o diálogo sobre a importância de identificarmos o nome de cada uma, através do código escrito (como evidenciado nas notas de campo do dia 23 de novembro de 2020), indicadas anteriormente, no presente ponto, questionámos as crianças acerca das *palavras*, a sua importância e o seu significado. Procedeu-se à identificação de imagens, recorrendo a uma caixa com diversas imagens de objetos, frutas e animais. Cada criança tirou uma imagem e mostrou-a ao grupo dizendo o que era e quais as suas cores. Fez-se também a divisão silábica de cada palavra recorrendo ao bater de palmas.

Assim, promovendo a verbalização da opinião de cada criança, incentivando cada uma a prestar atenção às imagens apresentadas e descrevendo o que observava, procurámos promover o desenvolvimento de competências de comunicação, quer no âmbito da oralidade quer no da escrita/registo gráfico.

Refletindo sobre as oportunidades de aprendizagem criadas com esta experiência de aprendizagem, sublinhamos os seus potenciais contributos para a construção de valores relacionados com a tolerância, a amizade, o respeito por si próprio e a realização de escolhas esclarecidas.

#### **4.1.2. Aprender a conhecer, valorizar e acolher**

A narrativa intitulada *Os ovos misteriosos*, escrita por Luísa Ducla Soares e ilustrada por Manuela Bacelar (2014), conta a história de uma galinha que, pelo facto de a sua dona lhe retirar diariamente os ovos, se viu forçada a fugir e fazer um ninho na floresta. Pouco tempo depois tinha cinco ovos todos diferentes que ela carinhosamente chocou, embora estivesse admirada. “– Cocorococó...que vem a ser isto? – disse ela. – Na minha capoeira tiravam-me os ovos, aqui oferecem-mos” (Soares, p. 4). Assim a galinha ganhou uma ninhada de filhos, também diferentes: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e um pinto. A mãe galinha amou todos por igual, sendo recíproco o amor. Os filhos defenderam o irmão (pinto), de modos diferentes, usando as suas habilidades, quando este se viu ameaçado por um menino.

A mensagem explícita desta obra é a aceitação ativa da diferença, a diversidade como algo vantajoso para todos. Neste sentido, questionámos as crianças relativamente ao desenrolar da ação narrada. Das nove crianças presentes, duas não responderam. As restantes referiram que: *A galinha ficou com vários filhos* (C4; C5 e C11); *Ela ficou com filhos que ninguém queria* (C9); *A galinha ama todos os filhos* (C7; C13 e C17), como se pode verificar no gráfico da figura 6.

Fazendo uma análise destas respostas, podemos salientar que as crianças referiram aspetos presentes no livro, mas também novas ideias como é o caso da C9 ao referir que a galinha ficou com filhos que ninguém queria. A partir deste conjunto de respostas, iniciámos em grande grupo, um diálogo relativamente à importância do amor de mãe, do carinho, da segurança e também da relação que se estabelece entre irmãos.

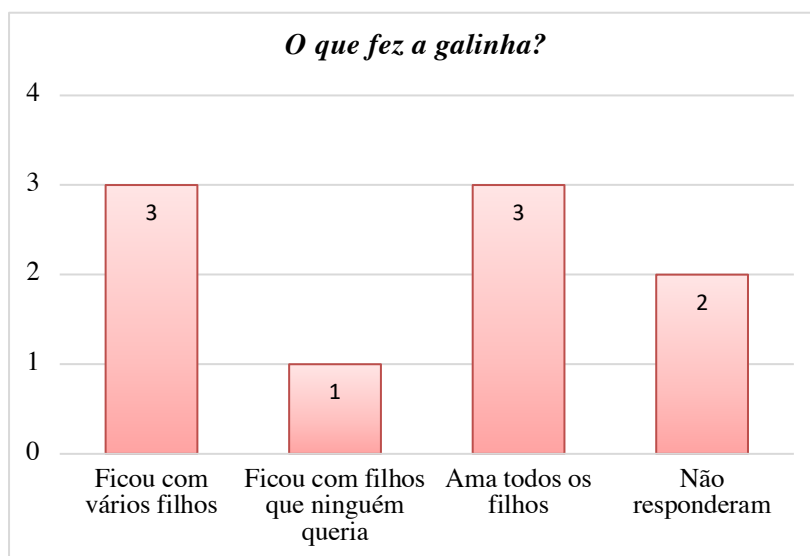


Figura 6. Gráfico de dados relativos à questão: O que fez a galinha?

Foi nesta linha que nos pareceu pertinente questionar as crianças acerca da sua opinião quanto à “partida” da galinha para a floresta, para cumprir a sua vontade de ter filhos, uma vez que, como está referido no livro, “não tenho nenhum por causa da gente gulosa” (Soares, p. 1). Tendo duas crianças referido que: *A galinha queria ser mãe* (C11); *Não queria que ninguém lhe tirasse os ovos* (C5).

Esta história permitiu uma aprendizagem acerca das características de cada um, que se prendiam com aspetos físicos (uns tinham dentes, outros escamas, outros bicos...) com modos de vida (salientando-se o habitat em que cada um vivia: uns na água, outros na terra). Não tendo nascido todos dos seus ovos (não eram portanto, todos filhos biológicos), a galinha adotou, cuidou, ajudou a crescer, deu segurança e amou todos os seus filhos. Todos puderam viver em harmonia e estabelecer laços de pertença a uma família, vivendo com a mãe (família monoparental). Salienta-se a preocupação da mãe em ir ao encontro dos gostos de cada um. Clarificando este esforço, são significativas as seguintes afirmações (excertos da narrativa): “cansava-se a carregar petiscos para a comilona da avestruz” (Soares, p. 20); “esgaravatava o chão em busca de sementes para o pinto” (p. 21); “e nos intervalos lavava as dentuças ao crocodilo” (p. 22). Verifica-se, ao longo da história, uma união de esforços para garantir o bem-estar dos elementos da família.

Além dos aspetos já referidos, este livro permitiu relacionar as aprendizagens promovendo uma articulação entre as diversas áreas. Assim, trabalhou-se a área do conhecimento do mundo, através dos espaços diversificados traduzidos nos diferentes habitats, a área da formação pessoal e social, pelas características pessoais de cada um, das atitudes demonstradas, quer da mãe galinha em relação aos filhos, quer dos filhos

em relação à mãe. Desenvolveram-se, de igual modo, aprendizagens na área da matemática, uma vez que, através de um jogo de associação, foi possível que as crianças realizassem contagens de ovos e identificassem as suas diferentes cores e tamanhos (figura 7).



Figura 7. Jogo de associação realizado por um dos grupos de crianças

A respeito do domínio da matemática, foram também introduzidos dois puzzles, um referente às personagens animais e outro referente aos ovos.

Desta obra, salientam-se os valores da multiculturalidade/diversidade, responsabilidade, o cuidado, a união, o valor da família e dos laços de pertença, proporcionando aprendizagens no sentido de valorizar o cuidado a ter com os outros, respeitar a diversidade, entender o papel da família e conceder liberdade à criança para ser, refletindo acerca das mensagens da obra.

#### **4.1.3. Aprender a não desistir dos seus direitos**

O livro *O pinto careca* escrito por Marisa Núñez e ilustrado por Helle Thomassen (2004) prende crianças e adultos ao enredo, através das palavras e imagens elucidativas do desenrolar da história, suscitando a atenção e o interesse pelo mesmo. Está incluído no PNL indicado, para crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Nesta narrativa conta-se a história de um pinto que encontrou um saco com moedas de ouro e decide levá-las ao rei. Tem um longo caminho a percorrer e com vários obstáculos. Tenta que os obstáculos se afastem, ordenando-lhes que o façam, mas apesar de não ter êxito, não esmorece. Então vai “engolindo” todos os obstáculos que lhe surgem (rio, pinheiro, coruja e raposa), prosseguindo até conseguir chegar ao palácio do rei. Este, com o intuito de o comer, prende-o em vários locais, dos quais o pinto vai saindo recorrendo à

ajuda de todos os elementos que foi engolindo pelo caminho. O pinto consegue libertar-se e recupera o seu saco.

As crianças fizeram as suas apreciações sobre a ilustração da capa e o título do livro, referindo: *Parece que o pinto é muito feliz* (C4). *Tantas moedas!* (C7). Procedemos à leitura da história e quando surgia a frase com rimas “qui qui ri qui as minhas moedas quero aqui”, as crianças repetiram-na euforicamente, tendo sido um momento muito agradável e divertido para todos, no qual o envolvimento das crianças foi notório. Uma forma de as crianças aprenderem é manifestando satisfação, se ela existe, por isso as crianças mostraram o seu entusiasmo aquando da rima, tendo sido incentivadas a continuar a participar.

Após a leitura da história, dialogámos sobre o seu conteúdo, sendo salientado pelas crianças:

- *O pinto não desistiu nunca.* (C7)
- *Pois não, nós também não podemos desistir.* (C1)
- *Eu quando quero alguma coisa, eu luto até ao fim.* (C8)

(Notas de campo de 23 de novembro/2020)

As falas das crianças deixam perceber que a mensagem da história tinha sido por elas compreendida, acentuando a importância de desenvolver esforços para alcançar os objetivos que cada um se propõe e não desistir face a problemas diversos que podem surgir, procurando superá-los.

Dialogámos sobre o facto de o pinto careca não querer ficar com as moedas (inicialmente), por não serem suas, mas que, com os constrangimentos que lhe foram surgindo, acabou por ficar com elas. Ao longo do diálogo, outras questões foram colocadas, nomeadamente: O que é que o pinto ia levar ao rei? Tendo C3 respondido: *moedas*.

Questionadas se seria bom ou mau o pinto entregar as moedas que encontrou, ao rei, 10 crianças responderam que era bom (C1, C4, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C14, C16) e 4 não responderam (C2, C5, C11, C15). Uma criança (C6) acrescentou: *Mas ele depois ficou muito zangado* [referindo-se ao pinto careca] e questionámos: Porque será que ficou muito zangado, o pinto? C4 e C6 referiram: *Porque o rei queria comê-lo*. Retorquimos: E conseguiu? C4, C5, C6, C10 disseram que não. Questionadas sobre o porquê, referiram: *Porque os animais o ajudaram* (C6). *Os obstáculos que ele engoliu saíram da boca dele para o ajudar* (C16).

Como refere Santos (2002), é necessário “proporcionar à criança todo um rol de figuras heroicas que se aventuram na vida, sem nunca olharem para trás, solucionando os problemas na medida em que os mesmos vão surgindo, na certeza da vitória final, nunca desanimando” (p. 119).

Nesta obra, Núñez (2004) alerta para a importância de transformar as adversidades em algo vantajoso, pois a personagem pinto careca serve-se dos obstáculos que lhe vão surgindo e utiliza-os como meios de superação. O pinto careca saiu fortalecido no que concerne à resolução do problema (morrer e ser comido pelo rei), depois da experiência vivida. É vantajoso e essencial aprender, desde cedo, a envolver-se na resolução de problemas e ser assertivo na luta pela justiça e direitos de cada um.

Posteriormente, colocámos outras questões a que as crianças foram respondendo. À pergunta: Como acham que era o pinto? Das 14 crianças presentes, 11 responderam que era bom e 3 não responderam. Questionadas relativamente ao porquê, referiram: *O pinto quis entregar as moedas (C4)*. *O pinto foi dar as moedas ao rei (C13)*. *O pinto não quis ficar com as moedas, porque não eram dele (C10)* (figura 5). Entendemos encontrar-se esta ideia implícita na construção de um valor importante para a formação cívica das crianças que se prende com o facto de não ficarmos com o que é dos outros, ou seja, saber manifestar respeito pelo outro e pelos seus bens.



Figura 8. Gráfico de dados relativos à questão: Como acham que era o pinto?

Promovendo a reflexão sobre a atitude do rei em relação a querer comer o pinto esta surge interpretada pelas crianças como não tendo sido justa (C8), ou como refere a C9, não procedeu bem. Como se pode verificar na seguinte tabela, as crianças manifestaram entender que, se o pinto foi entregar ao rei as moedas que não lhe pertenciam, este não adotou uma atitude correta, não reconheceu o valor da atitude do

pinto e, ainda, não soube respeitá-lo, pensando em comê-lo (tabela 1). Da análise destes dados, percebe-se que, com exceção de 2 crianças que não responderam, todas as outras referiram o facto de o rei não ter agido de forma correta. Nenhuma criança respondeu que sim, 12 responderam que não e 2 não responderam.

Tabela 1. Dados relativos à questão: Será que foi correto o rei querer comer o pinto, depois de este lhe ter dado as moedas?

<b>Respostas</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Sim	0	0
Não	12	86
Não responderam	2	14
Total	14	100

Esta obra permitiu um diálogo com as crianças sobre as ações do rei e do pinto. Um dos valores predominantes neste livro é a autodeterminação na procura de justiça e afirmação dos seus direitos, sendo que, pelas respostas dadas pelas crianças, nos parece poder entender que compreenderam o significado e a importância da sua mensagem. Com autodeterminação aprendemos e crescemos. Pessoas autodeterminadas aprendem a não desistir até chegar ao seu objetivo, aprendem a adaptar-se, a serem resilientes perante as adversidades. A autodeterminação ajuda-nos a enfrentar os problemas que surgem, devendo ser vista como oportunidade de aprendizagem e de superação. Outros valores podem ser salientados, como a honestidade, mas também o do direito à indignação face a situações de autoritarismo e desrespeito pelos outros.

Com a atitude do pinto infere-se que este manifestou ser honesto, pois se tal não fosse, ficava com o saco das moedas, logo que as encontrou. Como refere (Benítez, 2014),

a honestidade pode ser entendida como o valor que consiste em não nos apropriarmos daquilo que não é nosso, mas o seu significado mais verdadeiro é aquele que se define como sendo o respeito pela verdade, que implica não roubar (honradez), não mentir (veracidade e sinceridade), não enganar (autenticidade), cumprir os nossos compromissos (fidelidade e responsabilidade) (p. 47).

Pretendemos que as crianças refletissem e aprendessem, que só devemos querer o que é nosso e percebessem a importância do valor honestidade e de respeito pelos direitos de cada uma, incluindo o direito à vida.

Dando continuidade à exploração da história introduzimos um puzzle alusivo ao livro, em que as crianças, em pequenos grupos de trabalho, puderam explorá-lo livremente. Posteriormente, o puzzle foi integrado na área dos jogos e o livro na área da biblioteca.

Visando desafiar as crianças a fazer experiências de representação gráfica, no dia seguinte auscultámos a sua opinião quanto à criação de uma área da escrita na sala. Mostraram entusiasmo e satisfação, então dialogámos sobre os materiais que nela poderiam incluir. Apresentámos às crinaças alguns materiais de escrita, como lápis e canetas, blocos de notas, cartões com o nome de cada criança, caixa com letras, imagens diversas identificadas com palavras, revistas, entre outros). Ao longo da prática educativa, foram sendo introduzidos nesta área outros materiais, contribuindo para enriquecer as experiências que as crianças iam realizando, como a imagem da figura 9 permite perceber.

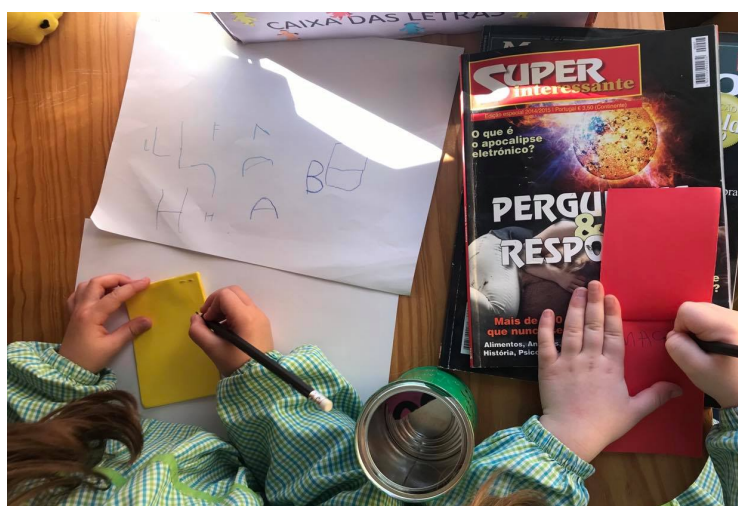


Figura 9. Exploração de recursos na área da escrita

É de considerar, que, conforme salientado nas OCEPE por Silva et. al. (2016):

O contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (p. 66).

Continuando o trabalho iniciado integrámos na área da escrita, uma máquina de escrever e um computador. As crianças observaram e nomearam as diferenças no seu

funcionamento. Das 14 crianças presentes, só uma disse já ter visto uma máquina de escrever (em casa da avó), ficaram admiradas com as diferenças entre estes objetos e manifestaram interesse em querer experimentar, escrever, com eles.

Parece-nos poder considerar que, através desta experiência, se geraram oportunidades de desenvolvimento da comunicação e da interação positiva entre as crianças, ao mesmo tempo que se refletiu em conjunto sobre os cuidados a ter com os outros e sobre a importância de ser capaz de expressar a sua opinião e ouvir a opinião dos outros.

Assim, e tendo em conta o conjunto de atividades promovidas no âmbito desta experiência de ensino-aprendizagem, bem como as oportunidades de as crianças expressarem as suas opiniões, escutarem as dos colegas e desafiá-las respeitando a vez de cada uma falar, entendemos terem sido criados momentos importantes de aprendizagem.

#### **4.1.4. Aprender a reconhecer o contributo de cada um**

O álbum ilustrado *Obrigado a todos!* de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (2020) retrata a história de um menino que quer agradecer a todas as pessoas que cruzam a sua vida, por ter aprendido algo com elas, como ao pai, à mãe, ao irmão, aos avós, aos tios, ao primo, aos amigos, aos vizinhos, ao gato... Neste álbum o texto pictórico ocupa grande parte das páginas da obra, enquanto o texto gráfico ocupa uma parte significativamente mais reduzida. Após a leitura da frase de cada página, comentámos a mesma e a ilustração. Iniciámos a atividade com a observação da capa e das primeiras imagens do livro. Ao longo da leitura deste álbum ilustrado as crianças estavam muito atentas e mostravam curiosidade em saber a quem, na página seguinte, a personagem principal iria agradecer.

A seguir questionámos as crianças acerca da obra, no sentido de perceber qual a sua opinião acerca dos valores nela retratados. A primeira questão que lhe colocámos foi: O que é agradecer? Obtivemos por parte das 12 crianças presentes, ideias como: *É dizer obrigado (C6). É sabermos que alguém nos ajudou (C7).*

À pergunta: Será importante agradecermos? Todas as crianças presentes responderam que era muito importante. Questionadas porquê, referiram aspetos, como: *Dizer obrigado significa que somos bem-educados (C7). Quando eu agradeço sinto-me bem (C14). A minha mãe diz-me sempre para dizer obrigada quando alguém me dá alguma coisa (C16).*

Outra questão colocada foi O que é ter paciência? Quatro crianças referiram que era esperar (C1, C4, C6 e C9), e outras (4) indicaram situações que iam também ao encontro dessa ideia, mas deixando perceber que essa espera exige ter paciência e autocontrolo, como: *não abrir as prendas* (C11); *não comer antes do jantar* (C10); *não comer gelados* (C14). Por sua vez, a afirmação de uma criança revelou a dimensão afetiva que pode envolver esse processo, indicando: *amar* (C8). Observam-se ainda duas referências que evidenciam o esforço que o ter paciência exige, referindo que ter paciência é: *ter coragem* (C2) e *ser forte* (C7).

Os indicadores referentes a esta questão, encontram-se no seguinte gráfico da figura 10.

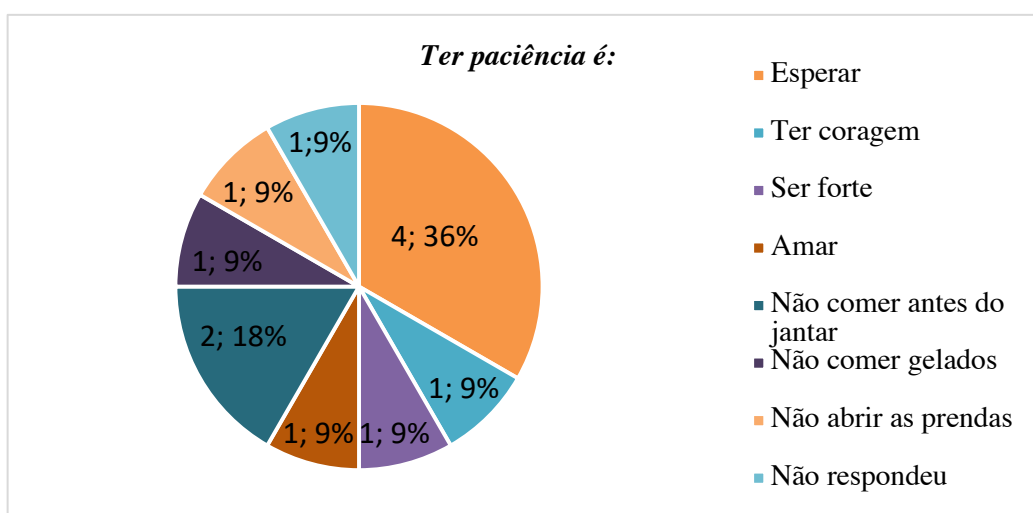


Figura 10. Gráfico de dados relativos à opinião das crianças sobre o que é ter paciência

Quando perguntado sobre se seria importante ter paciência, dez crianças mencionaram que era muito importante e duas, pouco importante (figura 11).

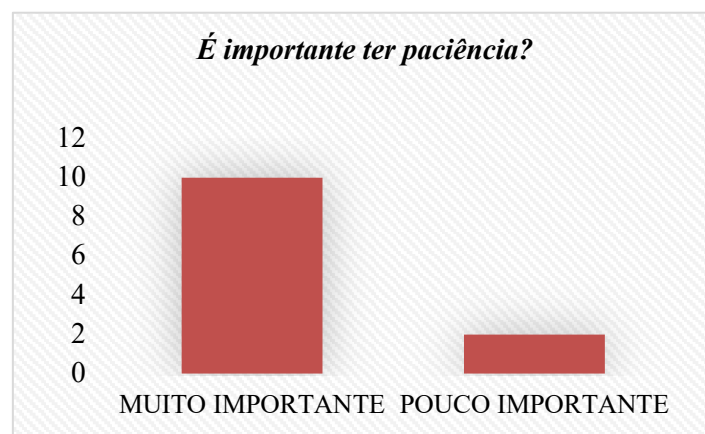


Figura 11. Gráfico de dados relativos à questão: É importante ter paciência?

Solicitadas a justificarem a opinião expressa, uma criança argumentou que é muito importante: *Porque às vezes temos de jantar e só depois brincar* (C5). Outra criança, justificou que era pouco importante, afirmando que: *Às vezes não podemos ter paciência porque se não os colegas não emprestam os brinquedos nunca* (C7). A afirmação apresentada por C7 permite perceber que, embora valorize o saber ter paciência, tal não pode entender-se como ficar acomodada a situações que se apresentam pouco positivas, podendo desenvolver esforços para alterá-la.

Neste âmbito, no sentido de ajudar as crianças a refletirem sobre a importância de ter paciência, questionámo-las: *Quem tem paciência para esperar a sua vez para falar?* Das 12 crianças presentes, 4 referiram que têm (C2, C6, C9 e C14), 5 responderam às vezes (C1, C4, C7, C15 e C16) e 3 responderam que não têm (C8, C10 e C11) (figura 12).

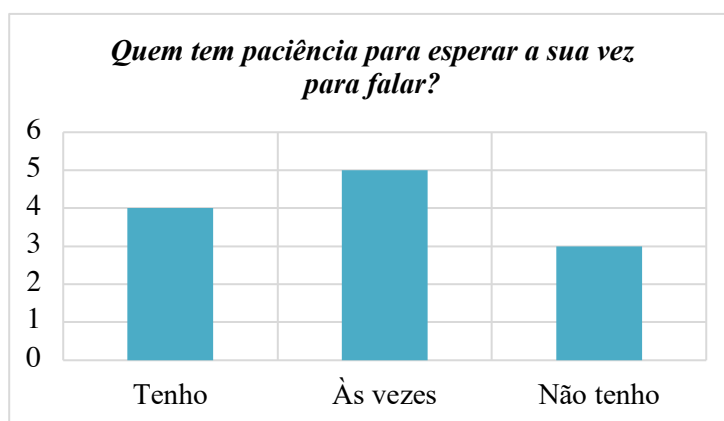


Figura 12. Gráfico de dados relativos à questão: Quem tem paciência para esperar a sua vez para falar?

Questionámos também as crianças acerca da importância de saber ouvir, 11 responderam que era muito importante e uma pouco importante, explicitando algumas das suas opiniões: *Eu ouço sempre os meus pais, porque eles querem o melhor para mim* (C4) [muito importante]. *Eu às vezes não gosto de ouvir, por exemplo quando me ralham* (C6) [pouco importante].

Tabela 2. Dados relativos à questão: É importante saber ouvir?

Respostas	N.º	%
Muito importante	11	92
Pouco importante	1	8
Total	12	100

Procurámos ainda perceber se sentiam que os adultos as escutavam, pelo que lhes colocámos a seguinte questão:

- *Acham que os adultos sabem ouvir as crianças?* (Professora Estagiária)
- *Eu acho que sim, a minha mãe e o meu pai ouvem-me sempre.* (C1)
- *Sim.* (C7)
- *Eu acho que nos ouvem sempre.* (C6)
- *Acho que há vezes em que não nos querem ouvir.* (C5)
- *Porque dizes isso C5?* (Professora Estagiária)
- *Às vezes só querem estar sossegados, sabes...* (C5)

(Notas de campo, de 12 de janeiro/2020)

As ideias expressas pelas crianças dão conta do reconhecimento das diferentes situações que podem ocorrer no quotidiano das relações, entre adultos e crianças.

Ao nível da expressão plástica sugerimos, às crianças, que fizessem um desenho sobre algo que aprenderam com alguém de que gostam. Posteriormente fizemos um livro recorrendo ao recurso digital *StoryJumper* com os desenhos elaborados pelas crianças e as frases apresentadas por cada uma. Foram redigidos e integrados 11 trabalhos correspondendo ao total das crianças que nesse momento integravam o grupo. Noutro momento, visualizámos e analisámos as produções e as frases proferidas por cada criança, relativamente ao que aprenderam com alguém. Na figura 13 encontra-se o *printscreen* de uma das páginas do livro realizado no recurso digital que referimos.

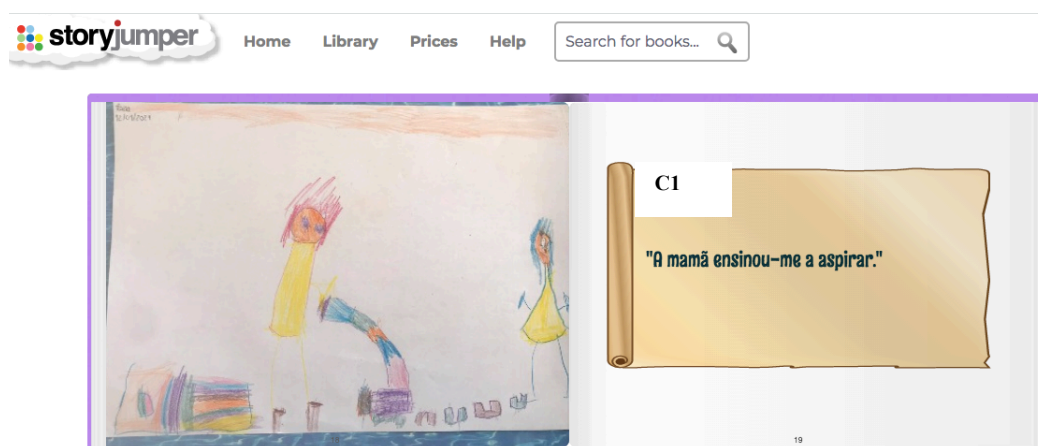


Figura 13. *Printscreen* de uma página do livro realizado com os desenhos das crianças

Da leitura dos dados relativos às aprendizagens indicadas e das pessoas com quem as desenvolveram, emergiram três categorias de análise: Aprender a cuidar de si

próprio; Aprender a cuidar dos espaços e Aprender a relacionar-se. Esses dados podem ser observados na tabela 3.

Tabela 3. Dados relativos ao que aprenderam e com quem

O que aprenderam		Com quem aprenderam		
		Mãe	Pai	Mãe e Pai
Aprender a cuidar de si próprio	Lavar os dentes	1	0	0
	Tomar banho	0	0	0
	Pintar as unhas	1	0	0
	Preparar leite com chocolate	1	0	0
	Ter cuidado com o elevador	0	1	0
Subtotal		3	1	0
Aprender a cuidar dos espaços	Limpar o pó	1	0	0
	Limpar o chão	1	0	0
	Aspirar	1	0	0
	Arrumar os brinquedos	0	0	1
	Arrumar os livros	1	0	0
Subtotal		4	0	1
Aprender a relacionar-se	Ser amigo dos meus amigos	0	0	1
Subtotal		0	0	1
Total		7	1	2

Através da análise destes dados podemos verificar que as 10 crianças fazem referência aos agentes do núcleo familiar, das quais 7 indicam a mãe como pessoa que lhes proporcionou aprender, incidindo em aspetos em que a mulher, na qualidade de mãe ainda representa, atualmente, um papel educativo preponderante no acompanhamento dos filhos. Por sua vez, uma criança indicou que aprendeu com o pai e duas com a mãe e o pai. É de referir que uma criança, embora tenha indicado que aprendeu a “tomar banho”, não referiu com quem realizou essa aprendizagem.

Tendo em conta que a personagem principal do livro fazia referência às regras, considerámos pertinente interrogar as crianças sobre se seria importante haver regras. As 11 crianças presentes consideram serem importantes. Assim, solicitámos que indicassem as regras, que, no seu entender, seriam importantes. Salientámos algumas das regras por elas indicadas, como: respeitar e escutar os outros, partilhar os brinquedos, cuidar e arrumar os materiais utilizados, esperar pela vez de falar. Propusemos às crianças se seria pertinente atender a estas regras na nossa sala ou outras que poderíamos acrescentar. As crianças consideraram que era uma boa ideia, assim sendo, organizámos as regras da sala, escrevendo-as num cartaz. Organizadas, em

pequenos grupos, as crianças desenharam, coloriram o cartaz, de acordo com o que foi escrito. A figura 14 ilustra um dos grupos a realizar a atividade.

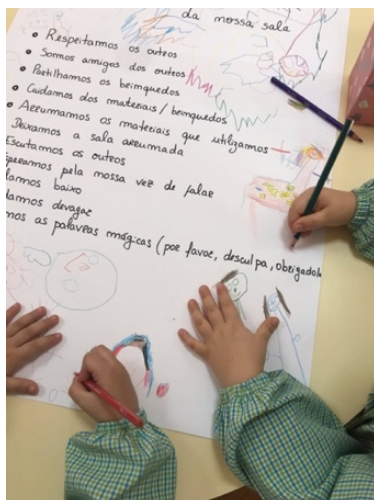


Figura 14. Elaboração do cartaz das regras da sala, por um dos grupos de crianças

Através desta experiência de aprendizagem as crianças puderam: expressar valores; verbalizar a sua opinião; participar no diálogo em grupo, escutar e respeitar diferentes opiniões; revelar capacidades expressivas e criativas; participar na definição das regras a estabelecer ao nível do grupo/sala e refletir sobre a obra explorada *Obrigado a Todos!*

Um dos valores destacados nesta obra é a gratidão, embora outros sejam também abordados como a amizade, a paciência e o compromisso. Sentirmo-nos gratos por alguma coisa, implica que reconheçamos previamente o motivo pelo qual tal acontece. Este álbum possibilitou ainda a reflexão sobre comportamentos e atitudes, permitindo que as crianças tentassem colocar-se no lugar do outro, no sentido de compreenderem a importância de uma convivência democrática, tendo por base o respeito por si e pelo outro.

#### 4.1.5. Aprender a valorizar e a promover a equidade

A leitura do último livro trabalhado com as crianças do JI, decorreu após o período de confinamento decretado pelo Governo em janeiro de 2021, e foi o álbum ilustrado *Todos fazemos tudo* de Madalena Matoso (2019). Trata-se de um livro repleto de ilustrações e sem texto (técnica méli-melo). Campos e Cordeiro (2011) referem que “no caso dos livros que apresentam somente imagens, a tónica é a leitura do texto

imagético que pode suscitar a imaginação e a possibilidade de criação do texto a partir da estimulação visual” (p. 429).

Este livro possibilita combinar imagens, podendo formar várias figuras de pessoas (quer do sexo feminino, quer do masculino) a fazer a mesma atividade, tendo como objetivo promover a equidade, favorecendo a tomada de consciência da igualdade de direitos e de oportunidades que a todas deve ser garantida. Como afirma Cardona et. al. (2015) “a escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança (...) devendo desempenhar o seu papel na eliminação de desigualdades entre homens e mulheres que continuam a prevalecer” (p. 8).

A observação e análise das imagens do livro foram realizadas em pequeno grupo. Inicialmente visualizámos e explorámos o álbum, podendo as crianças realizar as combinações que entenderam e folheando-o livremente. Posteriormente foram entregues seis cartões alusivos a partes do livro e questionámos as crianças acerca das atividades que gostavam mais de realizar (passear, desenhar, regar as plantas, jogar no computador, ouvir ler um livro, jogar futebol). Foram disponibilizadas tampas de garrafas de cores diferentes, propondo às crianças que, com elas, indicassem a sua atividade preferida, colocando uma tampa por cima do respetivo cartão (figura 15), tendo participado um total de 12 crianças. A atividade de ouvir ler um livro foi escolhida por 3 crianças (C1, C4 e C5), a de jogar futebol escolhida por outras 3 crianças (C3, C9 e C17), a de desenhar e a de jogar no computador foram, cada uma, escolhida por 2 crianças (C7 e C10) e (C8 e C11), respetivamente. A atividade de passear foi escolhida por uma criança (C6) e a de regar as plantas também por uma (C13).



Figura 15. Exploração de imagens apresentadas no álbum ilustrado

Como os dados revelam, as preferências manifestadas pelas crianças distribuíram-se pelas diferentes áreas, embora apresentando ligeiras diferenças de escolha. Seleccionando mais seis cartões, questionámos as crianças sobre quem consideram que realiza as atividades indicadas nas ilustrações (fazer curativos; conduzir um trator, estender roupa; passear o carrinho do bebé). Relativamente à questão: Quem acham que costuma curar feridas? Metade dos elementos do grupo indicou a mãe (C4; C5; C8; C10; C11 e C17), 3 crianças indicaram mãe e pai como resposta (C3; C6 e C9), uma criança referiu médico (C13), uma criança referiu que seria um enfermeiro (C1) e outra criança também referiu que seria competência de um enfermeiro ou de um médico (C7), como pode ver-se na figura 16.

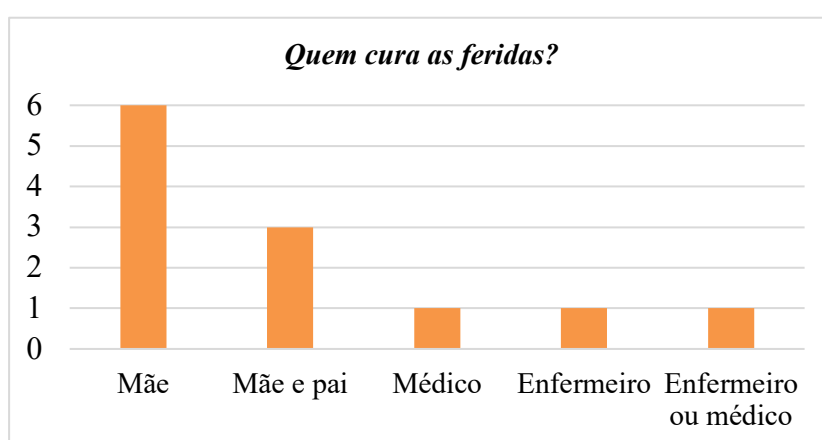


Figura 16. Gráfico de dados relativos à questão: Quem cura as feridas?

Relativamente a estas respostas, observa-se que a maioria das crianças (9) consideram que os familiares costumam realizar essa tarefa, enquanto que apenas 3 referem que é competência de profissionais da saúde. A figura materna é destacada pelas crianças no cuidado dos filhos (6), seguida da referência à mãe e ao pai (3), aspeto já verificado anteriormente, na análise do álbum ilustrado *Obrigado a Todos!*

Em relação à questão: Quem acham que costuma conduzir o trator? Os dados apresentam-se na tabela 4.

Tabela 4. Dados relativos à questão: Quem acham que costuma conduzir o trator?

Familiares			Outros		
Avô	Pai	Pai e avô	Aqueles que guardam as vacas	Os homens	O C9
3	1	1	1	5	1

Salienta-se, pelas respostas dadas pelas 12 crianças, que nenhuma referiu o sexo feminino, como resposta, o que nos mostra que as crianças associam a tarefa de condução de máquinas agrícolas, a figuras masculinas.

A terceira questão: Quem acham que costuma estender roupa? Uma criança referiu que era a mãe e a avó (C5), 2 crianças que era o pai (C8 e C10), também 2 referiram avós (C1 e C6) e as restantes 7 indicaram mãe (C3; C4; C7; C9; C11; C13 e C17) (figura 17).

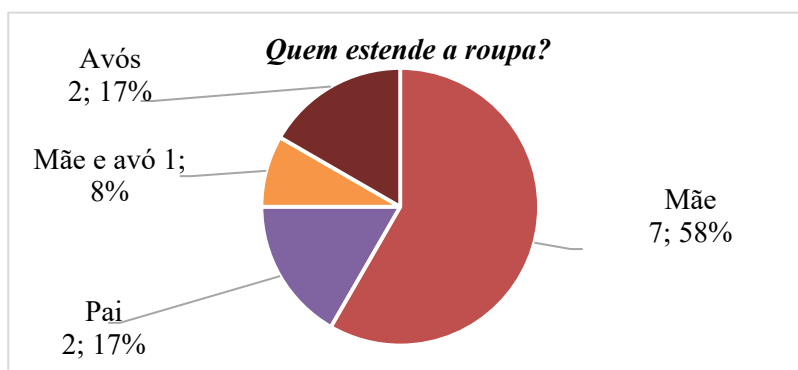


Figura 17. Gráfico de dados relativos à questão: Quem estende a roupa?

Através das opiniões expressas pelas crianças, entende-se que a figura feminina (mãe e avó) ocupa, ainda hoje, um lugar de destaque nas questões relacionadas com a organização/cuidado da casa.

Relativamente à quarta questão: Quem acham que costuma passear o carrinho do bebé? A maioria das crianças (9) disseram que era a mãe (C3, C4, C5; C7; C8; C9; C10; C11 e C17), 2 crianças salientaram que era a mãe e o pai (C1 e C13) e uma criança disse que eram as mães e avós (C6) (figura 18).

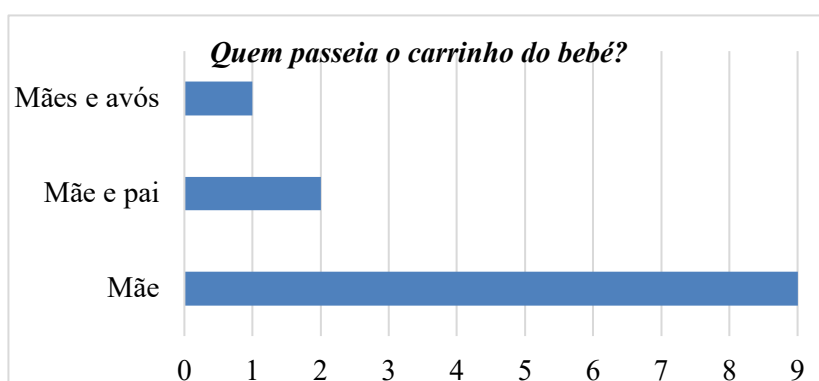


Figura 18. Gráfico de dados relativos à questão: Quem passeia o carrinho do bebé?

Os dados apresentados na figura 18 permitem verificar que todas as crianças (12) incluem a mãe na resposta, à questão "Quem passeia o carrinho do bebé?"

Em síntese, a mulher, enquanto figura materna continua a ser percebida com papel de destaque no desempenho das tarefas do quotidiano familiar. Na única questão em que não surge destacada é a que se referia à condução de trator.

Através desta experiência de aprendizagem, as crianças puderam identificar as suas atividades preferidas, verbalizar e discutir ideias quanto às conceções manifestadas de diferentes tarefas a realizar, visando superar ações e imagens estereotipadas que tendem a perdurar em relação ao papel de homens e mulheres. Este livro faz uma significativa referência à equidade de género, da qual foi possível entender a perspectiva das crianças quanto a atividades realizadas.

Os resultados apresentados suscitaram a nossa reflexão sobre o papel que como educadores/professores e como cidadãos nos cabe assumir para que os estereótipos, como os ligados ao desempenho de determinadas atividades sejam combatidos, em ordem a uma efetiva igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres.

## **4.2.Experiências de ensino-aprendizagem – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **4.2.1. Aprender a lidar com a perda**

No 1.º CEB iniciámos a nossa intervenção com o livro *A árvore das recordações* escrito e ilustrado por Britta Teckentrup (2018). Este livro conta a história de uma raposa que vivia com outros animais na floresta e que um dia adormece para sempre. Os animais vão-se aproximando dela, um a um, tristes. Todos partilhavam as suas recordações com a amiga e sorriam. De repente, começa a surgir por cima da raposa um rebento cor de laranja e, no dia seguinte, este já se tinha transformado numa pequena árvore. A árvore cresceu tanto ao longo dos meses que serviu de casa aos outros animais.

Começámos pela exploração dos elementos paratextuais que compõem o livro, como o autor, o ilustrador, a editora e procedemos à sua leitura. As crianças demonstraram interesse pela obra, no entanto evidenciaram uma grande insatisfação quando perceberam que a raposa “adormece para sempre”: “A raposa fechou os olhos, respirou fundo e adormeceu para sempre” (Teckentrup, p. 2). Os seus semblantes mudaram e o entusiasmo do início da história rapidamente se transformou em dúvida e apreensão, como os seguintes exemplos das suas afirmações revelam:

– *Ela morreu?* (C13)

– *Eu acho que ela morreu.* (C17)

– *É uma história triste.* (C19)

(Notas de campo, de 20 de abril/2021)

Colocámos às crianças algumas questões sobre a história. Uma dessas questões foi: Achas que as recordações que os animais tinham da raposa indicavam que teria sido uma boa amiga? As 25 crianças da turma indicaram que sim. Foram vários os argumentos apresentados pelas crianças para justificar a sua opinião, os quais se apresentam no gráfico da figura 19.

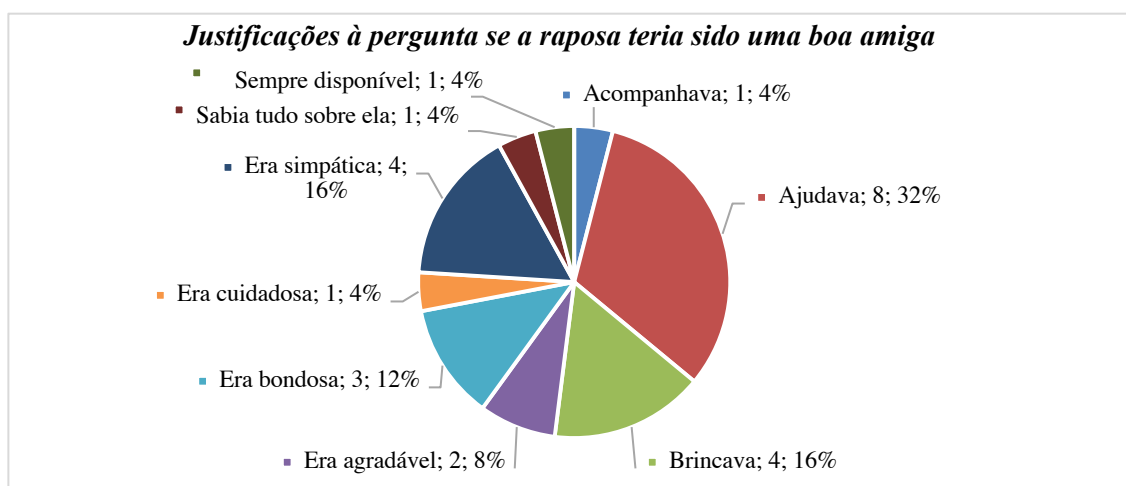


Figura 19. Gráfico de dados relativos às justificações à pergunta se a raposa teria sido uma boa amiga

Como os dados evidenciam a ajuda prestada pela raposa aos outros animais foi o elemento mais valorizado pelas crianças (8) por consideraram que era uma boa amiga, seguido de brincava com ela e de ser simpática (cada um com quatro referências). A criança C3 referiu: *diziam [os animais] que ela [a raposa] os ajudava*. No mesmo sentido, outras características foram realçadas, considerando que “era bondadosa”, “era agradável” e ainda “cuidadosa”, “sabia tudo sobre ela”, “sempre disponível” e “acompanhava”. A criança C9 indicou que *a raposa acompanhava os animais em tudo* com uma resposta para cada uma. Deste modo, podemos afirmar que o aspeto a que as crianças atribuíram maior destaque foi o da ajuda proporcionada pela raposa aos outros animais. Os valores relevados pelas crianças apontam para a fraternidade, a cordialidade, a amizade e a bondade.

Outra questão colocada às crianças foi a seguinte: Como consideras que se sentiram os animais, quando perceberam que a raposa tinha “adormecido para sempre”? Todas as crianças (25) indicaram que os animais se sentiram tristes, sendo que dez justificaram a sua resposta. Destas, 6 consideravam que foi *porque ela não voltaria* (C1,

C2, C11, C15, C22 e C23), 2 crianças *porque a raposa era muito amiga dos animais* (C4 e C24), uma criança *porque os animais gostavam muito dela* (C3) e outra *porque os animais tinham perdido uma amiga* (C20). O sentimento de tristeza identificado pelas crianças decorria da identificação de perda de um ente querido que tinha sido experienciada pelos animais.

Relativamente a outra questão: O que sentirias tu se fosses um dos amigos da raposa? Todas as crianças referiram que se sentiriam tristes. Das 25 crianças, 14 referiram só o sentimento de tristeza. Uma referiu que ficaria *triste e em sofrimento* (C18). Por sua vez, 3 crianças justificaram que, *além da tristeza, sentiriam pena da raposa* (C8, C9, C24); 2 crianças que se sentiriam *tristes e que nunca mais a esqueceriam* (C14 e C19). Uma criança referiu que sentiriam *tristeza e dor* (C7) e outra referiu sentir tristeza e justificou, dizendo: *ela era amiga e gentil* (C3). Por sua vez, uma criança referiu que se *sentiria triste, sem vida, sem vontade de brincar e sem vontade de comer* (C22), outra, que se *sentiria triste e sozinha* (C21) e, por fim, uma criança disse que *se sentiria triste e que começaria a recordar-se dela* (C11) (tabela 5).

Tabela 5. Dados relativos à questão: O que sentirias se fosses um dos amigos da raposa e percebesse que ela tinha “adormecido para sempre”?

<b>Respostas</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Triste	14	56
Triste e em sofrimento	1	4
Tristeza e pena	3	12
Triste e nunca mais me esquecia dela	2	8
Tristeza e dor	1	4
Triste porque ela era amiga e gentil	1	4
Triste e sem vida, sem vontade de brincar, sem vontade de comer	1	4
Triste e sozinho	1	4
Triste e começava a recordar-me dela	1	4
Não responderam	0	0
Total	25	100

É de referir que, nas respostas dadas pelas crianças, os argumentos estão relacionados com as memórias, boas recordações, em suma, com a relação imagética que criaram na sua mente sobre o conseguir colocar-se no lugar do outro, neste caso no das personagens [animais], e inferir o que sentiriam se fossem um dos amigos da raposa. Uma das crianças da turma fez referência aos efeitos que essa tristeza causaria (apatia) (C22).

Em relação ao livro questionámos as crianças se consideravam que conta uma história triste ou feliz. Observa-se (nos dados apresentados na figura 20) que 11 crianças consideram que se tratava de uma história triste, 7 indicaram que se tratava de uma história feliz, e outras 7 que se tratava de um livro que conta uma história triste e feliz.



Figura 20. Gráfico de dados relativos à pergunta: Este livro conta uma história triste ou feliz?

Quanto à justificação para ser um livro que conta uma história triste, das 11 crianças que fizeram referência a que a história era triste, 8 referiram que *a raposa morreu* (C4, C13, C15, C16, C18, C20, C21, C24), 2 acrescentaram *porque os animais ficaram tristes* (C9 e C23) e uma não justificou (C1).

Das 7 crianças que deram a resposta que se tratava de uma história feliz, 4 salientaram que é feliz *peelo facto de os animais poderem recordá-la e permanecerem presentes nos seus corações as memórias do que viveram* (C7, C8, C11, C12) e 3 referiram que era feliz *porque a raposa deu um lar para os animais* [a árvore das recordações] (C2, C3, C17).

Das 7 crianças que referiam que o livro contava uma história triste e feliz, 3 fizeram referência ao facto de *ter crescido uma árvore* (C14, C19, C22), 2 ao facto de *a raposa ser amiga dos animais* (C6, C10), uma argumentou *que era triste porque a raposa morreu e feliz porque os amigos a recordaram* (C5), uma criança não justificou.

Assim, algumas crianças conseguiram ver no livro uma história feliz justificando com o facto de a raposa ter dado um lar aos animais, enquanto outras consideravam que contava uma história triste, uma vez que a raposa partiu. Há ainda o grupo de crianças que considera as duas perspetivas.

Posteriormente refletimos acerca da importância da amizade, ou seja, do valor da amizade. Neste âmbito, algumas crianças (4) salientaram os benefícios de ter amigos indicando o prazer e ajuda que em determinados momentos podem proporcionar. Como

exemplos das suas referências relativamente à importância da amizade, encontram-se as seguintes: *Eu adoro os meus amigos porque podemos jogar futebol juntos e brincar nos intervalos* (C4); *Sem os amigos não somos nada. Eles ajudam-nos nos momentos difíceis* (C1).

Em relação a situações de perda de entes queridos, outras crianças (2) incidiram em possíveis causas de tristeza, como: *Eu já perdi a minha avó e fiquei muito triste* (C7). *O meu avô também morreu, o meu pai ficou muito triste* (C8).

Um dos valores centrais da história é o da amizade, mas outros são também relevados como os de cooperação, o companheirismo, bondade e generosidade. O valor amizade pode perceber-se ilustrado pelos animais da floresta quando se sentaram à volta da raposa e recordaram todos os momentos passados com ela e também tudo o que ela tinha feito por cada um deles. O de cooperação quando todos uniram esforços para tentarem ajudá-la, acentuando o espírito de companheirismo. O valor bondade e ainda o de generosidade foram apontados para salientar a relação entre a “raposa” e os outros animais.

#### **4.2.2. Aprender a cuidar e a proteger**

O livro *O beijo da palavrinha* escrito por Mia Couto e ilustrado por Danuta Wojciechowska (2006), recomendado pelo PNL para o 4.º ano, retrata a história de uma menina [Maria Poeirinha], que nunca vira o mar, sendo um dos seus grandes sonhos. O seu irmão [Zeca Zonzo], após ter ouvido o tio dizer que a sua irmã se curaria se visse o mar, tentou que a irmã o sentisse. Doente, Maria Poeirinha, “viu” o mar tocando a sua palavra escrita pelo irmão, numa folha.

Começámos por elaborar uma chuva de ideias, fazendo uma nuvem de palavras recorrendo ao recurso digital *Wordart*. Mediante a visualização da capa do livro, cada uma das crianças referiu uma palavra que consideravam que o caracterizava. Entre as palavras indicadas pelas crianças, merecem destaque as seguintes [chorar, beijo, pomba, onda, filho, mar, amar, afeto, ternura, carinho, proteger]. Na figura 21 encontra-se a chuva de ideias com as palavras indicadas pelas crianças da turma.



Por sua vez, 5 crianças fizeram referência às características do mar, indicando, por exemplo, que o mar é: *ondas, água e um lar para os peixes, porque é onde vivem* (C1); *água que vem de um rio* (C25); *água salgada fria ou quentinha* (C15); *um conjunto de água* (C16).

Outras 3 crianças indicaram características mais específicas do mar, referindo que o mar é: *ondas de riqueza e um local maravilhoso* (C5); *um lugar infinito, com um cheiro refrescante* (C2); *água, ondas a bater, raiva, fúria porque ele nunca para quieto e faz muitos sons fortes* (C19).

Ao nível da análise da frase a iniciar por “Amor é...”, algumas crianças (8), definiram o amor de uma forma genérica, como ilustra por exemplo (C2) “*Amor é...*” *o que sentimos quando gostamos de alguém que é divertido connosco*; a criança (C8) refere que o *Amor é quando sentimos algo por alguém que é importante para nós, como o que sentimos pela nossa mãe*.

Por sua vez, 4 crianças referiram o afeto, 3 o carinho e outras 3 a paixão. Uma criança afirmou que *Amor é gostar de uma coisa, levá-la para todo o lado, porque se amamos mesmo uma coisa, queremos estar sempre com ela* (C17). Uma criança define amor como uma pessoa ou objeto de que gostamos (C22). Para as restantes crianças, o amor é ajuda (1), amizade (2), preocupação (1), e vida (1). Esta última baseou-se na história, afirmando que *Amor é vida, porque seu irmão Zeca Zonzo, melhorou com o amor a sua irmã, que tanto amava* (C25).

Algumas crianças (3) fizeram referência à obra *O beijo da palavrinha* incidindo em algumas das suas passagens, indicando que o mar é: *a cura, porque a palavra mar melhorou Maria Poeirinha* (C11); *um sonho que a Maria Poeirinha sonhava* (C3); *uma cura para as doenças, porque a menina continuou a viver, mas a ver o mar* (C24).

Seguidamente, partilharam-se opiniões quanto ao desenrolar da história e às atitudes das personagens. As crianças demonstraram um carinho especial pela personagem principal da obra [Maria Poeirinha], fazendo questão de o referir no diálogo sobre mesma, revelando a capacidade para se colocar no lugar do outro e dando relevo ao valor da solidariedade, como o seguinte excerto permite perceber:

– *Tenho pena que ela tivesse partido, o irmão [Zeca Zonzo] era muito amigo dela.* (C24)

– *Só o Zeca Zonzo soube ver quem realmente era a Maria Poeirinha.* (C3)

– *A Maria Poeirinha era muito querida por toda a família, principalmente pelo irmão.* (C4)

– *Eu acho que a história retrata o amor entre ela e o irmão.* (C10)

(Notas de campo de 3 de maio/2021)

Analisaram-se expressões do livro que não são usadas em Português de Portugal, como por exemplo: “Vou-lhe mostrar o mar, maninha” ou “Não importa, Poeirinha. Eu lhe conduzo o dedo por cima do meu”, podendo as crianças conhecer outras variantes da Língua Portuguesa, neste caso, a utilizada em Moçambique. As crianças leram a obra digitalizada, a pares. Recorrendo ao *PowerPoint* analisaram as ilustrações da obra, descrevendo-as e, seguidamente, construíram figuras de barcos em *origami*, utilizando papéis de várias cores e realizando o trabalho passo a passo e escrevendo nele uma mensagem para a personagem principal da obra [Maria Poeirinha].

Apresentamos ideias expressas por algumas crianças (4) em que sobressai a empatia para com a personagem: *Também adoro o mar, sei o que sentes por ele e a força que ele te dá* (C8). *Maria Poeirinha, eu também tenho saudades do mar e sei o que tu sentes* (C13). *Eu também tenho saudades do mar, eu sei o que tu sentes!* (C16). *Sei que adoras o mar, eu também, aproveita-o* (C17).

A maioria dos elementos do grupo de crianças escreveu frases de incitamento da personagem principal a ter força e a não desistir, centrando-se em valores como os de coragem, confiança e autodeterminação. Como exemplo destacamos as seguintes afirmações: *Maria Poeirinha, tu és forte, acredito em ti, aproveita a frescura do mar* (C2); *Confia que um dia verás o mar, alegra-te* (C5); *O mar é um lugar em que nos sentimos livres, aproveita-o* (C10); *Maria Poeirinha espero que tenhas realizado o teu desejo de conhecer o mar* (C11); *Tu afogaste-te numa palavrinha e eu na tua história, por isso tens de ter fé e muita glória* (C21).

Algumas crianças (3) incidiram a sua reflexão em dois valores, o de bondade e o de coragem: *Maria Poeirinha eras muito bondosa, com todas as pessoas; Fiquei muito triste por teres partido* (C4); *A paz da água é para ti, és muito corajosa!* (C18); *És muito corajosa por passares isto tudo. Força, segue o teu coração* (C19). Por sua vez, no discurso de 3 crianças não foram referenciados valores.

Através das respostas apresentadas pelas crianças, pode verificar-se que procuraram dar força e esperança à personagem principal, pelo que se depreende que algumas consideraram que esta morreu, enquanto que outras acham que não. Em

síntese, referimos que os valores mencionados pelas crianças, nas frases escritas para a personagem principal da obra, demonstraram solidariedade pela sua situação de doença ou morte, incentivaram-na a seguir o seu sonho [ver o mar], a não desistir (autodeterminação), indicaram ser bondosa (bondade) e corajosa (coragem).

Posteriormente, questionámos as crianças relativamente aos valores que consideravam estar presentes no livro *O beijo da palavrinha*, sendo que cada uma das crianças referiu um valor, outras mais do que um e 4 crianças não referiram nenhum.

Como o gráfico da figura 22 mostra, o valor amor foi referido por 16 crianças, o de amizade por 5, o de empatia por 3 e o de generosidade também por 3 crianças. Por 2 crianças foram referidos os de compaixão e solidariedade e por uma criança, cada um, os de bondade, humildade e coragem.

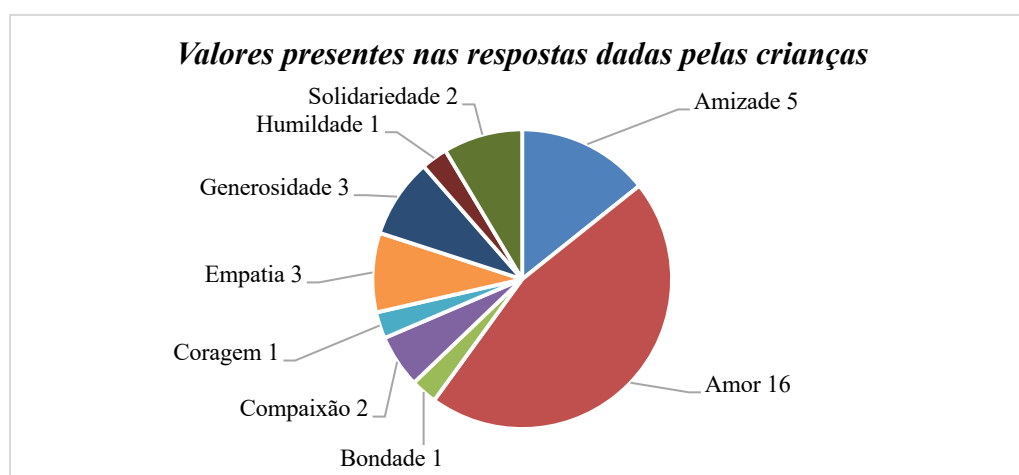


Figura 22. Gráfico de Valores presentes nas respostas dadas pelas crianças

Com base, na análise do gráfico 22, pode verificar-se que o valor que as crianças consideram estar mais presente no *corpus* desta obra é o amor.

#### 4.2.3. Aprender a ter humildade e confiança informada

Hans Christian Andersen, autor consagrado da literatura dinamarquesa, escreveu o conto *O rei vai nu* em 1837. Este conto popular é uma sátira, na qual, a personagem principal é um rei que, cego pela vaidade e pelo seu poder, se vai distanciando do seu povo e esquecendo-se dos problemas reais, deixando-se enganar facilmente por impostores. Estes fizeram com que o rei acreditasse que os seus fatos tinham uma qualidade singular, tornavam-se invisíveis aos olhos daqueles que não fossem qualificados para o cargo que ocupavam. Os seus vassallos não querendo passar por incompetentes não alertaram o rei e este andou nu pelas ruas do reino.

Iniciámos com a apresentação e exploração do provérbio “Quem conta um conto acrescenta um ponto”, partilhando ideias sobre o seu significado. Questionámos as crianças, sobre o que são provérbios, associando-os aos contos populares. O conto foi apresentado através de vídeo, fizemos a sua interpretação oral e dialogámos sobre o autor e sobre o conto.

Das ideias expressas pelas crianças sobre o conto, são de referir, como exemplo, as seguintes:

– *Às vezes devemos ouvir os outros.* (C7)

– *Este conto mostra-me que não devemos gozar com ninguém.* (C9)

– *Se o rei tivesse reconhecido que não foi esperto, não tinha passado vergonha.*  
(C23)

– *O rei achou que era o mais inteligente, mas mostrou que era o mais burro.*  
(C25)

(Notas de campo, de 18 de maio/2021)

Os excertos apresentados evidenciam a referência a valores como os de saber escutar os outros e respeitar todos, independentemente das suas diferenças.

Propusemos a organização das crianças em pequenos grupos de trabalho, integrando cada um quatro elementos e um deles cinco. Distribuímos por cada grupo uma cópia do conto e um dado personalizado, tendo, em cada face escrito nomes de personagens. Cada um dos grupos fazia o lançamento do dado e mediante a figura que saísse (por exemplo: menino, extraterrestre, cobra, cavalo, bruxa e anjo), reescrevia a história introduzindo essa personagem. Salienta-se que, se a um dos grupos saísse uma personagem, que já tinha saído, o grupo em foco fazia novo(s) lançamento(s) até sair uma personagem que ainda não tivesse saído.

Combinámos que, no dia seguinte, seria feita a dramatização e as crianças organizaram-se de forma a selecionar a parte a representar por cada uma. Recorremos a um “teatro de varas” e a um cenário previamente construído. As crianças demonstraram grande entusiasmo e sentido de responsabilidade. A grande preocupação da maioria dos grupos foi a dramatização da história, uma vez que queriam que decorresse com sucesso. Nesse dia, aproveitaram os intervalos para estudar as falas de cada personagem, partilharam ideias e deram sugestões em termos de colocação de voz (entoação), aconselhando-se mutuamente, de forma a serem bem-sucedidas na concretização da tarefa.

As reproduções que as crianças fizeram, reiteraram os mesmos aspetos de crítica social, nomeadamente a crítica à vaidade, à autoridade e à subserviência. As histórias reescritas por cada grupo encontram-se em anexo, das quais apresentamos aqui uma breve síntese:

– O grupo 1, constituído pelas crianças C11, C18, C19 e C25, indicou que a história decorreu ao longo de uma semana, no palácio, acrescentou à história a personagem cobra, procurando intimidar o rei. Este, assim que viu a cobra, pensou que as coisas não iam correr bem, mas manteve a sua arrogância e tolice e aceitou o que os aldrabões lhe disseram, pagando um elevado preço pela sua vaidade.

– O grupo 2, no qual se integraram as crianças C10, C16, C17, C21, indicou na história que esta decorreu durante uns dias, nas ruas do reino e introduziu a personagem bruxa que deu uma “lição” ao rei, retirando-lhe as suas vestes. Quando este aprendeu a ser humilde, devolveu-lhas.

– O grupo 3, do qual faziam parte as crianças C3, C4, C5 e C13, escreveu a história a ocorrer durante algum tempo, não sendo especificado quanto. São referidos dois espaços (aldeia e castelo), sendo que a personagem introduzida foi um menino, que goza com o rei por ele andar nu e, posteriormente, lhe pede desculpa.

– O grupo 4, constituído pelas crianças C6, C9, C15, C24, coloca a história a desenrolar-se durante alguns dias, não sendo especificados quantos, na rua, sendo que, as crianças do grupo optaram por considerar todas as personagens extraterrestres. E colocam igualmente o rei a andar nu pela rua.

– O grupo 5 (C2, C8, C12 e C14) indicou que a história decorreu num só dia e em pleno campo de batalha, introduzindo a personagem Trovão, que era o cavalo do rei. Este não se deixa enganar graças à grande ajuda do seu “fiel cavalo” e, portanto, não perde bens, nem passa vergonha perante os seus súbditos, pois não anda nu.

– No grupo 6 (C7, C20, C22, C23), a história também decorre num dia, na rua, sendo que a personagem adicionada é o anjo, que acaba por impedir que o rei fosse enganado pelos ladrões, não andando nu.

Na análise de cada um dos documentos produzidos pelas crianças, considerámos as seguintes categorias: o espaço em que decorre a ação, o tempo, a personagem adicionada e as características atribuídas às personagens. Na tabela seguinte (tabela 6) estão indicados os grupos das crianças e os dados referentes a cada um.

Tabela 6. Dados relativos às histórias reescritas pelas crianças

<b>Grupo</b>	<b>Espaço em que decorre a ação</b>	<b>Tempo em que decorre a ação</b>	<b>Personagem adicionada</b>	<b>Caraterísticas atribuídas às personagens</b>
G1	Palácio	Uma semana	Cobra	Vaidade; Ganância
G2	Ruas do reino	Uns dias	Bruxa	Vaidade; Ganância; Arrogância; Ignorância
G3	Aldeia Castelo	Uma semana antes do previsto	Menino	Ganância; Inveja
G4	Rua	Alguns dias	Extraterrestre	Ganância; Inteligência; Vaidade; Arrogância;
G5	Campo de batalha	Um dia	Cavalo	Coragem; Estímulo; Cobardia
G6	Rua	Um dia	Anjo	Ganância; Mentira; Inteligência; Parvoíce; Estupidez; Entusiasmo; Vergonha

Promovemos a reflexão com as crianças sobre o facto de ninguém ter avisado o rei, para o que se estava a passar, no sentido de que, nem sempre devemos “obedecer”, ou seja, que é importante manifestarmos as nossas ideias. Assim, tomando uma atitude crítica em relação à diegese narrada neste conto, refletimos acerca das atitudes do rei e dos impostores.

Pode perceber-se que, em relação às histórias reescritas, os grupos 1 e 2 aplicaram uma consequência ao rei, pelas suas atitudes (ganância, vaidade). O grupo 1 utilizou a personagem cobra e os aldrabões para roubarem todo o dinheiro do rei, pagando este, assim, um preço elevado pela sua vaidade. Em relação ao grupo 2, este coloca a personagem principal (bruxa) a dar uma lição de humildade ao rei.

O grupo 3 coloca o foco no menino que pede desculpa ao rei, por dizer a todos que estava nu. Verifica-se que as crianças reconhecem que devemos pedir desculpa, admitindo que erramos. Referiram ainda que a personagem já “era mais crescida” quando o fez, indicando que esta amadureceu a ideia sobre o sucedido reconhecendo que errou. Relativamente ao grupo 4, este refere que o rei se sente mal por ter sido enganado e humilhado, “correndo para o castelo” para se vestir. O grupo 5, opta por utilizar o cavalo para afastar os aldrabões, ajudando e protegendo o rei. Enquanto o grupo 6 utiliza o anjo para advertir o rei para não confiar nos ladrões, ajudando-o a que não fosse nu para a rua.

Através das produções das crianças é possível inferir valores importantes como os defendidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), os quais devem estar presentes na escola, como os da responsabilidade e

integridade, o respeito pela livre escolha, do bem comum, da consciência de si e dos outros, da obrigação de responder pelas próprias ações, entre outros (p. 17).

#### **4.2.4. Conhecer e promover os direitos e deveres da criança**

O livro *Os direitos das crianças* escrito por Luísa Ducla Soares e ilustrado por Daniela Lomba (2009), está integrado no PNL e foi trabalhado na semana em que se assinalou o Dia da Criança.

Iniciámos a atividade surpreendendo as crianças aquando da sua chegada à sala, com a decoração desta com balões, figuras de corações feitas em esferovite e um cartaz com a frase “Feliz Dia da Criança”. Quando as crianças entraram na sala, ficaram eufóricas e elogiaram o ambiente criado, sendo notório o seu entusiasmo.

O livro acima referido aborda os direitos e os deveres das crianças e é um importante suporte para promover a reflexão sobre os mesmos. Nele é relevado que, “as crianças têm o direito de brincar: ler por prazer, ir a espetáculos, participar em eventos desportivos são atividades que também ajudam a crescer, desenvolvendo a imaginação, o gosto pela arte, o espírito de equipa” (Soares, 2019, p. 15). Pareceu-nos que este era o momento indicado para promover essa reflexão, pelo enfoque que ia ser dado ao dia dedicado às crianças.

Qualquer cidadão num estado democrático tem consignados uma série de direitos que deve conhecer para que cada um, dentro das suas possibilidades, os reivindique e que lhe sejam garantidos. Os direitos das crianças encontram-se definidos através da Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada por unanimidade dos Membros das Nações Unidas (n.º 1386, XIX, de 20 de novembro de 1959). Os direitos podem englobar-se em três grupos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Nos civis, incluem-se o direito à vida; à liberdade; à propriedade e à igualdade. É de sublinhar que, como afirma Fernandes (2009)

um dos contributos mais significativos da Declaração de 1959 foi a construção da ideia da criança como sujeito do direito internacional e como sujeito de direitos civis, uma vez que pela primeira vez é afirmado que as crianças têm direito a um nome e a uma nacionalidade (princípio 3) (pp. 38-39).

É ainda de referir que, em 1989 foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Criança, tendo como lema o superior interesse da criança. A diversidade de direitos nela presentes podem considerar-se agrupados em três categorias: direitos de provisão,

direitos de proteção e direitos de participação.<sup>1</sup> Infelizmente, ainda há crianças que não têm os seus direitos garantidos, pelo que é importante que se continue a trilhar um caminho, no sentido, de saber entender e refletir sobre esses direitos (e deveres). Dialogámos, em grande grupo, sobre os Direitos das Crianças, sendo referidas ideias semelhantes às indicadas a seguir:

- *Todas as crianças têm direitos.* (C13)
- *Pois têm, mas também temos deveres.* (C8)
- *Por isso devemos respeitar os outros.* (C12)
- *Mas também temos de ser respeitados.* (C4)
- *Há muitos direitos e deveres e é importante sabermos quais são.* (C1)

(Notas de campo, 18 de maio/2021)

Pareceu-nos ser pertinente proporcionar às crianças a possibilidade de manifestarem a sua opinião quanto ao que, para elas, representa ser criança. Distribuímos tiras de papel colorido e as crianças responderam a cada uma das seguintes afirmações/questões: *“Para mim ser criança é...”*; *“O que faz uma criança feliz é...”*; *“O que seria preciso mudar no mundo para que as crianças fossem mais felizes?”* e *“Será importante comemorar o Dia da Criança?”* Justifica a tua opinião.

Posteriormente, cada criança colocou cada uma das respostas numa das caixas correspondente a cada questão e leu-a em voz alta. Depois retiraram-se folhas de papel, de cada uma das quatro caixas. Cada criança leu o que estava escrito e em grupo comentámos a opinião nele expressa. Colocámos ainda o cartaz que estava na sala de aula com a frase [Feliz Dia da Criança] na entrada da escola e as quatro caixas com as frases escritas pelas crianças, por forma a assinalar o Dia Mundial da Criança, procurando sensibilizar e alertar para a importância de respeitar e promover a concretização dos direitos que às crianças se reconhecem (figura 23).

---

<sup>1</sup> Por direitos de provisão entendem-se atender a programas “que garantam os direitos sociais da criança, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura”. Os direitos de proteção que “implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças e de um conjunto de direitos acrescidos” e por fim, direitos de participação “implicam a consideração de uma imagem de infância activa”, tendo a criança “o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício”(Fernandes, 2009, pp. 41-42).



Figura 23. Cartaz Feliz Dia da Criança e respostas dadas pelas crianças

Relativamente à questão “*Para mim ser criança é...*” indicamos, como exemplo, quatro respostas ilustrativas da visão das crianças: *Viver feliz e ter carinho dos pais e apoio da família (C2)*; *Ser feliz e corajoso. Aproveitar a vida e todos os momentos (C8)*; *Para mim ser criança é ter liberdade e proteção (C10)*; *Ser feliz, ter carinho e poder ir à escola (C22)*.

O gráfico da figura 24 indica os dados obtidos das respostas apresentadas pelas crianças. Salienta-se que cada criança referiu mais do que uma ideia sobre a sua perspetiva quanto ao que é ser criança. Verifica-se, por ordem decrescente de referência, terem indicado: ser feliz (17); ter carinho/amor (7); brincar (4); ser amigo (3) crianças; ser alegre (2) e, uma criança, por cada uma das seguintes respostas: ter liberdade, ser humilde, ser protegida, ser corajoso; ter família e poder ir à escola.

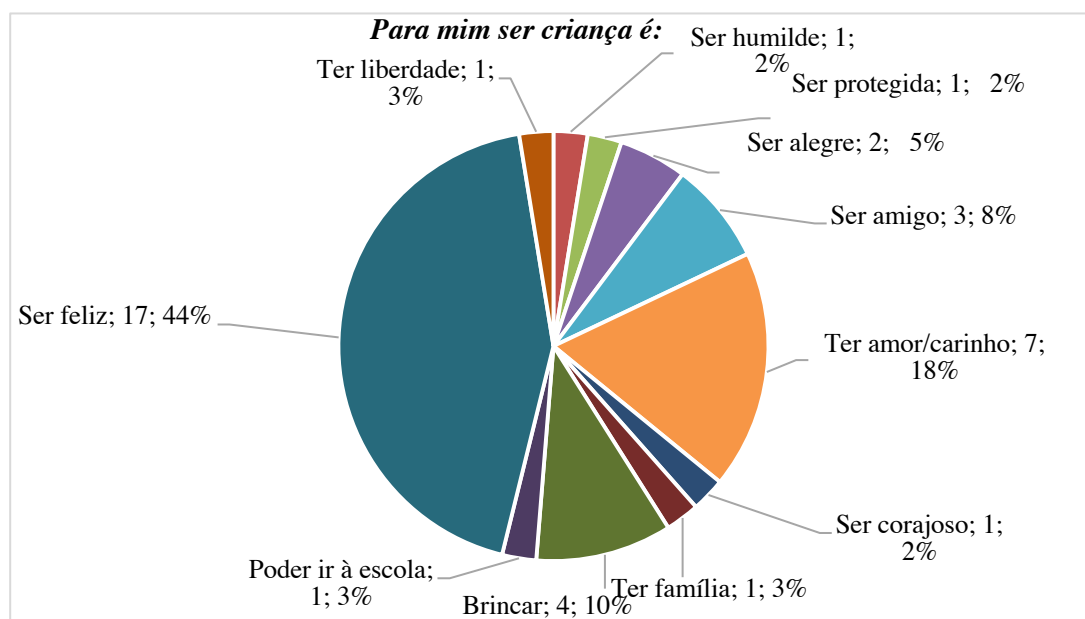


Figura 24. Gráfico de dados relativos à frase Para mim ser criança é?

Os dados apresentados permitem destacar alguns valores referidos como: liberdade, felicidade, humildade, proteção, alegria, amizade, amor e coragem.

Em relação à pergunta: “*O que faz uma criança feliz é...*” selecionámos, também quatro respostas dadas pelas crianças: *É brincar porque se uma criança não brincar não é feliz* (C11); *É ser ouvida e brincarem sempre com ela e não a maltratarem* (C13); *É ser bem tratada, ter o que comer e ter o apoio de todos os que a rodeiam* (C17); *É ter uma família, ter amigos e ter um abrigo* (C22). Também aqui cada criança indicou mais do que uma ideia. As suas ideias principais encontram-se ilustradas na tabela 7.

Tabela 7. Dados relativos à questão O que faz uma criança feliz é?

<b>Respostas</b>	<b>N.º de respostas</b>
Ter carinho	8
Ter felicidade	1
Ter pais felizes	1
Ter amor	11
Ter apoio	4
Ter atenção	2
Acabar com a guerra	1
Acabar com o bullying	1
Ser ouvida	1
Ter amigos	3
Ter com quem brincar	2
Poder brincar/jogar	2
Ter bem-estar (ser bem tratada)	4
Ter paz	2
Poder viver	1
Ter alimentação	2
Ter casa	1
Ter família	1
Ter saúde	1

Podemos verificar que a resposta mais frequente foi “ter amor”, respondida por 11 crianças, seguida por ordem decrescente: “ter carinho” (8), “ter bem-estar (ser bem tratada)” e “ter apoio” (4) cada uma, “ter amigos”(3) e por 2 crianças, cada uma dos seguintes referências “ter atenção”, “ter alimentação”, “poder brincar/jogar”, “ter com

quem brincar” e “ter paz”. Com uma referência surgiram as seguintes opiniões: “ter saúde”, “poder viver”, a “acabar com a guerra”, “acabar com o bullying”, “ter pais felizes”, “ser ouvida”, “ter casa”, “ter família”, “ter felicidade”.

Relativamente à questão: *O que seria preciso mudar no mundo para que as crianças fossem mais felizes?* como respostas ilustrativas destacamos: *Acabar com a pobreza e os adultos darem atenção às crianças* (C5); *Acabar com os maus tratos às crianças* (C7); *Acabar com as guerras, evitar as separações dos pais e acabar com os maus tratos das crianças.* (C20; *Todas as crianças poderem ir à escola* (C10).

Também nas respostas dadas a esta pergunta, algumas crianças referiram mais do que uma ideia. A resposta: “*acabar com a pobreza*” foi referida por 13 crianças (C1; C3; C5; C6; C8; C12; C14; C17; C21; C22; C23; C24 e C25). Seguida de “*acabar com a guerra*”, por 10 crianças (C1; C3; C6; C8; C11; C16; C17; C20; C23 e C25). “*Acabar com os maus tratos*” e “*todas poderem ir à escola*”, em ambas por nove crianças (C3; C7; C9; C13; C19; C20; C22; C23 e C24) e (C2; C7; C8; C9; C14; C15; C18; C23 e C25), respetivamente. E por fim, respondida por uma criança, surgiu a afirmação “*Acabar com a maldade*” (C15), “*Acabar com o bullying*” (C4), “*Acabar com a poluição*” (C18), “*Receberem atenção dos adultos*” (C5) e “*Evitar a separação dos pais*” (C20) (tabela 8).

Tabela 8. Dados relativos à questão: O que seria preciso mudar no mundo para que as crianças fossem mais felizes?

<b>Respostas</b>	<b>N.º de respostas</b>
Acabar com a maldade	1
Acabar com o <i>bullying</i>	1
Acabar com a guerra	10
Acabar com a pobreza	13
Acabar com os maus tratos	9
Acabar com a poluição	1
Todas poderem ir à escola	9
Receberem atenção dos adultos	1
Evitar a separação dos pais	1

Em relação à última questão: *Será importante comemorar o Dia da Criança?* As 25 crianças afirmaram que sim. Quanto às justificações, algumas (8) crianças referiram que, com este dia, *a criança é reconhecida como importante*, como o seguinte exemplo evidencia: *Porque a criança é importante para o mundo* (C6).

Outras crianças (6) acentuaram que com este dia assinalado, têm um dia importante: *Porque as crianças ao menos têm um dia importante* (C2). Por sua vez, 5 crianças relevaram os contributos da celebração desse dia para dar visibilidade à situação de algumas crianças, perspetivando-a C8 como dando-lhe força: *Porque esse dia dá força às crianças que estão neste momento a sofrer, que são muito corajosas e que precisam de ajuda*.

O reconhecimento de que a comemoração desse dia pode contribuir para ajudar as crianças a serem mais felizes foi salientado por 4 crianças, de entre as quais se encontra a seguinte afirmação: *Porque faz as crianças de todo o mundo felizes* (C4).

Com o mesmo número de referências (2) surge a ideia de que nesse dia se dá mais atenção às crianças, como se pode verificar no seguinte exemplo: *É muito importante comemorar o dia da criança, porque dá-se cada vez menos atenção às crianças e neste dia dá-se mais atenção* (C5).

Estes dados podem observar-se na figura 25.

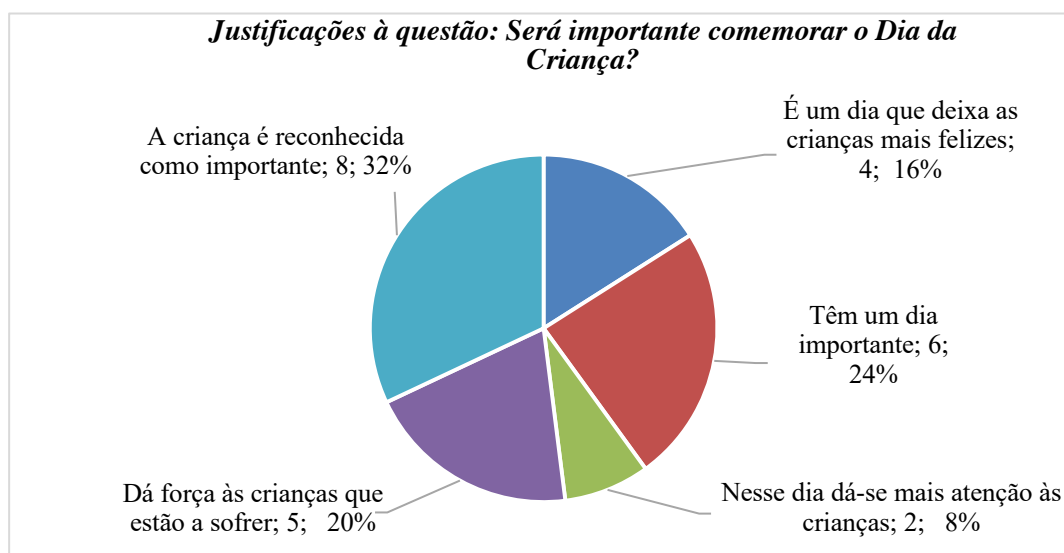


Figura 25. Gráfico de dados relativos às justificações à questão: Será importante comemorar o Dia da Criança?

O conjunto de opiniões expressas pelas crianças e apresentadas na figura 25 evidenciam o reconhecimento da importância da celebração desse dia para continuar a alertar e a reivindicar que os direitos das crianças sejam tornados efetivos.

A justificação que mereceu mais respostas foi “*a criança é reconhecida como importante*” e a que a obteve menor respostas foi “*nesse dia dá-se mais atenção às crianças*”.

Posteriormente, convidamos as crianças a refletirem sobre os seus direitos ao som de *Balada da estrada do sol* de André Sardet e a responderem à questão: *Na tua opinião, quais são os direitos mais importantes para uma criança? E os deveres?* Por forma a analisarmos as respostas dadas pelas crianças recorreremos à Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, englobando-as nos princípios definidos pelo documento referido. Indicam-se na tabela 9 as respostas das crianças quanto aos direitos que consideram mais importantes para uma criança e os respetivos princípios em que estas se enquadram, sendo de considerar que participaram 24 crianças, uma vez que uma criança faltou nesse dia. Cada criança referiu mais do que um direito.

Tabela 9. Dados relativos à questão: Na tua opinião, quais são os direitos mais importantes para uma criança?

<b>Direitos indicados pelas crianças</b>	<b>Nº de respostas</b>	<b>Declaração Universal dos Direitos da Criança</b>
Igualdade	2	Princípio 1.º
Liberdade	5	Princípio 2.º
Proteção	5	
Uma nacionalidade	2	Princípio 3.º
Um nome	5	
Alimentação	9	Princípio 4.º
Habitação	6	
Saúde	6	
Cuidados especiais	1	Princípio 5.º
Amor/carinho	14	Princípio 6.º
Compreensão	2	
Família	10	
Brincar	7	Princípio 7.º
Ir à escola	17	
Não ir à guerra	2	Princípio 9.º
Amigos	3	Princípio 10.º
Paz	2	

Os direitos relevados pelas crianças, por ordem decrescente de valorização são: ir à escola (17). Estando este direito preconizado no Princípio 7.º; ter amor/carinho (14) (Princípio 6.º); ter família (10) (Princípio 6.º); alimentação (9 crianças) (Princípio 4.º); brincar (7) (Princípio 7.º); habitação (6) (Princípio 4.º); liberdade (5) (Princípio 2.º); ter um nome (5) (Princípio 3.º); ter proteção (5) (Princípio 2.º). O Princípio 8.º é o único

que não se enquadra em nenhuma resposta dada pelas crianças, pelo que se pode entender que têm presentes os direitos que são fundamentais para as crianças.

Afixamos as frases referidas no livro *Os direitos das crianças*, num placard da sala, como ilustra a figura 26. Por forma a que as crianças, durante a semana, pudessem ler e refletir acerca da importância de assumirem os seus diferentes direitos e deveres enquanto membros da sociedade.



Figura 26. Exploração do livro *Os Direitos das Crianças*

Solicitámos às crianças que após mencionarem os seus direitos, também se debruçassem sobre os seus deveres. Categorizámos as várias respostas obtidas, como pode ver-se na tabela 10. A categoria mais referida foi a do respeito a ter pelas outras pessoas, com 18 afirmações relacionadas com esse dever, seguida por ordem decrescente das seguintes: ir à escola/estudar (17); ser bem comportado/educado (13); amigo dos outros (8); colaborar nas atividades familiares e escutar (ambas com 7 respostas); ajudar/apoiar os outros (6); respeitar-se a si próprio/cuidar de si próprio (5); cuidar dos espaços (4); não discriminar e ser humilde (ambas com 3 respostas). Com duas respostas todas as seguintes categorias: compreender os outros; poupar recursos; proteger os outros; ser boa pessoa. Com uma resposta surge: amigo da família; amável com os outros; aprender; cuidar dos animais; proteger o planeta; respeitar regras; ser cauteloso; ser solidário e ter paciência.

Tabela 10. Dados relativos à questão: Na tua opinião, quais são os deveres mais importantes para uma criança?

Respostas das crianças	Nº de respostas
Ajudar/apoiar os outros	6
Ser amigo da família	1
Ser amigo dos outros	8
Ser amável com os outros	1
Aprender	1
Colaborar nas atividades familiares	7
Compreender os outros	2
Cuidar dos animais	1
Cuidar dos espaços (públicos/ambiente)	4
Escutar	7
Ir à escola/estudar	17
Não discriminar	3
Poupar recursos	2
Proteger o planeta	1
Proteger os outros	2
Respeitar os outros (pais, professores, colegas)	18
Respeitar-se a si próprio/cuidar de si próprio	5
Respeitar regras	1
Ser bem comportado/educado	13
Ser boa pessoa	2
Ser cauteloso	1
Ser humilde	3
Ser solidário	1
Ter paciência	1

Como pode observar-se nos dados apresentados, denota-se uma diferença entre o número de respostas dadas pelas crianças, quanto ao respeito a ter pelas outras pessoas, com o máximo de 18 referências e o respeito por si próprio/cuidado consigo, com apenas 5. As crianças assumem atribuir grande relevância ao outro, no sentido de que, quando nos referimos a deveres, há uma tendência a olhar mais para o outro e não tanto para nós. Ao longo da experiência de aprendizagem, uma criança (C5) referiu que os *deveres das crianças são importantíssimos porque se não os cumprirmos não temos regras* (C5). Assim, pode entender-se que as crianças identificam e entendem a importância de valores, como por exemplo: o respeito, a amizade, a proteção, a solidariedade e a proteção, entre outros.

Salienta-se que o Plano Anual de Atividades (2020/2021) refere que para o Dia Mundial da Criança se estabelecem objetivos de “reconhecer o papel da criança na sociedade atual e futura”; “consciencializar para o cumprimento dos direitos da criança”; “proporcionar momentos lúdicos e de socialização” (p. 3), o que procurámos

proporcionar às crianças, como se verificou na experiência de ensino-aprendizagem acima descrita.

#### 4.2.5. Aprender a cuidar e preservar o ambiente

*A maior flor do mundo*, obra escrita por José Saramago e ilustrada por João Caetano (2002), conta a história de um menino que percorre um longo caminho para salvar uma flor. Este livro encontra-se indicado no PNL para crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade.

Neste livro, o autor assume uma proximidade com o leitor, mostrando-lhe as suas fragilidades através de passagens como a seguinte: “Quem me dera saber escrever essas histórias [referindo-se às histórias para crianças], mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena” (Saramago, 2002, p. 1), noutros momentos, assume uma atitude de guia, mostrando ao leitor o que fazer, “agora vão começar a aparecer algumas palavras difíceis, mas, quem não souber, deve ir ver no dicionário ou perguntar ao professor” (p. 5) e ainda quando incita as crianças à escrita afirmando “poderão contá-la doutra maneira [referindo-se a esta história], com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para as crianças...” (p. 25).

Iniciámos a exploração do livro *A maior flor do mundo*, recorrendo em primeiro lugar à apresentação em *PowerPoint* e apresentando apenas a frase – A maior flor do mundo – desafiámos as crianças a indicar ideias sobre a mesma e sobre, a que poderá referir-se:

- *É uma flor maior do que todas as outras.* (C16)
- *Eu acho que nós vamos construir uma flor muito alta.* (C8)
- *É o título de um livro, tenho a certeza.* (C5)

(Notas de campo, de 14 de junho/2021)

Pesquisámos e dialogámos sobre qual será considerada a maior flor do mundo, descobrindo ser chamada *Rafflesia arnoldii*, designada vulgarmente por flor-monstro e apresentámos uma imagem da mesma. Tendo as crianças manifestado um *feedback* muito positivo sobre a utilização do recurso digital *Wordart*, aquando da exploração do livro *O beijo da palavrinha*, optámos por utilizá-lo novamente para a exploração da

capa deste livro. Como a figura 27 permite observar, entre as palavras destacadas pelas crianças encontram-se: flor, rio, menino, encantado, montes, entre outras.

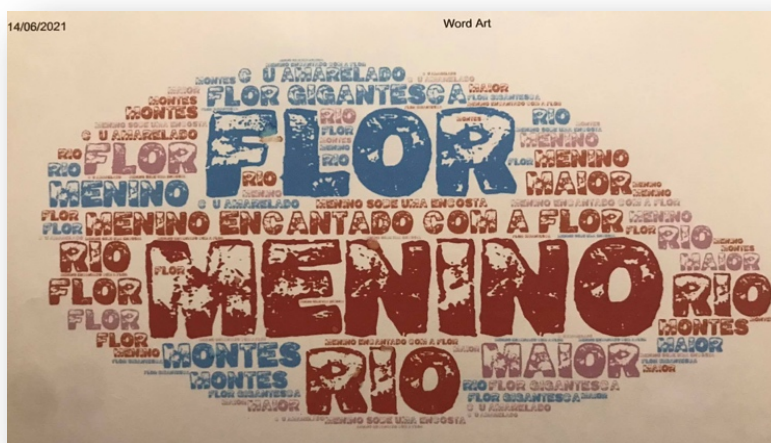


Figura 27. Chuva de ideias referente à capa da obra *A maior flor do mundo*

Apresentámos ainda, recorrendo ao *PowerPoint* a fotografia e dados biográficos do autor, José Saramago, e do ilustrador, João Caetano. Após a leitura da obra (rica em palavras não conhecidas e algumas conhecidas pelas crianças, estas foram sendo progressivamente explicitadas), colocámos algumas questões relativas à compreensão e à interpretação da obra e analisámos excertos da mesma.

Distribuámos por cada criança um cartão com frases retiradas do livro, para as comentarem. Uma das frases era: “Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena” [Referindo-se às histórias de José Saramago para crianças] (p. 1). Das 25 crianças do grupo, 19 assumiram que não concordavam com o autor, argumentando, como referem os seguintes exemplos: *O autor tinha uma ideia dele má pois ele tem mais jeito para escrever livros para crianças do que muitos autores. A história que escreveu é uma história linda* (C10); *Eu não concordo com isso, porque esta história é muito bonita e estou ansioso para ler outras histórias de José Saramago* (C16); *O autor sabia escrever histórias para crianças, não sabia bem como usar as palavras ou quais usar, como os adultos têm mais vocabulário do que as crianças, têm mais dificuldades a escrever histórias para crianças, do que as crianças, pois as crianças têm todas ou quase todas o mesmo vocabulário* (C17);

Outras crianças (5) comentaram apenas a frase não dando a sua opinião, mas salientando aspetos relacionados com o facto de o autor dizer que não sabia escrever para crianças, como: *Que o autor do livro não sabia escrever histórias para crianças, nunca tinha aprendido a escrevê-las* (C6); *Que ele tentava escrever histórias para*

*crianças porque tinha de pôr palavras difíceis e que não tinha paciência. E que tem muita pena porque quer aprender a escrever histórias para crianças (C9).*

Por sua vez uma criança concorda com o autor, salientando: *O autor não sabia escrever histórias para crianças, diz também que nunca foi capaz de aprender esse tipo de histórias e que tinha muita pena de não ter aprendido e eu concordo com ele (C7).*

Relativamente à segunda afirmação apresentada: “Subiram a colina e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris” (p. 19). Nas respostas apresentadas pelas crianças, a maioria (13) reescreveu a frase por outras palavras, como pode ver-se nas seguintes: *Eu penso que quer dizer que as pessoas da sua aldeia tiveram de subir a colina para encontrar o menino. Ao encontrá-lo viram que uma pétala da flor estava a resguardá-lo do fresco da tarde (C4); Subiram a colina e deram com o menino debaixo de uma flor a dormir, resguardando-o do fresco da tarde estava uma grande pétala perfumada com várias cores, sendo elas do arco-íris (C7); Quer dizer que o menino foi levado para casa rodeado de várias pessoas, com todo o respeito por obra de milagre (C13).*

As restantes (12) crianças refletiram sobre a frase e deram a sua opinião relativamente ao sucedido, como exemplo: *Eu acho que a flor lhe retribuiu o favor ao menino, porque o menino desceu e subiu a colina, vezes sem conta para regar a flor (C1). A flor ajudou-o porque o menino a ajudou a sobreviver (C6); Eu acho que quando o menino adormeceu à sombra da flor ela ficou muito agradecida por a ter salvo então para ele não ter frio deixou cair a sua mais bonita pétala para cima dele (C8).*

Algumas destas crianças (5) salientaram ideias relativas à proteção proporcionada pela flor ao menino, como pode ver-se no seguinte exemplo: *Eu acho que é muito fixe uma planta ter protegido o menino, cobri-lo com uma pétala perfumada e com as cores do arco-íris (C18).*

Relativamente à questão subsequente: “Este menino foi levado para casa, rodeado de todo o respeito, como obra de milagre” (p. 21), das 25 crianças do grupo, 14 acentuaram o facto de a situação ter tido um desfecho positivo como fruto da grande ajuda que lhe foi prestada pela flor. Das suas respostas, indicamos os seguintes exemplos: *Eu acho que o menino foi levado para casa rodeado de todo o respeito porque a família tinha respeito por ele e porque é o que diz na história (C15); Este menino apesar de ser pequeno e ter ajudado uma planta e ser ajudado por ela, preocupou a família e quando o encontraram foi um milagre (C18).*

Na aula seguinte, dando seguimento à exploração do livro *A maior flor do mundo*, assistimos a uma curta-metragem narrada pelo autor. Entendemos ser importante que as crianças vão criando gosto por conhecer obras de figuras que deram um grande contributo cultural, como o autor José Saramago, que mereceu ser galardoado com o prémio Nobel da Literatura em 1998.

Noutro momento procedemos à construção de uma flor. Recorremos a materiais de desperdício, um tubo, cartolinas e um vaso com pedras, para simbolizar a maior flor do mundo. As crianças foram questionadas acerca do que se pode fazer para salvar a natureza, envolvendo-se em pequenos grupos, na concretização dessa tarefa. Nas pétalas da flor, escreveram frases alusivas aos cuidados a ter com a natureza (figura 28), sendo esta, exposta na entrada da escola, de modo a sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância a atribuir ao ambiente e a responsabilidade que a todos cabe em cuidar dele e preservá-lo.



**Figura 28.** *A maior flor do mundo, construída pelas crianças*

Os dados apresentados pelas crianças relativamente à questão: O que podemos fazer para salvar a natureza? foram organizados em quatro categorias, nomeadamente: cuidar e preservar o ambiente; assumir responsabilidade social; promover a sustentabilidade e produção e consumo sustentáveis. Em cada uma destas categorias emergem indicadores, dos quais se dá conta na tabela 11.

Relativamente ao cuidar e preservar o ambiente, foram indicadas as seguintes respostas: *não deitar lixo ao chão* (2); *recolher lixo do chão* (1); *reciclar o lixo* (2).

Na categoria assumir responsabilidade social, 2 crianças referiram o indicador “incêndios” e salientaram que para salvar a natureza é relevante que *não se incendeiem as florestas*. Relativamente ao indicador “floresta” 4 crianças salientaram *não cortar árvores em demasia*. Os indicadores a seguir mencionados foi, cada um, referido por uma criança: *não estragar as plantas, plantar espécies em vias de extinção, plantar árvores em vez de as cortar, cuidar das flores em vez de as pisar*. No que concerne ao meio urbano, uma criança referiu a necessidade de *reduzir a construção de casas e hotéis*. Relativamente à categoria promover a sustentabilidade, as crianças fizeram referência aos indicadores “água” (2), referindo uma que, para salvar a natureza, *não devemos desperdiçar água* e outra que devemos *Poupar água*. No que concerne ao indicador “poluição”, 5 crianças referiram: *Não utilizar pesticidas* e uma criança referiu *Não poluir a água*. Em relação à última categoria definida, produção e consumo sustentáveis, foi considerado o indicador “agricultura”, indicando uma criança que devemos: *construir hortas biológicas e sustentarmo-nos a partir delas*.

Tabela 11. Dados relativos à questão: O que podemos fazer para salvar a natureza?

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Enunciados</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
Cuidar e preservar o ambiente	Resíduos sólidos	Não deitar lixo ao chão	2	8
		Recolher lixo do chão	1	4
		Reciclar o lixo	2	8
Subtotal			<b>5</b>	<b>20</b>
Assumir responsabilidade social	Incêndios	Não incendiar as florestas	2	8
	Floresta	Não cortar árvores em demasia	4	16
		Não estragar as plantas	1	4
		Plantar espécies em vias de extinção	1	4
		Plantar árvores em vez de as cortar	1	4
		Cuidar das flores em vez de as pisar	1	4
	Meio urbano	Reduzir a construção de casas e hotéis	1	4
Subtotal			<b>11</b>	<b>44</b>
Promover a Sustentabilidade	Água	Não desperdiçar água	1	4
		Poupar água	1	4
	Poluição	Não utilizar pesticidas	5	20
		Não poluir a água	1	4
Subtotal			<b>8</b>	<b>32</b>
Produção e consumo sustentáveis	Agricultura	Construir hortas biológicas e sustentarmo-nos a partir delas	1	4
Subtotal			<b>1</b>	<b>4</b>
Total			<b>25</b>	<b>100</b>

Das respostas dadas pelas crianças, salienta-se que a categoria assumir responsabilidade social é a que tem o maior número de respostas (11), seguida de promover a sustentabilidade, com (8) respostas, cuidar e preservar o ambiente, com (5) e por fim produção e consumo sustentáveis, com uma resposta.

Pode ainda inferir-se que, o indicador “floresta” foi aquele que mereceu maior atenção por parte das crianças, com (8) respostas, seguido do indicador “poluição” com (6) respostas, “resíduos sólidos”, com a indicação de (5) crianças. Com o mesmo número de respostas: o indicador “incêndios” e “água” (2) e por último, com uma resposta os indicadores “meio urbano” e “agricultura”.

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem salienta-se a importância de sensibilizar as crianças para o papel ativo que é necessário todos assumirmos na preservação do meio ambiente.

Em síntese, os dados permitem perceber que as crianças relevaram aspetos que merecem ser tomados em consideração por todos para que o ambiente possa ser cuidado, valorizado e preservado.

## Considerações finais

Os contextos educativos de JI, de frequência opcional, e os de 1.º CEB, de frequência obrigatória, têm enquanto etapas de educação básica o dever de proporcionar bem-estar e aprendizagens significativas às crianças que os frequentam. Não podemos deixar de sublinhar o direito que todas as crianças têm, legalmente consignado, de aprender e ter sucesso na sua aprendizagem e vida pessoal. Ao educador/professor cabe aceitar e respeitar cada criança, reconhecendo-lhe características que a tornam um ser com identidade própria, com especificidades que a caracterizam, mas também o dever de favorecer a sua progressão e a construção de saberes orientados para o exercício de uma cidadania ativa e responsável. A literatura em geral, e a LpI em particular, despertou-nos sempre um grande interesse, pelo que optámos por focar o estudo desenvolvido no âmbito da PES sobre os valores presentes nas obras de LpI, tendo em conta a perspectiva das crianças e a sua interpretação quanto ao *corpus* selecionado.

Reconhecemos que há competências valorativas que são essenciais para a formação do(s) ser(es) humano(s), de forma que saibam ser/estar, agir/relacionar-se e viver juntos (Delors, 2003). Julgamos essencial educar as crianças na sua totalidade, assumindo esse processo uma configuração holística. Por outro lado, implica relevar que formar as crianças em ética e valores não é da competência exclusiva dos pais/família, cabendo também à escola, entre outros contextos um importante papel nesse processo. A escola é lugar de partilha, descoberta, aprendizagem contínua, não só de conteúdos científicos, mas também das relações que se estabelecem e das ideias e experiências culturais nela promovidas.

É nesta partilha de relações, saberes e ideias que se sustentam as bases para a formação da pessoa/cidadão, para o que devem contribuir as vivências e aprendizagens promovidas na e pela escola. É necessário que as crianças entendam as regras de convivência em sociedade, que aprendam a colocar-se no lugar do outro, estejam disponíveis para compreender semelhanças e diferenças, favorecendo a equidade e o respeito por todos, compreendam a importância da ajuda e da solidariedade. Consideramos que a leitura e exploração dos livros/álbuns selecionados constituíram um importante suporte para fomentar, nas crianças, a construção desses saberes, reconhecendo tratar-se de aprendizagens reconhecidas hoje como essenciais para todos e que a educação básica deve promover.

Assim e considerando os dados que apresentamos ao longo do relatório sobre as experiências de aprendizagem que desenvolvemos e algumas ideias que fomos avançando ao longo da análise das mesmas, julgamos poder reafirmar, a importância que a LpI assume no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Martins et al. (2017) referem que “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola” como os de: “responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e liberdade” (p. 17). Esta ideia esteve subjacente à PES que desenvolvemos com as crianças, quer em contexto de educação pré-escolar, quer em 1.º CEB.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo do estudo, *analisar opiniões das crianças sobre os valores presentes em narrativas da LpI, problematizando a sua dimensão ética*, salientamos que as opiniões expressas pelas crianças em relação a cada uma das obras trabalhadas, permitiu-nos perceber como perspetivam os valores presentes nessas narrativas. No que concerne ao segundo objetivo, *identificar valores que as crianças expressam nas suas produções, textos, desenhos e pinturas, bem como nas suas interações*, procedemos à análise de algumas das suas produções (textos, desenhos, pinturas), bem como algumas interações estabelecidas no sentido de compreender valores que as crianças iam expressando. Ao nível do grupo de educação pré-escolar, recorremos aos desenhos e interações e no de 1.º CEB a frases/textos e interações. Todo o trabalho desenvolvido teve subjacente a promoção de uma convivência baseada no respeito e na participação das crianças. Neste âmbito, destacamos o respeito pela vez de cada uma falar e manifestar a sua opinião, a partilha de ideias, o escutar as outras, apontando no sentido de uma convivência pautada por princípios democráticos e um agir ético, indo ao encontro do terceiro objetivo delimitado, *promover a convivência democrática nas escolas a partir de um trabalho centrado na leitura e análise de obras de LpI consciencializando as crianças sobre a importância de agir eticamente*.

Nesta perspetiva, salientamos que educar e investigar são tarefas que carecem de ser articuladas, sendo importante que, como educadores/professores, nos tornemos capazes de as promover. Importa ainda realçar que promovemos a observação e a escuta das crianças, tendo em conta as ideias que expressaram e os meios a que recorreram, valorizando a diversidade de linguagens utilizadas. Enquanto mediadores de aprendizagem, não podemos deixar de atender ao papel ativo que assumimos na orientação do processo de ensino-aprendizagem e as suas implicações na recolha e análise de dados.

Daí, a atenção redobrada que este processo nos exigiu e os cuidados tidos em conta para garantir a fidelidade da informação.

Estes aspetos tornaram-se ainda mais pertinentes, dada a faixa etária das crianças com a qual desenvolvemos a ação educativa e investigativa. Salientamos que, ao longo da PES, quer no contexto educativo de JI quer de 1.º CEB, assumimos uma preocupação com o desenvolvimento global das crianças, atribuindo relevância a aprendizagens consideradas essenciais para uma convivência humana positiva, norteada por princípios de justiça social, equidade, cooperação, solidariedade, corresponsabilidade, participação e coerência. Incentivamos em cada criança a vontade de questionar, descobrir e refletir, numa perspetiva em e para a cidadania, criando oportunidades para cada uma poder construir uma estrutura identitária assente em princípios de pensamento e exercício de uma cidadania responsável, ativa, solidária e capaz de enfrentar os problemas e de responder de forma positiva aos desafios emergentes.

Salientamos a ideia de que as crianças devem ser entendidas como pessoas que precisam de se sentir integradas, acarinhadas e que devem ser valorizados os seus saberes, sentimentos e emoções. Tal como um adulto não se sente confortável num trabalho onde os colegas não o fazem sentir-se bem, uma criança, não pode sentir-se confortável num contexto em que não a compreendam. É importante que o educador/professor encare a interação com as crianças numa perspetiva relacional e emocionalmente positiva e não baseada numa atuação mecânica. É, nesta medida, que a PES se tornou fundamental para a consolidação de conhecimentos adquiridos nas aulas das diversas unidades curriculares do curso.

Relativamente à planificação das experiências de ensino-aprendizagem valorizámos diferentes formas de organização do trabalho, pois, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), o tempo pedagógico deve incluir “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p. 72). O debate de ideias e algumas atividades foram realizadas em grande e em pequenos grupos para proporcionar às crianças diferentes oportunidades de participação. Assumimos a preocupação de criar situações em que as crianças pudessem assumir um papel ativo na organização e concretização das atividades. Partimos do pressuposto que cada criança é única, possui características e experiências de vida específicas, mas necessitando todas de acompanhamento e estímulo para aprender e se desenvolver.

Sentimos que terminámos o estágio em contexto pré-escolar com mais conhecimento, quer em termos pessoais quer profissionais, pela troca de experiências e

aprendizagens realizadas com o grupo. Nos momentos de intervenção proporcionámos às crianças as ferramentas necessárias para poderem compreender as atividades e interessarem-se pelas mesmas, levando-as a conquistar uma progressiva autonomia na resposta às situações e questões colocadas. A compreensão e o constante desafio marcaram o nosso percurso, percebendo que, muitas vezes, era suficiente um olhar e um sorriso para apoiar e desafiar algumas crianças a agirem.

A construção de oportunidades de as crianças contactarem umas com as outras, partilharem ideias e saberes, aprenderem a respeitar colegas e adultos, entenderem o significado de esperar pela sua vez, escutar os outros, partilhar, participar, respeitar e cooperar foram aspetos tomados em consideração. A nossa atuação foi apoiada no que entendemos caraterizar um desempenho profissional capaz de ajudar todas as crianças a progredirem e a construírem um perfil de cidadão responsável, livre, autónomo e solidário como se prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Com as experiências de aprendizagem promovidas, procurámos que as crianças se apoiassem nas personagens criadas de modo a desenvolver atividades/aulas dinâmicas, recorrendo a recursos diversificados. Ao nível da abordagem das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB utilizámos informação e documentos construídos e apresentados com recurso a meios audiovisuais (*PowerPoint; Word; Pixton; StoryJumper, Wordart; Vimeo*), textos de natureza diversificada (como as obras selecionadas) e materiais variados (maquetes, cartolinas, cartões, pastas de modelar), não nos limitando ao uso do manual escolar.

Aliámos a exposição oral e a participação das crianças a recursos audiovisuais e lúdicos, de forma a motivá-las e a envolvê-las no processo de ensino-aprendizagem, não perdendo de vista o previsto em documentos como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens essenciais*, entre outros. Procurámos contribuir para a construção de conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes evidenciados por Martins et al. (2017) no Perfil antes referido.

As atividades práticas foram privilegiadas por reconhecermos que motivam e envolvem mais as crianças. Através das estratégias didáticas referidas, promovemos o envolvimento e o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico das crianças, pesquisando e debatendo ideias e opiniões. As planificações não foram seguidas rigorosamente, pois foi necessário atender ao tempo que as crianças manifestavam precisar. Procurámos que todas participassem por vezes voluntariando-se, outras vezes solicitando-as a concluírem as tarefas individualmente ou em pequeno grupo. Notámos que

algumas, que normalmente não queriam participar, passaram progressivamente a fazê-lo. Percebemos a necessidade de estimular em cada criança a responsabilidade pelo que se diz e pelo que se faz.

Semanalmente, no início do segundo e do terceiro dias de intervenção, questionávamos as crianças sobre quem ainda não tinha ido ao quadro, no dia anterior. Surgiram alguns momentos de discórdia quando alguma criança “levantava o dedo” e já tinha participado ativamente. Indagando e refletindo sobre esse aspeto, rapidamente era clarificada e ultrapassada a situação, indo progressivamente, compreendendo a pertinência de valores como os de responsabilidade, verdade e honestidade. Este e outros valores foram ao longo da PES trabalhados, não só através da exploração de obras de LpI, mas também no quotidiano das interações estabelecidas com as crianças.

Relevamos que, o educador/professor tem de se tornar capaz de escutar e atender às necessidades que as crianças manifestam em cada situação. Sabemos que, errar faz parte da nossa condição enquanto seres humanos, no entanto, o que nos permite tornar-nos profissionais competentes é refletir, questionar e investigar de modo a poder superar os limites encontrados. Como refere Soares (2019) o professor tem de “saber realizar a transposição didática dos conteúdos, improvisar se houver necessidade, lidar com diferentes perfis de alunos (...) lidar com as interações que se estabelecem no contexto da escola e de sala de aula” (pp. 1-2). Importa considerar que, um educador/professor, pode influenciar significativamente as crianças, sendo, por isso, importante sabermos assumir uma postura coerente, íntegra e empática.

Aliar a LpI à construção de valores tornou-se um importante desafio pessoal e profissional. Importa considerar que os livros têm uma função viva enquanto objetos de cultura e facilitadores de educação literária, sendo capazes de oferecer múltiplas descobertas, podendo entender-se a LpI, de acordo com Silva (2020), como “um sistema estético fértil, multimodo, experimental e muito desafiador” (p. 12). Selecionar uma obra em vez de outra é algo difícil, na medida em que há inúmeros livros com possibilidades de análise de qualidade, quer pela riqueza do texto, quer das ilustrações. A seleção das obras trabalhadas implicou atender às potencialidades de aprendizagem que ofereciam e, por conseguinte, aos valores para que apontavam as suas mensagens. Tomámos ainda em consideração que essas obras permitissem às crianças interpretar a vida e o mundo, mais ou menos próximo em que se integram e que as ajudassem a construir uma visão crítica, construtiva e informada sobre o mesmo. Neste âmbito, merece considerar que, como refere Andrade (1992),

não se pode pensar, por exemplo, que um professor que não esteja comprometido na defesa do ambiente seja um (bom) professor de educação ambiental (...) se o próprio professor não possuir uma visão coerente e racional dessa temática e se não tiver desenvolvido competências nessa matéria, muito dificilmente será capaz de orientar e participar na discussão e solução dos problemas do ambiente que se podem pôr na educação (p. 5).

A educação tem de ser vista como transformadora da sociedade. Como tal, ser educador/professor implica continuar a aprender e a desenvolver-se ao longo da sua carreira profissional, o que requer uma pesquisa constante. Por isso, o caminho que iniciámos com a elaboração deste relatório requer continuidade. Porém, não podemos deixar de relevar o importante papel que esta etapa assumiu na nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Reconhecemos as limitações do estudo desenvolvido no âmbito da PES e para as quais os constrangimentos temporários, sobretudo os relacionados com a crise pandémica vivida, levando-nos a que no contexto pré-escolar tivéssemos de desenvolver atividades em regime de trabalho à distância, durante cinco semanas. Pelo mesmo motivo, não nos foi possível estagiar em contexto de Creche.

Consideramos que, algumas dimensões da problemática em estudo, poderiam ser ainda aprofundadas. Todavia, não podemos deixar de anotar o valor que a ação educativa e investigativa representou para nós, permitindo-nos alargar e aprofundar conhecimentos e promover práticas, que entendemos terem contribuído para o desenvolvimento de valores considerados essenciais para a formação pessoal e social das crianças e a reconstrução de algumas representações menos positivas sobre ações e atitudes retratadas em algumas obras de LpI.

## Referências bibliográficas

- Altet, M. (1997). *As pedagogias de aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. A4 Diseños.
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (coord) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Oliveira, A. L. (2017). Análise de narrativas – ‘estórias’ ou episódios. Em J. Amado (coord) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 251-261). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Texto Editora.
- Andrade, M. W. C. L. (2006). *Estudo sobre o desenvolvimento dos valores humanos da infância à adolescência*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2016). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. Em F. Azevedo, & A. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 121-131). Pactor.
- Baptista I. (2019). Ética, conhecimento profissional e formação docente. Em N. Fraga (Org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (pp. 24-30). CIE-Uma.
- Benitez, L. (2014). *Educar e aprender com valores*. Bookout.
- Borges, C. S. D., & Marturano, M. E. (2012). *Alfabetização em valores humanos: um método para o ensino de habilidades sociais*. Summus Editorial (e-book).
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015a). *Metas Curriculares de Português: Caderno de Apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Ministério da Educação (ME) e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015b). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. ME e Ciência.
- Campos, R. R., & Cordeiro S. S. (2011). Leitura na educação infantil: A ciranda de livros como alternativa para a formação do leitor. Em F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça, R. S. Silva (Coord.), *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens*. (pp. 419-431). Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ME e Ciência.
- Cardona, J. M. (Coord.) (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Colomer, T. (2009). *La formación de lector literário: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: guião de implementação do programa*. ME/Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Couto, M. & Wojciechowska, D. (2006). *O beijo da palavrinha*. Caminho.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Decreto-Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

- Decreto-Lei n.º46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Delors (Coord.) (2003). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.
- Diogo, A. A. L. (1994). *Literatura Infantil: história, teoria, interpretações*. Porto Editora.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia – Os papéis dos professores de reggio em ação. Em C. Edwards, L. Gandini, G. Forman. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 159-176). Artmed.
- Feliciano, J. O. V., (2015). Roda de leitura: espaço de criar e aprender. Em F. D. Silva, C. F. Nicolau, C. R. Romanello, D. F. Silva, E. C, Rodrigues, F. S. Zepon... & W. C. Marchi, *Projetos educacionais volume 1*. (pp. 49-54). Editora Cubo.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Edições Afrontamento.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp. 145-158). Artmed.
- Guerreiro, C. & Ferreira, A. L. (2020). “À flor dos livros”: a literatura na educação emocional infantil. Em R. P. Lopes, C. Mesquita, M. E. Silva, & M. V. Pires, *V Encontro Internacional de Formação na Docência, Livro de Atas*. (pp. 1007-1017). Instituto Politécnico de Bragança.
- Katz, L. (1999). *O que podemos aprender com Reggio Emilia?* Em C. Edwards, L. Gandini, G. Forman. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 37-55) Artmed.
- Kishimoto, M. T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. Em J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Org.) *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (pp. 249-275). Artmed.
- Kohlberg, L. (1984). *The philosophy of moral development*, Vol. II. Harper & Row.
- Lopes, F., (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores. Em F. Azevedo (Coord.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 81-87). Lidel.
- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Martens, H. (2017). *Una aproximación a los estudios de traducción de literatura infantil y juvenil*. Cultiva Libros.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Alves, M.M., Horta, M. J, Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Maximiliano-Delnero, M. (2019). *El binomio de la literatura Infantil: quienes leen, quienes escriben, quienes median*. Universo de Letras.
- Mesquita, A. (2012). *A magia do mundo lendário na literatura infantil*. Âncora Editora.

- Mesquita, C. (2020). Investigação com crianças: a exigência de uma ética fundada nos direitos. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 77-82.
- Ministério da Educação - DGIDC/CIDAC (n.d.) *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Instituto de Apoio ao Desenvolvimento.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Monteiro, R., Ucha, L., Avarez, T., Milagre, C., Neves, J. M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, M. L., Araújo, C. H., Santos, A. S., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Nações Unidas (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*.
- Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*.
- New, R. (1999). Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 219-233). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 11-15). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 72-96). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 98-127). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva da Associação Criança*. Porto Editora.
- Paiva, M., Tavares, O., & Borges, F. J. (2010). *Contextos – Filosofia*. Porto Editora.
- Parafita, A. (2002). Prefácio. Em A. Mesquita (Coord.). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 9-12). Edições ASA.
- Piaget, J. (1973) *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Pinazza, A., M. (2007) John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. Em J. O. Formosinho, M. T. Kishimoto, & A. M. Pinazza. *Pedagogia(s) da infância. dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed
- Pires, M. A. G. (1997). Educação...educadores e seus valores. Em Patrício, M. F. (Org.) *A escola cultural e os valores* (pp. 411- 414). Porto Editora.
- Plano Anual de Atividades (2020/2021).
- Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. Em F. Azevedo. *Modelos e práticas em literacia* (pp. 69-79). Lidel.
- Pontes, V, Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores: as teorias às práticas* (pp. 69-87). Lidel.

*Projeto Curricular da Turma* (2020/2021).

*Projeto Educativo* (2017/2021).

Ramos, A. M. (2019). Panorâmica da investigação em literatura para a infância e juventude em Portugal: tendências recentes. Em A. M. Ramos, E. Madalena & I. Costa, *tendências contemporâneas da investigação em literatura para a infância e juventude*. (pp. 15-27). Tropelias & Companhia.

Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.

Rios, J. (2021). Estudo de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?. Em A. Traqueia, C. Euzébio, D. Soares, E. Pacheco, E. Taveira, T. Bernardo. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos (Vol.1)* (pp. 13-31). Universidade de Aveiro.

Rocha, F. (1996). *Educar em valores*. Estante Editora.

Rosa, D. M. (2011). *A formação ética dos futuros educadores de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.

Sanches, M. A. (2012). *Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Universidade de Aveiro.

Santos, B. M. (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias). Em A. Mesquita (Coord.) *Pedagogias do imaginário: olhares sobre a literatura infantil* (pp.116-121). Edições ASA.

Saramago, J., Caetano, J. (2002). *A maior flor do mundo*. Caminho.

Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Caminho.

Silva, S. R. (Coord.) (2020). Clássicos da literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto. Em S. R. Silva, *Apresentação* (pp. 7-14) UMinho Editora.

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

Soares, K. J. C. B. (2019). *Ser professor: a construção de saberes docentes na formação inicial*. Appris Editora.

Soares, L. D., Bacelar, M. (2014). *Os ovos misteriosos*. Edições Afrontamento.

Soares, L. D. (2009). *Os direitos das crianças*. Civilização Editora.

Teckentrup, B. (2018). *A árvore das recordações*. Edicare.

Teixeira, C. M. C. (2018). *A diarística na literatura para a infância: a escrita do eu entre o real e a ficção*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Torres, A., Figueiredo, L. I. Cardoso, J., Pereira, T. L., Neves, J. M., Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber E Educar*, n.º12, 109-118.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.

- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*. Revista Malasartes, 10, 10-20.
- Vieira, F., Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. Em J. O. Formosinho, M. T. Kishimoto, & A. M. Pinazza (orgs.) *Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Artmed.

## Anexos

Narrativas construídas pelas crianças relativas ao conto *O rei vai nu*

### **Grupo 1** – constituído pelas crianças (C11, C18, C19 e C25)

Era uma vez um rei muito vaidoso, que gostava de andar sempre bem arranjado. Um dia vieram ao palácio, dois aldrabões com uma cobra e disseram:

— Majestade, sabemos que gosta de andar sempre bem vestido como ninguém. E bem o mereceis! Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver.

— Mas dá-me um mau pressentimento essa cobra que levam aí!

De repente a cobra saltou dos braços do homem dizendo:

— Eu sou muito preciso para o trabalho dos homens (tsss).

— Dou-vos uma semana para fazerem o tal fato que me falaram — disse o rei.

Passado uma semana, os aldrabões vieram sem nada nas suas mãos, além disso a sua cobra era medonha.

— Mas não está aí nada! — disse o rei espantado, mas como era tolinho vestiu o fato.

A notícia correu toda a cidade. O rei desfilou na passadeira vermelha. Quando estava a desfilar, uma criança apareceu e disse:

— Olha, olha o rei é tolinho e vai nu!

Depois da criança ter dito aquilo a cidade toda riu-se à gargalhada grande. Mas os aldrabões eram ladrões, então roubaram o dinheiro todo ao rei.

### **Grupo 2** – constituído pelas crianças (C10, C16, C17 e C21)

Era uma vez um rei muito vaidoso, que gostava de andar sempre bem arranjado. Um dia vieram ter com ele dois aldrabões, que disseram:

— Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, aliás bem vestido como ninguém. E bem o mereceis!

Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim, Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos e estúpidos que não servirão para a vossa corte.

— Oh, mas isso é uma descoberta verdadeiramente espantosa! — disse o rei com entusiasmo. — Tragam já esse tecido e comecem a trabalhar para ver se a corte é habilidosa!

Os dois aldrabões, tiraram as medidas e passado uns dias voltaram ao castelo.

— Aqui está a vestimenta Vossa Majestade — disse um deles.

O rei nada via, mas como não queria parecer burro, respondeu:

— Uau!!! Que bonito, é leve como uma pena, nem o sinto.

Os dois aldrabões perguntaram ao rei:

— Vossa Majestade, este fato é único no mundo, quer vesti-lo?

O rei exclamou:

— Sim, é perfeito! Vistam-me.

Os dois aldrabões começaram a vesti-lo e a dar bons elogios:

— Que lindo, está perfeito!

A notícia foi espalhada pelo reino. O rei tinha um fato que só os inteligentes viam.

Certo dia o rei foi dar um passeio pelas ruas do reino para mostrar a sua vestimenta, todos a admiravam pois não queriam passar por parvos.

Até que passou uma criança inocente e disse:

— Olha, olha o rei vai nu!

Toda a gente se riu, só aí o rei percebeu que o tinham enganado, e foi-se embora a correr muito envergonhado.

Chegou ao seu quarto, abriu o armário e nada, não tinha nada. A bruxa chegou e disse:

— Hahaha.

O rei disse:

— O que queres?

A bruxa disse:

— Quero que sejas humilde e não sejas vaidoso!

— Mas eu não sou vaidoso! — disse o rei.

A bruxa respondeu:

— Está bem, dou-te três dias.

Passado três dias o rei chamou ao reino a bruxa e a bruxa respondeu:

— Dou-te as roupas pois já estás mais humilde.

Maria Vitória acabou-se a história!

### **Grupo 3** – constituído pelas crianças C3, C4, C5 e C13

Era uma vez um rei que era muito invejoso e que gostava de andar sempre muito bem arranjado. Um certo dia, dois ladrões apareceram à frente do rei e disseram, em coro, com voz matreira:

— Majestade, sabemos que gosta de andar muito bem vestido. Temos um tecido que apenas os inteligentes conseguirão ver, mas vai custar alguns contos.

— A majestade respondeu com voz ansiosa.

— Tragam o fato real já pronto, para vos pagar o mais cedo possível.

Os ladrões começaram a medir o mais rápido possível e trouxeram o “fato” uma semana antes do previsto. O rei ficou espantado, pagou 250 contos e disse:

— É um pouco caro, mas vale a pena pelo que vocês me disseram.

— O rei vestiu o fato e foi mostrá-lo a toda a aldeia, qual não foi o seu espanto quando ouviu a voz de uma criança a gritar:

— “O Rei vai nu, o Rei vai nu”.

— Quando ouviram o menino, toda a população em grande espanto começou a comentar o que estavam a ver. O Rei foi a correr para o castelo e um menino já mais crescido seguiu-o até aos seus aposentos, bateu à porta e disse:

— Tu estavas nu!!!

— O Rei gritou aos guardas

— Tirem esse pirralho daqui, já!!!

Passado algum tempo o menino regressou ao castelo, pediu para falar com o Rei e disse:

— Sua Majestade, peço imensa desculpa pelo sucedido.

### **Grupo 4** – constituído pelas crianças C6, C9, C15 e C24

Era uma vez um rei extraterrestre muito vaidoso, que gostava de andar sempre muito bem arranjado. Um dia vieram ter com ele dois extraterrestres aldrabões, que disseram:

— Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, aliás, bem vestido como ninguém. E bem o mereceis!

Descobrimos um tecido extraterrestre muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim, Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos, parvos e estúpidos que não servirão para a Vossa corte.

— Oh, mas isso é uma descoberta verdadeiramente espantosa — respondeu o rei extraterrestre com entusiasmo. — Tragam já esse tecido e façam-me um fato, quero ver as qualidades das pessoas extraterrestres que tenho ao meu serviço!

Os dois extraterrestres aldrabões tiraram as medidas e passado alguns dias voltaram a apresentar-se ao rei extraterrestre:

— Vossa Majestade, aqui está o seu fato. — disse um deles.

Passado algum tempo o Rei extraterrestre saiu para a rua, passou por todos até uma criança dizer:

— Olha o rei extraterrestre vai nu.

— Sua Majestade ao ouvir essas palavras foi a correr até ao castelo vestir-se com roupa normal.

### **Grupo 5** – constituído pelas crianças C2, C8, C12 e C14

Era uma vez um rei muito corajoso. Um dia o rei foi com o seu fiel cavalo Trovão a uma batalha.

O Rei disse:

— Sê forte meu fiel cavalo iremos ganhar esta batalha!

E o cavalo disse:

— Hihihihhi, sim iremos ganhar Sua Majestade.

No meio da batalha dois aldrabões entraram em ação e disseram:

— Sabeis quem somos?

Todos os guerreiros responderam:

— Não!!!

E eles disseram:

— Somos os fiéis aldrabões!

E o rei chegou e disse:

— Quem são vocês? Digam-me agora!!!

E eles responderam:

— Somos os... os...

De repente o cavalo exclamou:

— Sois uns mariquinhas.

E os aldrabões ficaram tão nauseados, que num piscar de olhos foram embora.

No final daquela confusão e daquela batalha os guerreiros decidiram desistir da guerra.

Mas antes de todos os guerreiros irem embora, o cavalo exclamou:

— Acho que os traumatizei hihihihhi.

FIM

### **Grupo 6** – constituído pelas crianças C7; C20; C22 e C23

Era uma vez um rei muito vaidoso, que gostava de andar sempre muito bem arranjado. Um dia vieram ter com ele dois aldrabões, que lhe disseram:

— Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, aliás, bem vestido como ninguém.

— E bem o mereceis! Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim, Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos, parvos e estúpidos que não servirão para a Vossa corte.

— Oh, mas isso é uma descoberta verdadeiramente espantosa - respondeu o rei com entusiasmo.

— Não façam isso, não confies neles — disse o anjo.

— Tragam já esse tecido e façam-me um fato, quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço!

— Eles estão a mentir, não confies neles, vais ficar envergonhado! — disse o anjo.

— Quem és tu?

Os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir o fato, com todos os gestos necessários e exclamações elogiosas.

— Ficais tão elegante! Todos vos invejarão!

— Acham?

— Não acredito, saiam daqui e não voltem!!

— Obrigado por teres confiado em mim.

— E assim o rei não foi nu para a rua.