

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

O USO DE LIVROS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Maria Miguel Anes Amaro Zuzarte Saraiva

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Lisboa, Julho de 2015

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

O USO DE LIVROS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Maria Miguel Anes Amaro Zuzarte Saraiva

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Gomes

Lisboa, Julho de 2015

Aos meus pais e ao meu irmão

Agradecimentos

Ao chegar a esta etapa tão importante da minha formação académica, não posso deixar de agradecer a quem esteve ao meu lado e me apoiou incondicionalmente em todos os momentos, em especial nos mais difíceis, deste percurso que agora se dá por terminado.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais. Por me amarem, mimarem, educarem e incentivarem a fazer sempre mais e melhor. Por todo o apoio e pelas lágrimas que ajudaram a secar, agradeço-lhes todos os esforços que fizeram, e fazem, não só por mim mas pela nossa família, diariamente. Amo-vos! E ao meu irmão Tomás, por fazer parte da minha vida há dezassete anos e por continuar a ser a minha criança, apesar de estar cada vez maior. Obrigada por existires! Amo-te!

À orientadora deste relatório, a Professora Elisabete Gomes, pela ajuda disponibilizada, pela orientação e pelo apoio dados ao longo deste relatório. Obrigada por me ajudar a clarificar as ideias quando foi preciso!

Quero também agradecer ao Professor Rui Marques Veloso, que no presente ano letivo se juntou à Família Maria Ulrich, e que desde que lhe foi feito o pedido de colaboração neste relatório, através de uma entrevista, se mostrou sempre disponível para atender às minhas dúvidas e por fazer os possíveis para me ajudar. Muito obrigada pela sua colaboração e por me ter ajudado a entender, com a entrevista, o que realmente queria investigar neste relatório.

Às Educadoras e à Professora de 1º Ciclo com quem tive o prazer de estagiar ao longo deste percurso, pelo que cada uma me mostrou, me ensinou e ajudou a concretizar ou a melhorar na minha prática pedagógica. Agradeço-vos cada gesto!

Às minhas queridas amigas e colegas, Madalena Alarcão, Inês Domingos, Joana Serra, Patrícia Teixeira, Inês Vermelho, Diana Sousa e Patrícia Nogueira, obrigada. Obrigada por

fazerem parte de mim, por me acompanharem nos bons e nos maus momentos por me ajudarem quando preciso e quando precisei, mas acima de tudo pelas memórias e pela vossa amizade! Todas são especiais para mim de alguma forma. Agradeço também às restantes colegas de turma, que fizeram parte destes quatro anos, pelas partilhas de saberes. Obrigada à minha madrinha académica, Cátia Santos e à minha afilhada académica Sara Rodrigues, pela vossa presença!

À Carla Martinho, por me aceitar na sua equipa de monitores há um ano atrás e pela confiança crescente que mostrou em mim e no meu trabalho.

Ao Luís e à Isabel, pela amizade e por me confiarem os seus tesouros mais preciosos! Obrigada por me deixarem fazer parte do crescimento dos vossos três tesouros, que ao fim de tanto tempo, sinto como meus.

A todos as outras pessoas amigas e familiares que me apoiaram, incentivaram, estiveram presentes e me mostraram a importância de não baixar os braços. Obrigada pela força extra!

E por fim, mas não menos importante, aos meus avós. À avó Antónia e ao avô Manuel, pelo cheiro do café e pelos pinhões apanhados do chão. Ao avô Zé e à avó Luísa, de quem as saudades são muitas, pelas memórias que ficaram!

Espero que este trabalho retribua todo o carinho e apoio dado por vós. Obrigada!

Os direitos do leitor

- i. O direito de não ler.
- ii. O direito de saltar páginas.
- iii. O direito de não acabar um livro.
- iv. O direito de reler.
- v. O direito de ler não importa o quê.
- vi. O direito de amar os “heróis” dos romances.
- vii. O direito de ler não importa onde.
- viii. O direito de saltar de livro em livro.
- ix. O direito de ler em voz alta.
- x. O direito de não falar do que se leu.

Resumo

Este relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, como uma forma de relacionar o trabalho realizado na prática pedagógica e o uso de livros na Educação de Infância.

Num ambiente onde predominavam os livros de fichas, a biblioteca da sala não era um espaço significativo para as crianças e a educadora não contava histórias, procurou-se arranjar estratégias que invertessem a situação durante o período da prática pedagógica, através da realização de atividades que potenciassessem o contacto com os livros de histórias e que permitissem que o contar de histórias nos guiasse para momentos de aprendizagem prática e lúdica.

Para a recolha de informação foi feita uma investigação de carácter qualitativo, recolhendo dados através da observação direta, da análise documental e de uma entrevista com um especialista em Literatura Infantil.

Através da análise feita, é possível afirmar que durante a prática pedagógica se inverteu de forma moderada o uso do livro de fichas e que as atividades realizadas permitiram que as crianças interiorizassem conceitos e os utilizassem de forma prática.

Palavras-chave: Livro; pré-escolar; literatura; fichas

Abstract

This report took place in the context of a Master's degree in Pre-School Education in Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, as a way to relate the work done in the pedagogical practice and the use of books in Pre-School Education.

In an environment where worksheets predominated, the classroom library wasn't a significant place for the children and the teacher wasn't telling stories, we looked for strategies to revert the situation during the practice, through the implementation of activities that could increase the contact with books and their stories and would enable the telling of stories to be guidelines to a learning practice and entertainment.

For the collection of information, a research of a qualitative nature was made, collecting data from direct observation, documental analysis and an interview with a Children's Literature expert.

Through the analysis made, it is possible to state that during the pedagogical practice the use of worksheets was moderately reverted and that the activities set in place did allowed the children to learn concepts and how to use them in a practical way.

Key-words: Book; pre-school; literature; worksheets

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico-metodológico da Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	4
1.1 - Investigação qualitativa da Prática Pedagógica	4
1.2 - Tipos de livros e modos de os usar e na Educação de Infância	7
1.2.1 - O bom livro para a infância – critérios de seleção	10
1.2.2 - Pequenas bibliotecas na sala – selecionar, organizar, dinamizar	11
1.2.3 - Livros de fichas – Análise crítica sobre como “queimar” etapas.....	14
1.3 – O uso dos livros nos documentos oficiais da educação pré-escolar	16
Capítulo II – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente.....	19
2.1 - Caracterização do contexto	19
2.2 - A sala de atividades onde foi realizada a PES	21
2.3 - Análise crítica do contexto.....	24
Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada na Instituição	27
3.1 – Situações pedagógicas propostas ao longo da PES a partir de outros usos do livro	27
a) Atividade 1 – História “O Grufalão” – Elaboração de cenário e personagens para recontar.....	27
b) Atividade 2 – Introdução ao Sistema Solar.....	29
c) Atividade 3 – História “A que sabe a Lua?” – Prova de sabores	30
d) – Atividade 4 – Tabela de sabores	32
3.2 – Análise crítica da Prática de Ensino Supervisionada.....	33
Capítulo IV – Considerações finais.....	39
Bibliografia.....	44
Lista de Fontes	46
Anexos.....	47
Anexo I - Entrevista de aprofundamento ao Prof. Rui Marques Veloso	48
Anexo II – Funções do conto maravilhoso de Vladimir Propp	67
Anexo III – As Leis de Ranganathan	70
Anexo IV – Fichas “Alfa no jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”	72
Anexo V – Planeamento Semanal de 12 de maio a 27 de junho de 2014	78
Anexo VI – Quadro mensal de presenças.....	86
Anexo VII – Mapa de aniversários.....	88
Anexo VIII – Planta da Sala.....	90
Anexo IX –Diário de Dia do Alfabeto	92
Anexo X – Fichas Letra R da aula e para casa	95

Anexo XI – Biblioteca da Sala Pré-A	99
Anexo XII – “Leitura” de grupo.....	101
Anexo XIII – Exemplo, “Parabanis”.....	103
Anexo XIV – Planificação de uma atividade – História “O Grufalão” – Elaboração de cenário e personagens para recontar	105
Anexo XV – Planificação de uma atividade – Introdução ao Sistema Solar.....	109
Anexo XVI – Planificação de uma atividade – História “A que sabe a Lua?” – Prova de sabores	113
Anexo XVII – Planificação de uma atividade – Tabela de Sabores.....	117
Anexo XVIII – Tabela de Sabores	120
Anexo XIX – Cenário e personagens d’ <i>O Grufalão</i> expostos	122

Introdução

Este Relatório Final surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEI MU), tendo sido pedido que fosse elaborado um trabalho com um tema à escolha, relacionado com a prática pedagógica. Ao longo deste relatório pretende-se retratar e analisar o uso de livros na Educação Pré-Escolar, com base no que foi observado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Jardim de Infância.

A escolha do tema prendeu-se com o facto de ser leitora e de considerar que o hábito de ler e de contactar com livros se está, lamentavelmente, a perder um pouco nas novas gerações. “Felizes e frequentes encontros com os livros, (...) são um capital precioso para abordar com sucesso as primeiras aprendizagens escolares, para que o prazer de ler resista à experiência dos manuais escolares (...).” (Sequeira, 2000, p.62) Por sentir que tenho esse “poder” e essa possibilidade, penso que devo passar e mostrar este amor às crianças, para que mais tarde olhem para o livro como um objeto capaz de lhes proporcionar prazer, divertimento e conhecimento ao invés de ser uma obrigação.

De carácter qualitativo, uma vez que “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47), esta investigação surgiu da observação directa dos usos dados aos livros, ou da sua falta, na sala onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, com um grupo de 27 crianças de 5 e 6 anos, uma vez que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48)

A vivência da PES revelou um uso quase diário dos livros de fichas que “procuram promover práticas inovadoras, motivadoras, intencionais e sistemáticas” (Mateus & Vieira, 2003, p.2). Este tipo de livros, não está contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação

Pré-Escolar (OCEPE), que considera que “além dos livros de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias e também jornais, revistas, etc.” (p.70), porque dispendo de variedade de textos e formas de escrita, as crianças vão apreendendo as diferentes funções não só dos livros, como da linguagem, variedade essa que dificilmente obterão a partir, quase exclusivamente dos livros de fichas.

Para contrariar esta tendência, o principal objetivo durante a Prática de Ensino Supervisionada foi levar àquele grupo de crianças, livros de histórias e trabalhar, ou não, a partir deles, criando atividades de grupo, dinâmicas e lúdicas, nas quais não tivessem de ficar parados muito tempo e através das quais se pretendeu desenvolver o raciocínio e a associação de ideias e conceitos.

Deste modo, surgiram as questões que se seguem:

- Quais são os tipos e os modos de usar os livros?
- Existem critérios de seleção para os livros infantis?
- As bibliotecas das salas são importantes?

Uma vez que “o tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los” (Teberosky & Colomer, 2003, p.145), as atividades realizadas foram pensadas de forma a que as crianças contactassem com outros livros, os de histórias, para além dos livros de fichas, de carácter obrigatório na instituição.

A estrutura deste relatório encontra-se dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo foi feita uma revisão literária sobre a temática, seleccionando alguns autores de referência, sendo também abordadas as opções metodológicas tomadas neste relatório.

Neste capítulo, abordam-se os tipos de livros, possíveis critérios de seleção para os livros, como organizar e dinamizar as pequenas bibliotecas das salas e a utilização dos livros de fichas.

O segundo capítulo apresenta a caracterização da instituição, nunca a identificando, e do seu meio envolvente, a caracterização da sala da PES, com recurso a registos recolhidos através da observação direta e ainda uma análise crítica do contexto onde se confrontam as observações feitas e alguns exemplos, com o que está previsto nas OCEPE.

O terceiro capítulo relata quatro atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada, que se provaram relevantes para o tema deste relatório, bem como uma análise crítica das mesmas e do ambiente vivido ao longo da mesma. Três destas atividades foram realizadas a partir de livros de histórias e a outra atividade é uma extensão de uma das atividades anteriores. Estas atividades privilegiaram o carácter lúdico e prático da aprendizagem, procurando que as crianças trabalhassem fora do seu local de trabalho normal, as mesas, e tivessem contacto com outros meios, formas e locais de trabalho.

No quarto e último capítulo deste relatório, são apresentadas as considerações finais sobre o mesmo, respondendo às perguntas iniciais, analisando a experiência da PES e dos elementos apresentados ao longo do relatório. Neste capítulo, são também explicitadas algumas intenções para que na minha futura ação educativa o tema do relatório seja valorizado.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico-metodológico da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Neste capítulo tenho como objetivo analisar os usos dados ao livro na Educação de Infância, mais especificamente em Educação Pré-Escolar. Assim, começo por apresentar as opções metodológicas que presidiram ao desenvolvimento desta investigação sobre a minha prática para depois apresentar as principais referências teóricas mobilizadas. Serão discutidos temas como os tipos de livros que se usam em Educação de Infância, como são usados, quais são os critérios de seleção, qual é o papel das pequenas bibliotecas nas salas e como as dinamizar e organizar; tentar-se-á ainda desenvolver uma análise crítica sobre o uso dos livros de fichas em contexto de educação pré-escolar.

1.1 - Investigação qualitativa da Prática Pedagógica

O estudo feito neste relatório é de carácter qualitativo, uma vez que decorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada de Jardim-de-Infância com o objetivo de aprofundar o olhar e a compreensão da minha intervenção pedagógica num dado contexto.

Para esta investigação, foram usadas várias estratégias de recolha de dados no contexto da PES e fora deste contexto. No contexto da PES os dados foram recolhidos através da observação direta (participante e não participante), e da análise de documentos oficiais da instituição, tais como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Projeto de Sala vigentes no ano letivo 2013/2014. Fora do contexto da PES, foi realizada uma entrevista de aprofundamento a um especialista da área de Literatura Infantil, Rui Marques Veloso¹ (Anexo I) e a análise documental das OCEPE.

¹ Mestre em Literatura e Cultura Portuguesas Contemporâneas, especializado na variante de Literatura Infantil pela Universidade Nova (FCSH), em 1992, e membro do painel de especialistas responsáveis pela definição do Plano Nacional de Leitura.

Para Sousa (2005), “A entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito.” (p.247) Além das perguntas previamente estabelecidas, a entrevista permite ao entrevistador que pergunte os “porquês” e outros esclarecimentos que surjam no momento e “que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes.” (p.247) A entrevista realizada tratou-se de uma entrevista dirigida em que o entrevistador “segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas definidas” (Sousa, 2005, p.248) e com objetivo de aprofundamento de uma temática em que o entrevistado foi escolhido especificamente por ser um especialista.

Segundo Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX e atingiu o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970.

A investigação qualitativa tem cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1994):

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47-50)

Neste tipo de investigação, o investigador comporta-se como um viajante que não planeia aquilo que faz durante a viagem. Ao contrário da investigação quantitativa que usa dados numéricos para provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza metodologias que criem dados descritivos, o que permite ao investigador observar o modo de pensar daqueles que participam na investigação.

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (documentos, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionários...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando

progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico).
(Afonso, 2005, p.118)

O investigador, numa primeira fase, faz leituras de todo o material para que o possa organizar de forma a que a sua consulta seja mais acessível, através da “organização física da informação, através da identificação e agrupamento de textos, paginação, numeração de linhas ou parágrafos, criação de índices (...)” (Afonso, 2005, p.120) A repetição das leituras nesta fase permite ao investigador a familiarização com a informação que recolheu e reter na sua memória, pontos-chave de cada texto, que vão permitir que se construa uma grelha de categorias da pesquisa. Reestruturada a informação, “o investigador vai ensaiando a identificação de relações lógicas entre os aspectos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica (...)” (Afonso, 2005, p.122) Por fim, após a análise e interpretação dos dados, produz-se o texto interpretativo, onde se responde de forma clara e fundamentada às questões colocadas no início do estudo.

Como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação.” (Chaumier, 1974, p.46 citado por Sousa, 2005, p.262), a análise documental apresenta de um modo condensado a informação de um documento, em forma de resumo ou síntese. Para uma análise documental correta, Sousa (2005) apresenta onze procedimentos: ler o texto na íntegra para se ter uma visão sobre o todo; sublinhar o que não se compreende; procurar a ideia principal; localizar os principais elementos; analisar esses elementos; analisar as reflexões dos elementos; analisar a estrutura; analisar o tema; fazer uma análise interpretativa; interpretação final e produção do resumo/sumário. Desta forma, é possível conhecer e entender o texto do documento, para que no fim seja feito um resumo que sintetize corretamente a informação do documento.

1.2 - Tipos de livros e modos de os usar e na Educação de Infância

Bastos (1999) organiza os tipos de livros para a infância em cinco categorias: literatura tradicional, narrativa, poesia, texto dramático e, álbum e livro-documento.

A literatura tradicional faz “parte de uma memória coletiva, sendo recriação simbólica do quotidiano, (...) é um mecanismo que veicula modelos culturais (...)” (Bastos, 1999, p.57), é a literatura transmitida oralmente entre gerações, como os contos, as fábulas, as canções populares, as rimas e os provérbios. As narrativas da literatura tradicional têm várias formas; podem ser em prosa, em que se enquadram o mito, a lenda, o conto e a anedota, ou em verso onde se enquadram o romance e a fábula. Vladimir Propp (in Bastos, 1999) estudou o conto maravilhoso na literatura russa e identificou “os elementos permanentes do conto, organizando-os em «funções», ou seja, as partes constitutivas fundamentais do conto” (Bastos, 1999, p.69). As trinta e uma funções identificadas são sempre as mesmas em todos os contos e sempre pela mesma ordem, apesar de nem sempre estarem presentes as trinta e uma funções. (Anexo II)

A narrativa, ou ficção narrativa, segundo Bastos (1999) “(...) é, sem dúvida, a mais produtiva e também aquela que geralmente se identifica mais com literatura infanto-juvenil. Quando se nomeia este conceito vêm quase sempre a ele associadas as «histórias para crianças».” (p.119) Na narrativa para crianças, o conto é o género mais cultivado (os outros géneros são a novela, a novela para jovens e as séries), uma vez que se trata de uma narrativa pouco extensa, a sua ação é mais concentrada, a personagem é pouco complexa e tempo de duração é curto, ao contrário de narrativas mais extensas como é o caso da novela e do romance.

A poesia é “ (...) uma das formas de expressão que, (...) proporcionaria à criança a ocasião de brincar com a linguagem (...)” (Bastos, 1999, p. 157) e também a oportunidade de descobrir palavras novas, aumentando o seu campo lexical através da experimentação. Este género

narrativo, no entanto, não tem uma presença significativa entre as crianças hoje em dia, a não ser que se trate de lengalengas ou adivinhas.

(...) a poesia deve fazer apelo, em primeiro lugar, aos sentidos e às emoções, aspecto conseguido através da sonoridade e do ritmo. As rimas infantis, e outros poemas que partilham algumas das suas características, como o recurso a fórmulas verbais e sonoras baseadas na repetição, são os que exercem maior atracção. (Bastos, 1999, p.180)

O texto dramático é trabalhado através do contacto com o jogo simbólico, em que as crianças criam os seus próprios textos dramáticos ou ainda através dos teatros de fantoches. Acerca do teatro para a infância e a juventude, Bastos (1999) citando Letria diz “ (...) o mesmo que da literatura que tem os mesmos destinatários: por ser feito para os mais jovens não deve desresponsabilizar quem o faz, mas, pelo contrário, criar uma acrescida responsabilidade.” (p.206)

Por último, o álbum e o livro-documento, que nem sempre são considerados como literatura. Nestas duas áreas, os livros de origem estrangeira são os mais evidentes, principalmente vindos de Inglaterra e por vezes de França ou Itália. O álbum possibilita uma primeira relação com o livro, que permite à criança o primeiro contacto com representações do mundo, reconhecendo e nomeando objetos, ou seja as primeiras descobertas do eu e do mundo que a rodeia. O livro-documento, ou de informação, é um livro cujo objetivo é o de transmitir informação ao leitor, e “preenche uma tripla função: lúdica, informativa e relacional” (Escarpit, citado por Bastos, 1999, p.264) desvendando assim “ (...) o universo, incitando a curiosidade e a necessidade do saber mais, satisfazendo desejos de uma melhor compreensão do real (...).”

Nos últimos anos, contudo, deparamo-nos com um outro tipo de livro nas salas de Jardim-de-Infância; o livro de fichas. Durante a PES pude verificar a utilização de livros de fichas através do “Projeto Mica” da Editora Santillana e do projeto “Alfa no Jardim de Infância” da Porto Editora. Este último conta com 5 volumes que abordam a Iniciação à Matemática e a

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, dos três aos seis anos de idade, que tem depois continuação nos manuais do 1º ao 4º ano do Ensino Básico, “ajudando assim a criar uma sequencialidade entre os dois níveis de ensino.” (Mateus & Vieira, 2013, p.2). Já o “Projeto Mica” da Editora Santillana está dividido em três pastas, dos três aos seis anos, cada uma com três cadernos de fichas, um para cada período escolar e ainda um caderno de expressões artísticas. Este projeto considera que permite que a criança “desenvolva as suas aprendizagens, num processo de descoberta e de construção articulada e integrada do saber.” (Fonte: Projeto Mica, 2012, p. 5)

Tendo em conta estes tipos de livros, coloca-se a pergunta: Para o que se deve usar o livro em Educação de Infância? “Para uma coisa tão simples quanto a função do livro que é: divertir; que é dar gozo e mais nada” (Velo, Anexo I, p.51) E atualmente, esta função de divertimento está a ser esquecida em algumas salas de Jardim-de-Infância, e trocada pelos exercícios de grafismos constantes e pelos livros de fichas com exercícios que “procuram motivar a criança para a construção das suas aprendizagens (...)” (Mateus e Vieira, 2013, p.2)

O livro pode, e deve, ser usado tanto em grande grupo como em pequeno grupo e também individualmente. Cada dinâmica é diferente e por isso permite vivências e experiências igualmente diferentes.

É também importante que um educador saiba distinguir a potencialidade de um livro para poder trabalhar a partir e através dele, conceitos e competências sem recorrer a uma ficha de trabalho e que coloque à disposição das crianças uma variedade de livros que permita que tenham contacto com livros de narrativa aos livros informativos.

O livro deve então ser usado para contar, ler e inventar histórias, para explorar conceitos de forma lúdica, desenvolver atividades a partir das histórias e para as crianças explorarem e acima de tudo criar familiaridade com o livro, uma vez que “A familiaridade com o livro, o conhecer as

ilustrações, parece aumentar o compromisso com a história e o prazer.” (Schoesmith, citado por Teberosky & Colomer, 2003, p.172)

1.2.1 - O bom livro para a infância – critérios de seleção

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa da Infopédia², com origem no Latim *libru*, um livro é uma obra que pode ser literária ou científica, escrita em prosa ou verso. O livro infantil é então nada mais do que uma obra literária escrita em prosa ou verso, dedicada ao público infantil.

O que define um bom livro para a infância? Segundo Almeida (2014), jornalista e escritora, um bom livro para a infância é aquele que:

Tem uma boa ideia e um conceito global forte. Tem uma linguagem verbal cuidada, estimulante e adequada (...). Tem ritmo e musicalidade na leitura em voz alta. Tem ilustrações criativas e adequadas ao texto (...). Tem valores humanistas e intemporais (...). Tem uma marca autoral forte. Tem emoções associadas à infância e significativas para a criança (...). Tem pensamento. Questiona. Permite reflectir. (Almeida, 2014)

Em “Não-receita para escolher um bom livro”, Veloso (2003) classifica a designação *bom livro* como “um juízo aparentemente subjectivo” (p.1), e defende que o bom livro infantil “ (...) é o resultado do trabalho criativo de um escritor, de um ilustrador, de uma equipa de design, complementado pelo trabalho do editor e dos seus assessores (...).” (p.3)

Um/a educador/a trabalha com grupos de determinadas faixas etárias e faz parte do seu papel introduzir no ambiente envolvente às crianças obras literárias que não poluam as suas mentes mas sim as cultivem e lhes permitam desenvolver as suas capacidades cognitivas, sociais, interpessoais e afetivas. E deve fazer com que o contacto com essas obras seja uma boa experiência, porque “Se a experiência inicial - as primeiras experiências - forem negativas, perdemo-los” (Hélène Gratiot-Alphandéry, citado por Veloso, Anexo I, p.54)

² Dicionário de Língua Portuguesa Infopédia. Consultado em Maio 25, 2015 em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/livro>

Será então a idade um bom critério de seleção de livros? Veloso (Anexo I), afirma que “As idades é uma falsa questão (...)”, uma vez que podemos encontrar crianças na escolaridade básica que ainda só sabem soletrar ou encontrar leitores autónomos que “(...) devoram um livro enquanto o diabo esfrega um olho.” (p.49). No entanto, cada criança é um ser único e individual e, apesar de duas crianças poderem ter a mesma idade, podem encontrar-se em estádios de desenvolvimento diferentes e os seus interesses também podem ser distintos e por essa razão não podemos generalizar uma situação ou acontecimento, a todas as crianças.

Veloso refere um escalonamento de leitores feito por François Faucher em 1978, durante um seminário de um dos estágios que frequentou em Paris a convite do Ministério da Educação Francês. Faucher estabelece cinco níveis: aquisição da linguagem, consolidação da linguagem, aprendizagem da leitura, consolidação da leitura e leitores autónomos. Segundo Veloso (Anexo I, p.49) esta tipificação foi adaptada pela Casa da Leitura em 2005 na versão pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos e leitores autónomos.

Além destes níveis que podem orientar não só profissionais como Encarregados de Educação, Veloso sugere ainda, que se leiam as críticas que vão aparecendo no sítio da internet do Plano Nacional da Leitura (PNL), que se converse com os livreiros, com os bibliotecários, os professores bibliotecários, se leiam as obras para o público infantil, que se conheça a oferta e só depois se tome uma decisão relativa ao que se quer apresentar às crianças como um “bom” livro.

1.2.2 - Pequenas bibliotecas na sala – selecionar, organizar, dinamizar

As bibliotecas existentes nas salas de Jardim-de-Infância e os livros que as compõem devem ser tratados com respeito, seriedade e acima de tudo têm de ser “ (...) um espaço onde o investimento seja muito bem pensado.” (Veloso, Anexo I, p.48)

Estas pequenas bibliotecas devem ser usadas como mais um espaço de aprendizagem, onde a criança tem a oportunidade de explorar as páginas, as imagens, as cores e construir histórias com

a sua imaginação. Deve ser um espaço que as crianças adorem, no qual se sintam bem e que tenha dinâmica, como o exemplo dado por Veloso, que envolve um barco trazido da Nazaré para Grenoble, em França, por uma bibliotecária.

Comprou um barco e mandou serrar a meio (...). E então pôs na biblioteca e aquilo funcionava, os dois pedaços a proa e a popa, como espaço de leitura; tinha lá livrinhos e eles adoravam estar no barco a ler. (Veloso, Anexo I, p.48)

Em 1931, Shiyali Ranganathan enunciou cinco leis fundamentais para a Biblioteconomia³, conhecidas como As Leis de Ranganathan.

As Leis de Ranganathan são as seguintes: “Os livros são para ser usados; Todo o livro tem o seu leitor; Todo o leitor tem o seu livro; Poupe o tempo do leitor; Uma biblioteca é um organismo em crescimento”. (Anexo III)

A questão “Como seleciono um bom livro?” é muito recorrente no contexto da educação de infância. Hoje em dia podemos contar com a ajuda de alguns livreiros ou empregados de livraria que têm formação em literatura e nos podem ajudar neste processo, bem como recessões de livros infantis no sítio de internet do PNL ou revistas literárias, como já foi dito anteriormente. Não podemos, contudo, esquecer-nos de que a qualidade literária deve estar sempre presente, apresentando “como características do literário o seu poder para satisfazer (o prazer do texto), explicar, convidar, concluindo que «a literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias.»” (Bastos, 1999, p. 25)

A organização do espaço da biblioteca deve ser simples, confortável e convidativa para que a criança queira passar o seu tempo naquele cantinho maravilhoso. Colocar uma prateleira ao nível da criança, onde ela possa guardar os livros e junto a essa prateleira criar um ninho de almofadas grandes e fofas que lhes permita colocarem-se à vontade, quer seja deitadas, de

³ A palavra Biblioteconomia deriva do grego *bibliothéke*, que significa depósito de livros, com a junção de *nomós*, que significa lei e a junção de *ia*. Ou seja, a Biblioteconomia é a ciência que arranja ou organiza as bibliotecas.

barriga para cima, de lado ou sentadas, o conforto deve ser a principal prioridade. Ou ainda, como o número de crianças costuma ser elevado, porque não criar dois pequenos espaços de leitura na sala; um para que as crianças se dediquem às suas leituras e outro onde possam sentar-se com outras crianças e contarem histórias umas às outras e ouvirem histórias contadas pela educadora. De acordo com Pennac (1992) “A toda a leitura preside (...) o prazer de ler” (p.41) e criando o ambiente apropriado, é possível criar esse prazer de ler nas crianças.

A leitura é o flagelo da infância, e quase que o único modo de a ocuparmos. (...) A criança não tem interesse (...) em aperfeiçoar o instrumento (...) mas se conseguirmos que esse instrumento sirva para o prazer, rapidamente se interessará, quer queiramos quer não. (Pennac, 1992, p51, citando Rousseau)

Feita a seleção dos livros e a organização do espaço, é preciso saber cativar as crianças dinamizando a biblioteca, por exemplo através da Hora do Conto.

(...) as crianças têm de conviver com o ato de ler e de contar; portanto a educadora há momentos em que conta as histórias e outros momentos em que lê as histórias. O ler as histórias implica total respeito pelo que está escrito. O contar histórias, quem conta um conto acrescenta um ponto. (Velo, 2014, Anexo I, p.51)

Ao ler e contar histórias, potencia-se a literacia emergente, e a Hora do Conto é um bom aliado, como diz Rui Marques Velo, em entrevista,

É extremamente importante que haja a hora do conto diária. Eu conheci jardins-de-infância em que não havia sequer hora do conto... não havia, ou então iam contar uma história quando os meninos estavam a precisar de acalmar (...) como se ler uma história fosse uma coisa feita de improviso. É uma coisa muito séria. (Velo, Anexo I, p.47)

É fundamental “diariamente ler e contar histórias, isto tem que ser diário; faz parte da higiene mental, eu quase diria da higiene psicológica, da higiene em termos de imaginário da criança.” (Velo, Anexo I, p.52)

1.2.3 - Livros de fichas – Análise crítica sobre como “queimar” etapas

Esta foi a nova realidade com que me deparei na PES; livros de fichas. Uma realidade em que este tipo de livro prevalece, colocando em terceiro plano os livros de histórias. Terceiro plano porque não existia apenas um, mas dois livros de fichas como foi mencionado no segundo ponto deste capítulo, o “Projeto Mica” e o projeto “Alfa no jardim-de-infância”.

Vejamos o livro “Alfa no jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática” da Porto Editora. Nas fichas 3 a 7 (Anexo IV) pretende-se trabalhar as seguintes competências: Identificar e nomear conceitos: mais/menos; Efetuar contagens; Identificar e nomear cores; Identificar, nomear e associar cores; Interpretar códigos; Identificar posições relativas: atrás, à frente, em cima, entre, dentro; Efetuar contagens; Identificar e nomear quantidades: pouco.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.73) As noções matemáticas vão sendo construídas de forma espontânea no dia-a-dia pela criança, em situações quotidianas e cabe ao educador partir destas situações para o apoio no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, neste caso. Nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, encontramos na área de Matemática a seguinte Meta: “Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar dois números.” Fonte: Educação Pré-Escolar Metas de Aprendizagem, p.18

Segundo as OCEPE, o educador deve proporcionar experiências diversificadas e apoiar a reflexão das crianças e colocar questões que lhes permitam a construção de noções matemáticas. Deixar passar ao lado oportunidades do dia-a-dia que permitam trabalhar algum conteúdo, mas depois querer trabalhar esse mesmo conteúdo através de uma ficha, durante a qual o acompanhamento dado à criança não é o adequado, uma vez que ter crianças constantemente a

perguntar o que é para fazer ou a pedir ajuda, ou ainda, poder haver crianças que necessitem de acompanhamento constante, é mais benéfico para a sua aprendizagem, criar dinâmicas que permitam uma aprendizagem coletiva, que permitam a experimentação, como por exemplo um jogo de posições relativas, “Onde está a bola? À frente da mesa” por exemplo, e fazer esse mesmo exercício com as crianças, ajuda-as a interiorizar e compreender os conceitos de forma mais natural, uma vez que os aplicam no dia-a-dia.

Observe-se o quadro de planeamento semanal seguinte, correspondente à semana de 12 a 16 de maio de 2014.

Quadro nº1 – Planeamento semanal de 12 a 16 de maio de 2014

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Inglês Ginástica	Acolhimento Oração da manhã Alfabeto, letra C – ficha de grafismo	Acolhimento Oração da manhã Introdução ao Sistema Solar com a história “Papá, por favor apanhame a lua” * História “O Grufalão” construção do cenário, personagens e reconto da história	Acolhimento Oração da manhã PowerPoint sobre os planetas Fichas do livro “Mica” nº 6 e 7	Acolhimento Oração da manhã História “A que sabe a lua?” Inglês
Tarde	Livro Alfa pág. 57 e 58 Lanche Atividades livres	Continuação dos grafismos Atividades livres Lanche	Elaboração de um móbil com os planetas * Lanche Atividades livres	Atividades livres Lanche Atividades livres	Jogo dos sabores Lanche Atividades livres

Legenda: As atividades a negrito são atividades da estagiária. *Estas atividades foram adiadas para o dia seguinte porque a educadora se encontrava em reuniões de pais

Fonte: própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

Como se pode observar no quadro acima, e nos restantes planeamentos semanais até 27 de junho no Anexo V, a frequência com que utilizavam os livros de fichas era quase diária. O Dia do Alfabeto, terça-feira, era fixo, e neste dia aprendiam sempre uma letra nova, com recurso a uma ficha, como veremos mais à frente no relatório.

As fichas 57 e 58 do livro do Alfa, mencionadas na planificação, pretendiam trabalhar os conjuntos. Na ficha 57, pediam que se contasse o número de elementos do conjunto, e que se riscasse os que estivessem a mais, de acordo com o número na etiqueta de cada conjunto. Na ficha 58, era pedido que se formassem conjuntos de três flores: cor-de-laranja, azul, cor-de-laranja e verde, amarelo, verde. Este exercício poderia ter sido trabalhado depois com recurso a materiais da sala, no entanto foi um assunto sobre o qual fizeram duas fichas e depois o assunto foi “arrumado”.

1.3 – O uso dos livros nos documentos oficiais da educação pré-escolar

Destinada às crianças entre os três e os seis anos de idade, idade em que ingressam no Ensino Básico, a Educação Pré-Escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.17)

A alínea e) dos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar diz que um dos objetivos é “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (Artigo 10º, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997)

O tema tratado neste capítulo enquadra-se na área de conteúdo de Expressão e Comunicação. Mas na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, encontramos uma referência à educação estética, que é também um ponto importante, uma vez que “O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.55), e é através da educação estética que fruimos da natureza e da cultura, relacionando-se assim com a área de Expressão e Comunicação e também com a área de Conhecimento do Mundo.

Na área de Expressão e Comunicação são distinguidos vários domínios, todos eles interligados (Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Domínio da

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática), uma vez que “todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.56).

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, refere-se a emergência da escrita, uma vez que a criança hoje em dia contacta com o código escrito desde muito cedo, e deve-se por isso, tirar partido daquilo que a criança já sabe e permitir-lhe o contacto com as diferentes funções do código escrito, de forma a facilitar a emergência da linguagem escrita, que se situa na perspetiva de literacia como uma competência global. A “leitura” é a interpretação e tratamento da informação, seja ela real ou através de imagens.

Como foi referido no ponto anterior, a ludicidade é importante no processo de aprendizagem das crianças, e deve-se explorar o carácter lúdico da linguagem, de forma a criar “prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.67) Na descoberta deste carácter lúdico, destaca-se a poesia como uma forma de descobrir a língua e de sensibilização estética.

Sendo o instrumento fundamental da escrita o livro porque “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.70) a escolha dos livros deve ser efetuada segundo dois critérios de estética: estética literária e estética plástica. As histórias são uma forma de abordar o texto narrativo, mas além de literatura infantil em prosa e poesia, “são ainda indispensáveis outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias e também jornais, revistas, etc.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.70), de forma a colocar a criança em contacto com uma grande variedade de textos e de formas de escrita. E uma vez que a criança se identifique com o carácter lúdico da linguagem, a leitura pode ser realizada por eles através da interpretação de imagens ou gravuras de um livro ou outro texto.

Uma vez feita esta identificação, “O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura. (Vasconcelos & Silva, 1997, p.72) deve ser estimulada a relação, para que se desfrute dos livros.

Torna-se então claro, que as OCEPE permitem uma abordagem plural ao livro e integradora dos diferentes tipos de livros acima apresentados, respeitando as diversas funções e tipos de uso previstos ao longo deste capítulo.

Capítulo II – Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente

Nesta secção do relatório será feita a caracterização do contexto de jardim-de-infância e da sala de atividades onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada. Os dados utilizados foram recolhidos através de observação direta (participante e não participante) e através de análise documental do Regulamento Interno, do Projeto de Sala vigentes no ano letivo de 2013/2014, e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

2.1 - Caracterização do contexto

A Prática de Ensino Supervisionada na valência de Jardim-de-Infância decorreu durante nove semanas, de abril a junho de 2014, numa instituição particular católica no concelho de Cascais, com valência de Jardim-de-Infância, 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário, situada numa zona de habitação entre Cascais e Alcabideche.

Nas suas imediações encontramos maioritariamente prédios de habitação, seguido de pequenos cafés/restaurantes, um campo de futebol, uma funerária e duas bombas de gasolina. Apesar de não estar perto do centro da Vila de Cascais, a sua localização permite que em vinte ou trinta minutos se faça o percurso a pé, da instituição até à Vila, ou então num dos autocarros que por ali passam, parando na estação terminal dos autocarros. Junto a este terminal de autocarros, podemos encontrar o Centro de Saúde de Cascais e a Biblioteca Municipal de Cascais – Casa da Horta da Quinta de Santa Clara.

Com cerca de 1200 alunos distribuídos pelas cinco valências, o edifício principal, onde têm lugar as aulas desde o 2º Ciclo até ao Ensino Secundário, tem R/C, 1º e 2º andares, e é neste edifício que se situa a biblioteca da escola, existindo ligação deste edifício principal ao pavilhão do refeitório e ao edifício do jardim-de-infância e do 1º Ciclo. Edifício que, por sua vez, tem R/C, 1º andar e sótão. No R/C, encontramos dez salas, incluindo a sala das educadoras e a sala da

enfermaria. No corredor principal do edifício encontram-se duas casas de banho mistas para as crianças e a sala do Pré-escolar A mesmo em frente à porta do edifício. No piso de cima encontramos as salas do 1º Ciclo, a sala das professoras e novamente no corredor duas casas de banho distinguidas entre rapazes e raparigas. O sótão é composto por três grandes salas multiusos que normalmente são usadas para os ensaios das festas da instituição. Ainda em termos de instalações, a instituição investiu há alguns anos na construção de um pavilhão desportivo com piscina (também aberta ao público) e um espaço para aulas de educação física. No exterior, existe um campo de ténis e um pequeno campo de basket junto ao edifício principal e junto ao edifício do jardim-de-infância e 1º CEB existem dois parques em zonas diferentes, com baloiços e um campo de futebol em alcatrão.

A instituição “tem como finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade (...) numa visão Cristã do mundo e da vida.” (Fonte: Regulamento-interno - 2012/2013, p.5) Para incentivar os seus alunos a participar em ações culturais e educativas, a instituição gosta de estar presente “em todas as atividades de âmbito educativo e cultural, promovidas pelo concelho de Cascais, assim como se estabelecem intercâmbios entre escolas da Instituição e outras do próprio concelho.” (Fonte: Regulamento-interno, p.5 e 6)

O Projeto Educativo tem como essência os valores, através dos quais se tenta dar expressão na vida de cada um, sendo que um dos principais papéis da instituição é criar em cada indivíduo experiências positivas que desenvolvam a capacidade e a vocação de cada um, ao longo da vida. Baseando-se numa formação científica, intelectual e cultural exigente, como agente do crescimento nas dimensões individual, social e cristã as preocupações pedagógicas expressas no projeto da instituição são: educar na liberdade, promover a aquisição de hábitos de trabalho, o cultivo do espírito crítico e criativo, a solidariedade e colaboração com os mais necessitados, promover o sentimento de justiça, o desenvolvimento da capacidade de intercomunicação e participação, o auxílio na procura do Dom da Fé, e incentivar relações harmoniosas entre

docentes, não docentes e alunos e fazer com que os alunos se sintam em casa. (Projeto Educativo, p.3 e 4)

Uma vez que a instituição não tem um modelo pedagógico pré-definido, o trabalho pedagógico é estruturado “(...) recolhendo, de algumas metodologias estudadas, os aspetos com os quais mais nos identificamos” (Fonte: Projeto de Sala Pré-A 2012/2013, p.10), utilizando-se instrumentos de trabalho tais como o plano anual de atividades, o plano trimestral de atividades, o plano semanal de atividades (Anexo V) , o quadro mensal de presenças (Anexo VI) , o quadro mensal do tempo, o quadro de aniversários (Anexo VII), os trabalhos de projeto, o programa Integrado de Artes Visuais e o calendário. Dos planos de atividades, apenas tive contacto com o plano semanal de atividades, realizado no início da semana em questão, ou no final da semana anterior, que era feito sempre por duas educadoras em conjunto (das respetivas salas, no meu caso de Pré-Escolar) em reunião, com apoio dos cadernos de fichas “Projeto Mica” e “Alfa no jardim-de-infância”. Cada educadora escrevia na sua agenda a rotina de cada dia, e o número das fichas que seriam realizadas em cada dia.

2.2 - A sala de atividades onde foi realizada a PES

No primeiro contacto com a instituição, o ambiente revelou-se, para mim, muito agitado, devido à dimensão e ao número de alunos presentes nos corredores, nos átrios e nos espaços exteriores, contudo, ao longo do tempo esta primeira impressão suavizou-se revelando-se a sua familiaridade. Fui acolhida pela sala Pré-A, com 27 crianças, das quais 19 eram rapazes e 8 eram raparigas, todos entre 5 e 6 anos. Acompanhadas diariamente pela educadora e pela auxiliar, tinham ainda o acompanhamento do professor de Inglês, do professor de Educação Física e da professora de Educação Musical.

A sala era quadrada, com relativamente pouco espaço livre para brincarem, uma vez que o espaço se encontrava ocupado com três conjuntos de mesas de trabalho que apenas deixavam

livre a zona do tapete/biblioteca (Anexo VIII). A figura principal da sala era o quadro de ardósia usado pela educadora no Dia do Alfabeto e para diariamente escrever a data no quadro, junto do qual se encontrava o mapa das presenças, nem sempre atualizado. Os outros mapas, referidos acima, eram inexistentes a não ser o mapa dos aniversários. De uma forma geral, as crianças passavam a maior parte dos seus dias em atividades orientadas, Inglês, Ed. Física, Ed. Musical à hora de almoço, com respetivos professores e o Dia do Alfabeto orientado pela Educadora (Anexo IX), deixando pouco tempo para atividades livres e mais lúdicas, como se pode verificar no quadro que se segue.

Quadro nº2 - Rotina semanal do grupo

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10h-10.30h Inglês Professor Mário	9.15h-11.05h Dia do Alfabeto Educadora	13h-13.40h Ed. Musical Professora Teresa	14.45h-15.30h Ed. Física Professor Luís Alegria	10.30h-11h Inglês Professor Mário
10.45h-11.30h Ed. Física Professor Luís Alegria				

Fonte: própria, Dossier de estágio, secção “Introdução”, p.5.

O Dia do Alfabeto era um dia com uma dinâmica própria. Feita a oração da manhã, já sentadas nos lugares, as crianças aguardavam que a educadora colasse no quadro o cartão com a letra que iam aprender.

A educadora colou no quadro um cartão com a letra R com a imagem de uma rena. A primeira coisa que aprendemos, foi que o R tem dois sons. Rrr quando está no meio de duas vogais e rê quando está no meio da palavra. Para fazer o som Rrr, as crianças sabem que são precisos dois r’s (rr). (Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Diário, a)Diário”, 29 de abril de 2014)

Uma vez aprendidos os sons, seguia-se a canção da letra, e depois o grafismo da mesma, primeiro numa ficha e depois no caderno individual (Anexo X), e no fim levavam uma folha A3

para casa com duas fichas. Além da letra R, durante o período da PES, presenciei também os Dias do Alfabeto das letras S, C, X, G e Q. (Dossier de estágio, secção “Diário, a) Diário”)

Todas as áreas da sala eram frequentadas diariamente, exceto a biblioteca que, aparentemente, não chamava a atenção das crianças - estas apenas se mostravam interessadas nela no momento de reunião no tapete, em que as que ficavam mais perto da estrutura de metal, pareciam lembrar-se que aquele cantinho existia e tiravam partido dele. (Anexo XI) Para além da biblioteca de sala, a instituição tinha uma biblioteca mas, a partir das dinâmicas observadas, parecia estar mais direcionada para os alunos a partir do 2º Ciclo, e por isso estava situada no edifício principal da instituição, longe do edifício do 1º Ciclo. Assim, os livros que estavam presentes no dia-a-dia das crianças eram os livros de fichas, obrigatórios para todos, desde o “Projeto Mica” ao Caderno de Iniciação à Matemática do Alfa. Este uso quase diário tinha como objetivo acabar fichas em atraso ou passar manhãs e tardes a fazer fichas. Os livros de histórias não eram usados na sala, apesar da quantidade de livros que a educadora tinha guardado no seu armário e não na biblioteca de sala, nem disponíveis para as crianças de alguma forma.

Para a realização das fichas, as crianças sentavam-se nas mesas, sem lugares marcados exceto uma criança que precisava de acompanhamento e por isso ficava numa mesa sozinha onde um adulto se pudesse sentar com ela ou perto dela, e eram selecionados dois ajudantes; um para distribuir os lápis de carvão e outro para distribuir uma ou duas borrachas por cada mesa. Depois, a educadora ou a auxiliar ia chamando as crianças uma a uma para que fossem buscar os seus livros. Uma vez que todas tivessem o seu livro, recebiam a indicação do caderno e da página ou ficha em que iriam trabalhar, era explicado o que deviam fazer e cada criança trabalhava por si, dirigindo-se a um adulto quando precisasse de ajuda ou para verificar se a ficha estava correta e concluída. À medida que iam acabando a ficha, era feita uma verificação de fichas por fazer que estivessem para trás. Caso houvessem fichas para trás, a criança iria completa-las antes de avançar para as fichas posteriores, não havendo um número limite de

fichas que podia ser feito, de manhã ou de tarde, enquanto houvesse tempo até à próxima atividade orientada ou até à hora do almoço ou do lanche, as crianças estariam a fazer fichas. Se a criança tivesse trabalhado a um bom ritmo e feito um número aceitável de fichas (em atraso ou posteriores), cerca de quatro fichas, poderiam arrumar os seus livros de fichas e teriam o restante tempo livre para brincarem.

Este uso quase diário do livro de fichas – cerca de três dias por semana –, não deixava tempo para momentos de leitura de grupo ou para a criação de hábitos de leitura.

Normalmente, não existia uma dinâmica de grande grupo nas atividades do dia-a-dia das crianças. Por vezes, poderiam ter um momento no tapete em que a educadora tinha alguma coisa para lhes contar. As atividades eram todas muito individuais e não promoviam o trabalho de grupo, apesar de as crianças se ajudarem mutuamente quando se encontravam em dificuldades. Como foi dito acima, a educadora tinha um armário cheio de livros e no entanto nunca assistiu a nenhum momento em que abrisse o armário para contar uma história ou para emprestar algum dos seus livros às crianças.

2.3 - Análise crítica do contexto

Estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...)” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.15), este Princípio Geral, fundamenta os nove objetivos gerais que dele decorrem e que enquadram a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No que respeita ao ambiente educacional, este deve ser um ambiente que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças bem como a formação dos adultos que trabalham no contexto.

A composição do grupo é também um fator muito importante, as suas características individuais, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a própria dimensão do grupo influencia a dinâmica de cada sala.

Relativamente ao espaço e à sua organização, este deve ser uma

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

Pode dizer-se, através da citação anterior e de acordo com a organização do espaço da sala da PES conforme se pode observar no Anexo V, que esta estava organizada de modo a dar prioridade e mais importância aos “momentos de trabalho”, e por trabalho entenda-se fazer fichas, do que aos momentos de atividades livres e lúdicas.

Outra condicionante, a organização do tempo, cuja rotina educativa “é intencionalmente planeada pelo educador”, ao contrário do que é defendido nas OCEPE - “Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p.40) - a rotina semanal observada durante nove semanas era fixa, sofrendo ligeiras alterações apenas em dias/épocas festivas (por exemplo: preparação do Dia da Mãe e do Convívio do final do ano) nestas semanas, a rotina era quebrada não havendo o dito trabalho de fichas, que era substituído por canções e poemas.

À tarde, era muito provável que depois do recreio do almoço, as crianças se sentassem nas cadeiras com os seus cadernos do “Projeto Mica” e eram poucas as crianças que faziam a mesma ficha; umas faziam fichas atrasadas, outras avançavam para as fichas seguintes, isto até à hora do lanche, ou seja uma hora a fazer fichas “porque sim”, a não ser que naquele dia tivesse planeado alguma atividade para a tarde. Por vezes, mas nem sempre, esta hora era de brincadeira livre.

As crianças estavam muito familiarizadas com o código escrito, e no processo de aprendizagem da escrita, as imitações da criança vão-se tornando mais próximas do modelo real, imitando as letras. “Começando a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.69). Uma vez que as crianças dominavam praticamente a escrita do seu próprio nome, o que acontecia muitas vezes, e devido a semanalmente aprenderem uma letra do alfabeto, com os respetivos sons, levava-as a juntar os sons e a fazer a correspondência com as letras para escreverem algumas palavras sozinhas. (Anexo XIII)

Sendo a Educação Pré-Escolar um processo que deve partir do que cada criança já sabe, “não se procurou definir o que devem aprender as crianças de 3, de 4 e de 5 anos” (Vasconcelos & Silva, 1997, p. 87), uma vez que se supõe que cada criança terá a oportunidade de evoluir a partir do nível em que se encontra “de forma a que não fiquem três anos a realizar atividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.87)

Por fim, é importante que a educação pré-escolar garanta condições de aprendizagem para o futuro, mas “não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.93). Ou seja, devemos dar ferramentas às crianças e incentivá-las para que descubram o mundo, e não criar o ambiente que se vive no Ensino Básico quando estas ainda não estão nesse patamar.

Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada na Instituição

Neste capítulo apresentam-se algumas atividades realizadas no período da PES em Jardim de Infância. As atividades foram pensadas de forma a promover um renovado e mais plural contacto com os livros, de forma a trabalhar os temas dos livros de fichas sem partir das fichas, usando-as apenas como uma forma de consolidação – estando a estagiar neste contexto, o respeito pela rotina instituída era essencial. Acima de tudo pretendi introduzir atividades que se apoiaram no carácter lúdico da aprendizagem e na aprendizagem através da experiência. Assim, e com o objetivo de fazer uma análise crítica e fundamentada das minhas opções ao longo da PES, selecionei quatro atividades que foram desenvolvidas a partir dos livros de histórias “O Grufalão”; “Papá, por favor apanha-me a Lua” e “A que sabe a lua?”. Após a sua apresentação, será feita uma análise crítica das mesmas e da PES.

3.1 – Situações pedagógicas propostas ao longo da PES a partir de outros usos do livro

a) Atividade 1 – História “O Grufalão” – Elaboração de cenário e personagens para recontar

A primeira atividade (Anexo XIV) realizada com o grupo, e depois de o poder observar e caracterizar sua dinâmica durante três semanas, foi com a história d’*O Grufalão* (Donaldson, 2003).

Juntei as crianças no tapete e perguntei se gostariam de ouvir uma história, ao que me responderam: “Sim!”. Não conheciam a história, o que para mim foi muito bom, estando o fator surpresa presente em cada página. Se ao longo da história eu fazia alguma pergunta por exemplo, “que som faz a cobra?”, mostravam-se muito participativos, e o mais agradável de observar, foram as expressões nas suas caras do início ao fim da história. Prazer, surpresa e alegria. No

final da história pediram-me para voltar a mostrar o livro novamente para que pudessem apreciar as imagens.

O passo seguinte foi pedir ajuda para afastar as mesas e as cadeiras, para que a sala ficasse com o espaço no meio livre. Expliquei o que se ia passar a seguir: ia dividi-los em três grupos, cada um com tarefas diferentes; desenhar as personagens (dez crianças, divididas em pares), desenhar o cenário da floresta (treze crianças) e treinar a história (quatro crianças e eu). Os grupos foram escolhidos aleatoriamente, mas tendo em conta que se uma criança tinha preferência em desenhar uma das personagens em vez do cenário, essa possibilidade seria analisada. Perguntei ao grupo que iria desenhar as personagens, quem iam desenhar. Em primeiro lugar identificaram o Grufalão e o Ratinho, seguidos da Raposa, da Cobra e da Coruja. A única referência relativa aos tamanhos das personagens que dei foi o tamanho da folha de papel; a folha para o Grufalão teria de ser maior do que a do Ratinho. E a pergunta depois surgiu: “Podemos ir ver ao livro se precisarmos?!” Tinham total liberdade para irem ter com o grupo que estaria a treinar a história e pedir-lhes para ver a imagem do seu personagem. O grupo do cenário exigiu mais alguma atenção. O que desenhar, onde desenhar, como desenhar? Conversámos sobre o que existia na floresta e a resposta geral foi: árvores. Dei-lhes a indicação de que não podiam ser árvores muito pequeninas porque o papel era muito grande, e por isso dei-lhes apenas uma referência desenhando uma árvore no papel. Todos os outros elementos, árvores, borboletas, nuvens, sol, flores e frutas nas árvores, vieram da imaginação e da criatividade do grupo, que por vezes também ia ver o livro para ver se na floresta havia mesmo borboletas. Por último, o grupo da história, que já se encontrava com o livro nas mãos desde o início, para que o pudessem explorar à vontade e se apropriarem dele e do seu conteúdo. “A vossa tarefa é muito importante!”, comecei por dizer, “Vocês vão contar a história aos amigos, à Luísa (Educadora) e à Sónia (Auxiliar) logo à tarde depois do almoço!” Para isso cada um iria ser uma personagem, e eu seria o Grufalão, para que os pudesse orientar no decorrer da atividade.

O entusiasmo da manhã deu lugar à vergonha à tarde, mas nem por isso as crianças baixaram os braços, com o livro no chão, o cenário pendurado, e cada um com a sua personagem, contámos a história à Luísa e à Sónia que no final aplaudiram o belíssimo trabalho de todos. Porque apenas aquelas quatro crianças deram a cara, mas todos, sem exceção, participaram na elaboração daquele trabalho, que deixámos exposto no lado de fora da sala para que todos pudessem ver. (Anexo XIX)

b) Atividade 2 – Introdução ao Sistema Solar

Na reunião de planeamento semanal, as duas Educadoras das salas de Pré-Escolar, decidiram que na semana de 12 a 15 de maio de 2014, iriam trabalhar o Sistema Solar, ou seja, iriam fazer as fichas do Projeto Mica relativas a este tema. Juntamente com a minha colega que realizou a PES na sala Pré-B, pensámos que poderíamos introduzir o sistema solar sem usarmos ou sem começarmos pelas fichas do Projeto Mica. E na reunião foi o combinado, o Sistema Solar estava à nossa responsabilidade, mas as fichas teriam de ser feitas e orientadas por nós, uma vez que fomos nós a lançar o tema.

Para dar início ao tema (Anexo XV), recorri à história “Papá, por favor apanha-me a lua” (Carle, 2010), e desta vez, como algumas crianças tinham ouvido conversas entre mim e a Educadora, ao olhar para o livro disseram que era sobre o Sistema Solar e um dos meninos ficou muito entusiasmado e até dizia que o seu planeta favorito era Marte.

Perguntei em que planeta vivíamos e se conseguíamos ver outros planetas no céu. Este assunto interessava-lhes bastante, pelo que todos tinham algo a dizer. Quando por fim contei a história da menina que pedia ao pai para lhe apanhar a lua para ela brincar e que a Lua ficava cada vez mais pequenina até desaparecer e depois voltar a aparecer no céu, e ficar cada vez maior, disseram-me que a lua mudava, mas não sabiam porquê. No dia anterior tinha construído o Planeta Terra com jornais, e com a ajuda da Sónia, a auxiliar, peguei numa bola de esferovite

pequena que era a Lua e numa lanterna que fazia de Sol, a Sónia ajudou-me ao segurar o Planeta Terra. “Esta é a Lua, este é o nosso Planeta e esta lanterna vai ser o nosso Sol”. Conversámos muito brevemente sobre a sucessão dos dias e das noites; quando há Sol é de dia, quando há Lua é de noite. Isto acontece porque a Terra gira à volta do Sol e a Lua gira à volta da Terra. Depois de repetir os movimentos e de juntos nomearmos cada fase da Lua, quando as crianças já as conseguiam identificar sozinhas, fiz um pequeno jogo em que alternava as fases e elas tinham de dizer os nomes.

Depois deste momento, visionámos um pequeno vídeo que nos dava a conhecer algumas características dos Planetas do Sistema Solar, tais como os nomes, tamanho, distância do Sol e temperatura.

Para finalizar esta parte da atividade, foram dadas folhas de jornais a todos para que amachusassem e se construíssem os planetas. A pintura dos mesmos, de acordo com as características observadas no vídeo, foi feita da parte da tarde. A montagem do Sistema Solar, dois dias depois para a pintura secar, apesar de ter sido feita por mim (pendurada no teto da sala) a ordem dos planetas foi indicada pelas crianças.

c) Atividade 3 – História “A que sabe a Lua?” – Prova de sabores

No dia que seguiu a atividade 2, foi lançada uma nova atividade antes da hora do lanche (Anexo XVI). Como a atividade do Sistema Solar ainda não estava completa e iria voltar a ser trabalhada, escolhi a história “A que sabe a Lua?” (Grejniec, 2013) para dar continuidade ao tema e para saber se tinham compreendido as fases da Lua.

Para contar esta história e porque de seguida haveria uma atividade de grupo, utilizei uma dinâmica que não fazia parte das suas vivências de sala; uma roda grande com o grupo todo. Depois de a história ser contada, falámos então nas fases da Lua mais uma vez e numa *coisa* usada pelos animais da história; eles usavam um sentido importante que nos permite sentir os

sabores dos alimentos. Souberam identificar que era um dos nossos cinco sentidos, o paladar e souberam também identificar os restantes, o olfato, o tato, a audição e a visão sem lhes ter sido pedido. Sem nunca se perder a dinâmica da roda de grande grupo, trouxe pedaços de tecido para vendar os olhos de algumas crianças de cada vez - todas tiveram a sua vez. No meio da roda coloquei alguns alimentos tais como maçãs de duas qualidades diferentes, banana, laranja, canela, mel, morangos, nêspers, côco ralado, limão, sal grosso, açúcar, entre outros. As crianças que não estavam vendadas começaram a ficar entusiasmadas e a apontar para as frutas e alimentos que conheciam, sendo que alguns tiveram dificuldade em não dizer em voz alta aquilo que estavam a ver, dando assim pistas a quem estava vendado. Cada criança provou apenas um alimento, escolhido aleatoriamente por mim. Nesta prova era pedido aos restantes que aguardassem e não dessem pistas a quem estava a colocar os seus sentidos à prova. Começavam pelo olfato, depois pelo tato e por fim pelo paladar, em que podiam provar o alimento e tentar adivinhar o que era. Depois de cerca de metade do grupo já ter provado algum alimento, algumas crianças mostraram-se curiosas em relação ao mel, por isso a educadora ofereceu-se para enquanto eu acabava a prova com os restantes meninos, dar a provar um pouco de mel a quem quisesse. Os alimentos que escolhi foram alimentos com os quais as crianças estivessem familiarizadas, exceto o côco ralado, que quem provou achou muito estranho! No final de todos testarem os seus sentidos – apuradíssimos – pediram para a Educadora e eu fazermos a prova. Apesar de termos sido eu e a Educadora a dar o alimento uma à outra, quem escolheu o alimento que cada uma ia provar foram eles e repetiam várias vezes “Olha que é difícil! Não sei se vais acertar!”

No fim da prova, sobrou fruta e a primeira fruta que me pediram foi “Maria, posso provar a nêspers?”. Como havia muitos curiosos com este fruto, parti as nêspers aos pedaços para aqueles que só queriam provar, e quem já tinha provado comeu uma nêspers inteira. Como

estava na hora do lanche, a restante fruta foi partida em pedaços para que depois do lanche, quem quisesse se pudesse servir à vontade.

d) – Atividade 4 – Tabela de sabores

Esta atividade da Tabela (Anexo XVII) foi uma forma de dar continuidade à atividade 3, e de fazer com que as crianças se lembrassem daquilo que tinham sentido no dia anterior.

Para a realização desta atividade construí uma tabela de duas entradas (Anexo XVIII), que foi apresentada às crianças, apenas com o nome dos alimentos e as características relativas ao sabor e à textura.

O grupo foi reunido em frente ao armário da educadora, que serviu para pendurar a tabela à vista de todos e foram questionados sobre o que tinham feito no dia anterior, “Provámos alimentos!”, disseram algumas crianças, e quando questionadas sobre quais os alimentos que tinham provado, foram-nos enumerando à medida que se recordavam deles. Questionei-os quanto ao que usámos para provar os alimentos e a resposta foi uníssona; “O paladar!” “Sim, mas foi só o paladar que usaram?” - perguntei - “Não!”, responderam alguns, e outros completaram “O tato e o olfato.”.

Focámos a nossa atenção na tabela e perguntei se conseguiam perceber o que estava lá escrito. As crianças que estavam na fila da frente tentaram juntar as letras e os sons para formarem as palavras, e por fim alguém leu “Tabela de sabores”. Apesar de os alimentos estarem identificados, faltava a identificação através da imagem que correspondesse ao texto, por isso chamei uma criança de cada vez, espalhei imagens dos alimentos no chão e fui perguntando “Quais são os morangos?”, “Qual é o mel” e assim para todos os alimentos. Uma vez identificada a imagem, a criança colocava cola na imagem e depois colava-a na tabela.

De seguida, outras crianças foram chamadas para identificar as características dos alimentos. Como não provaram todos os alimentos, o preenchimento era feito com a ajuda dos colegas, por exemplo, se a criança que preencheu a linha do côco ralado não o tivesse provado, outras crianças que provaram podiam ajudá-la.

Preenchida a tabela fizemos uma análise rápida: Provámos mais alimentos doces, amargos, ácidos ou salgados? E provámos mais alimentos duros, moles, líquidos ou ásperos? Quantos alimentos ácidos provámos?, são alguns exemplos da análise feita.

Mas no final ainda tinham de responder a três perguntas! “Gostámos de provar estes alimentos?”, “São iguais?”, “Qual gostámos mais?” e tinham um espaço para uma criança desenhar uma carinha consoante a avaliação dada por eles à atividade. As respostas às perguntas foram “Gostámos muito de provar estes e outros alimentos.”, “Descobrimos que os alimentos são todos diferentes.”, e “Os alimentos que mais gostámos foram as gomas, o mel e as nêspersas!”. Quanto à avaliação feita por elas, foi “Adorámos!” e uma cara sorridente.

3.2 – Análise crítica da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto pretendo analisar não só a PES como o ambiente que se vivia na instituição e na sala onde a PES foi realizada, uma vez que são pontos que ajudam à compreensão das escolhas feitas durante o período da prática pedagógica.

Já tendo sido destacado no Capítulo II a abrangência da instituição, do Pré-Escolar ao Ensino Secundário, poderá dar uma ideia a quem lê este relatório da azáfama constante nos corredores e pátios da instituição. Apesar de já estar um pouco familiarizada com a dimensão da instituição, não estava preparada para aquele movimento constante. Movimento este que se prolongava do edifício principal para o edifício do Pré-Escolar e do 1º CEB. No entanto, e apesar da dimensão da instituição, quando nos integramos naquele espaço é possível reconhecer a proximidade e o espírito de familiaridade entre alunos e funcionários, facilitando as relações

entre uns e outros. Não tão fácil de reconhecer e de estabelecer, foi a relação com os pais das crianças da sala da PES devido à dinâmica da instituição; algumas crianças chegavam à sala de acolhimento com os pais, outras sozinhas, outras eram deixadas à porta da sala ou os pais apenas acenavam e diziam “Bom dia!” de longe. Esta é uma relação que deve ser estabelecida desde o início com cada família devido ao “facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.43) e para que se possam trocar as informações necessárias relativas à criança. Criada esta relação com os pais, ao longo do período da PES foi possível aperceber-me dos laços que criámos, havendo pais que mostravam interesse em saber mais sobre mim e pelo trabalho que estava a desenvolver com as crianças. Não só na relação entre a família, a educadora da sala e até entre mim, mas a nível de colaboração dos pais, cujo “contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.45), chamou-me à atenção a colaboração de alguns pais, que se mostravam disponíveis em colaborar como e quando fosse necessário, incluindo acompanhando o grupo no passeio final do ano, desempenhando segundo as OCEPE (1997) “um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças.” (p.46)

O ambiente da sala, enérgico, concentrava-se nas áreas das construções/Legos e nos jogos de chão ou de mesa e por vezes na área da casinha. A biblioteca estava, por norma, vazia e pude observar que esta era uma área que não recebia a atenção merecida e, foi através da observação dos comportamentos das crianças e dos objetos trazidos de casa, que pude verificar que a grande parte das crianças se interessava e gostava de livros, ao trazer os meus livros e contar-lhes as histórias, deixando-os depois à vista para que quem quisesse, pudesse pegar e folhear o livro (Anexo XII), ou quando por distração, pousava os livros no móvel da educadora, e as crianças me pediam se podiam ver o meu livro ou perguntavam se já o tinha guardado.

Para as atividades realizadas com o grupo, procurei articular diferentes conteúdos das diferentes áreas, articulando componentes da área de Formação Pessoal e Social tais como a independência e a autonomia sempre com outra área, principalmente da área de Expressão e Comunicação, combinando por vezes o Domínio da Expressão Plástica com o Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, e da área de Conhecimento do Mundo, a sensibilização às ciências.

Tendo como ponto de partida sempre que possível um livro de histórias, para que as crianças pudessem ouvir uma história, pude trabalhar com as crianças, com os livros e através dos livros de histórias, temas dos cadernos de fichas sem os usar em primeiro lugar, explorando os temas abordados de uma forma mais ativa e sem “menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.18)

As atividades apresentadas e descritas acima ilustram o tipo de atividades que fiz com as crianças ao longo da PES e contrastam com o tipo de atividades que faziam antes de iniciar a minha intervenção pedagógica, de forma a que ambas as intervenções, minha e da educadora, pudessem ser complementares e que promovessem “aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.26)

Na atividade d’*O Grufalão*, o planeamento foi feito de forma a afastar as crianças daquele que costumava ser o seu local de trabalho, as mesas, e levá-las a trabalhar num outro espaço onde se pudessem movimentar mais livre e amplamente, o chão, evitando assim, segundo as OCEPE (1997), o estereótipo e a padronização de espaços que não desafiam as crianças. Considero que esta atividade foi bem-sucedida e teve a adesão de todas as crianças, cujo entusiasmo se sentia no decorrer de toda a atividade, proporcionando momentos de discussão entre as crianças, sobre decisões a tomar. Esta participação democrática nos grupos, permitiu

“construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas por todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.53) o que, ainda segundo as OCEPE (1997), implica que o grupo confronte opiniões e que a solução desses conflitos permita que tomem consciência da existência de diferentes perspectivas e valores.

O desafio relacionado com o não usar o livro de fichas como forma de transmissão de conhecimentos, iniciou-se com o Sistema Solar. Não abordando diretamente o Sistema Solar, a história “Papá, por favor apanha-me a Lua” (Carle, 2010) funcionou como uma rampa de lançamento, uma vez que retrata as fases que um elemento do Sistema Solar, a Lua, atravessa ao longo do tempo. “A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo”(Vasconcelos & Silva, 1997, p.79) e foi de forma a dar resposta a esta curiosidade e desejo que depois da história se demonstrou, conforme descrito anteriormente, o movimento que dava origem às mudanças da Lua. Como hoje em dia as crianças têm muita informação disponível, é necessário ter em conta os seus saberes e saber ouvi-los. Nesta atividade as crianças queriam partilhar tanta informação que sabiam ou tinham ouvido, que essa partilha de saberes demorou mais do que o previsto, atrasando a atividade, deixando um espaço de tempo mais limitado para a construção dos Planetas. Esta “sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.82) e o vídeo informativo teve esse propósito de dar a conhecer um pouco sobre cada Planeta, deixando espaço para que a criança pudesse procurar mais informação. Uma vez que tinha ficado acordado em reunião, foi realizada da parte da tarde a ficha que correspondia ao Sistema Solar do “Projeto Mica”, em que era pedido que as crianças identificassem o Planeta mais perto e o Planeta mais longe do Sol, cortando a imagem e colando no respetivo quadrado. Neste caso, a ficha funcionou como uma

forma de organizar os dados através de “formas de registos que permitam classifica-los e ordená-los” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.83).

A prova de sabores foi uma das atividades mais práticas e experimentais da PES, e a vontade de fazer e experimentar que as crianças mostravam neste tipo de atividades que saía da sua vivência habitual, promovia o interesse em comunicar “o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.67). Sendo esta uma experiência sensorial relacionada com o meio próximo, este alargamento de saberes que decorre de experiências realizadas, permite que a criança saiba “reconhecer e nomear diferentes cores, sensações e sentimentos” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.81)

Feita a experiência, a construção da Tabela de Sabores no dia seguinte, permitiu a classificação dos alimentos “de acordo com uma ou várias propriedades, de forma a poder estabelecer relações entre eles” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.74), neste caso, em relação aos sabores e às texturas. Esta atividade permitiu não só classificar, como formar conjuntos oralmente agrupando por exemplo, os alimentos que tinham um sabor ácido (o limão e as gomas) ou os alimentos com uma textura áspera (o açúcar e o sal grosso).

Não sendo mencionadas neste relatório por não serem relevantes para o tema apresentado, chamo especial atenção para duas atividades em que senti que as crianças se envolveram. Essas atividades foram as atividades relacionadas com o Tangram, que não só usaram com gosto (para o descobrir) como fizeram depois várias experiências e tentativas para colocar o Tangram na sua forma original. Na outra atividade, puderam colorir, com cores escolhidas por mim para cada figura geométrica, recortar, escolher uma figura de referência e proceder à sua montagem, com recurso à imagem de referência, cujas peças não tinham cor e por isso não havia a possibilidade de chegar à construção da figura através do padrão de cores. Esta foi, acima de tudo, uma atividade desafiante para eles e com a qual ficaram satisfeitos com o resultado final, resultante

do seu esforço. O significado desta atividade para elas, que lhes permitia experimentar várias posições das peças para chegarem a um objeto final, pode ser observado quando mesmo depois de acabarem a atividade, algumas crianças pediam para continuar a experimentar este objeto.

A prática pedagógica, e o trabalho nela desenvolvido, poderia ter focado mais intensamente o livro não só de histórias como outro tipo de livros, se não existisse a obrigação de fazer o maior número de fichas possível antes do final letivo para levar os livros completos para casa, como foi o caso das últimas semanas da PES. Podia ter dinamizado a zona da biblioteca pedindo a colaboração das crianças e dos Encarregados de Educação para que semanalmente três ou quatro crianças partilhassem com o restante grupo alguns dos seus livros, deixando-os durante a semana na biblioteca da sala, ajudando a tornar aquele espaço mais acolhedor e que incentivasse o contacto com os livros, de forma a criar este hábito de partilha. A Hora do Conto teria sido uma boa aposta em termos de dinamização do espaço, alterando quem contava a história, umas vezes o adulto, outras as crianças, permitindo que nesse clima de comunicação a criança fosse “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhes permitiam formas mais elaboradas de representação.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.67)

Fazendo uma retrospectiva, poderia ter trabalhado mais em pequenos grupos ou pares, uma vez que “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.” (Vasconcelos & Silva, 1997, p.35) promovendo a interação social, as relações e as interações com os outros, o que permite às crianças construir referências que possibilitem a compreensão do certo e errado, de direitos e deveres não só para consigo, mas para com os outros.

Capítulo IV – Considerações finais

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais, uma vez que neste momento é possível ter um panorama sobre o que foi observado, o que foi investigado, analisado e quais foram as respostas obtidas.

Apesar de não ter sido realizado no período da PES, este relatório permitiu-me entender melhor e fundamentar a minha posição e opinião relativa ao uso do livro e dos benefícios deste contacto desde cedo.

No período inicial da PES, em que pude observar o grupo, a vivências e as dinâmicas, foi crucial expor-me à educadora acerca dos meus medos e inseguranças. Este desabafo inicial contribui para uma boa relação entre nós, que nos permitiu confiar uma na outra e conseguir, da parte da educadora, liberdade total para realizar as atividades/experiências que quisesse fazer.

Não me considerando seguidora ou adepta de uma metodologia em concreto - porque todas têm algo de importante e significativo para oferecer ao desenvolvimento da criança - a liberdade sentida nas diferentes formas de trabalho das educadoras, que pude observar em algumas situações, fez com que me sentisse à vontade para realizar qualquer tipo de atividade que estivesse nos meus planos e viesse a ser concretizada.

À medida que iniciei o relatório, tive a possibilidade de refletir sobre as minhas ações e escolhas ao longo da PES, que estavam agora a ser devidamente fundamentadas.

Tendo definido, no início do relatório, como objetivo analisar o uso de livros na Educação de Infância, com ênfase na Educação Pré-Escolar, surgiram três questões:

- Quais são os tipos e os modos de usar os livros?
- Existem critérios de seleção para os livros infantis?

- As bibliotecas das salas são importantes?

Para responder a estas perguntas, a colaboração do Professor Rui Marques Veloso foi muito importante, na medida em que a informação por ele transmitida, tinha sido vivida, experimentada e comprovada por ele e por alguns dos seus alunos.

Considerando que o livro de fichas se está a sobrepor aos livros de literatura tradicional, narrativa, poesia, dramáticos e álbuns - no caso da PES - e que o livro, segundo Veloso, deve ser usado para dar prazer, é importante que nós profissionais, coloquemos à disposição da criança, livros desde cedo “pois estes livros para ver, escutar e comentar, numa interação privilegiada, preparam para os livros que são para ler.” (Sequeira, 2000, p.62)

Quanto à segunda questão, relativa aos critérios de seleção de livros para o público infantil, compreendo agora a subjetividade referida por Veloso (2003), uma vez que utilizei o livro “O Grufalão” não só nesta prática pedagógica de jardim-de-infância, como também na de creche. Apesar de serem grupos de faixas etárias diferentes e de a forma como a história foi contada também ter sido diferente, é um livro que se consegue adaptar e trabalhar de diferentes formas e proporcionar ora momentos de receio no decorrer da ação, como momentos de contentamento quando são atravessadas as peripécias ao longo do caminho. Considero por isso, que a designação de critérios de seleção não será a mais correta, mas sim diretivas ou sugestões para a seleção de livros.

A importância das bibliotecas nas salas foi comprovada, uma vez que é através delas que as crianças entram em contacto com os livros, e a falta de qualidade da biblioteca da sala da PES não suscitava interesse nas crianças.

Relativamente à organização do espaço das bibliotecas, as Leis fundamentais para a Biblioteconomia de Ranganathan, enunciadas em 1931, ajudam a compreender o porquê de ser

preciso uma biblioteca na sala e o porquê de ser necessária variedade de livros, não só no tipo, mas também a nível de material de que é feito. Ou seja, sendo a primeira Lei “Os livros são para ser usados”, não podemos usar o argumento - como muitas vezes se ouve - “eles vão estragar os livros novos” porque se os livros estão gastos e usados, “estragados” como se diz, é porque mereceram a atenção não de uma mas de várias crianças, mais do que uma vez. “Todo o livro tem o seu leitor” e “Todo o leitor tem o seu livro”, a segunda e terceira Leis, retratam a importância da diversidade de obras apresentadas às crianças, dando-lhes a possibilidade de analisar e comparar por exemplo um livro de poesia com um livro de banda-desenhada e serem capazes de dizer que se identificam mais com um ou outro tipo de livro. Pessoalmente, sou capaz de me identificar mais com romances e/ou narrativas históricas, do que com poesia. “Poupe o tempo do leitor”, a quarta Lei, está relacionada com a organização dos livros que normalmente tende a dispor à vista da criança as lombadas e não as capas dos livros, o que para as crianças não as ajuda na identificação dos livros que procuram. A quinta Lei, “Uma biblioteca é um organismo em crescimento”, remete para a necessidade de atualizar e de trazer novidades para este espaço, renovando e efetuando trocas, permitindo que a criança possa ter acesso a uma grande variedade e número de obras.

Apesar de não terem sido feitos registos das atividades em si e de apenas algumas atividades terem sido alvo de avaliação, penso que é possível dizer que as atividades realizadas foram significativas para as crianças, porque como eram sempre diferentes as crianças acabavam por ser sempre um pouco surpreendidas, o contrário de anunciar por exemplo “Vamos fazer fichas do caderno de matemática”.

Para chegar a este momento, foi atravessado um longo período com obstáculos pelo caminho. O maior obstáculo começou com a atribuição de orientador para o relatório. Orientador este que, infelizmente, não fez jus ao cargo que lhe foi atribuído. Tendo a PES sido realizada entre 22 de abril e 27 de junho de 2014, durante os meses que antecederam a prática pedagógica

não me foi dado qualquer apoio individual enquanto orientanda, com vista à realização deste trabalho, e não tendo um plano de estudo e investigação, a prática pedagógica foi talvez por isso mais direcionada para o uso dos livros de uma forma muito superficial, uma vez que não seria no fim de maio - altura em que se deu a primeira reunião individual - que iria conseguir construir e aplicar um plano de investigação, quando o mês seguinte já se encontrava planeado por alto.

Por este motivo, senti que em algumas situações ao longo deste relatório, os registos, as atividades e posições tomadas na PES, não foram feitas na linha de direção que entretanto o relatório tomou graças ao acompanhamento da atual orientadora.

Esta distância tão grande entre a realização da PES e do relatório, a dificuldade em encontrar referências bibliográficas e não saber por onde começar e como começar, causaram muitas vezes momentos de desânimo, o que também influenciou a entrega tão tardia deste relatório.

Tratando-se este trabalho da ponte entre ser estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e a possibilidade de poder exercer funções como educadora de infância, posso dizer que ao longo do meu percurso formativo nos últimos quatro anos, me fui gradualmente formando e moldando como futura profissional. Em todas as práticas pedagógicas tive a possibilidade de me deparar com bons e maus exemplos, a nível de atitudes, comportamentos e ações. Uma situação que me marcou profundamente a este nível aconteceu no estágio do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica (LEB) e foi uma situação em que de imediato pensei “Não quero agir desta maneira por não ser correta para com a criança”. Vendo essa atitude à luz da Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e tendo passado por uma situação do mesmo género no estágio do segundo ano da LEB, gostaria de salientar o princípio do respeito, “enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.” (APEI, 2011), com especial

destaque no respeito pela criança, para quem o educador tem uma presença significativa na sua vida.

Espero cumprir os meus compromissos com as crianças, as famílias, as instituições que me acolherem e também com a sociedade, uma vez que é uma parte da sociedade do futuro que estarei a receber nas minhas mãos, no meu dia-a-dia, na minha vida, de forma a poder contribuir para o desenvolvimento e para a formação de cada criança, esperando marcá-las de forma positiva, transmitindo valores como a humildade, a honestidade, a solidariedade, a amizade e amor ao próximo, partilha - de saberes e não só -, respeito e gratidão.

No que respeita ao tema do relatório, espero conseguir criar bibliotecas de sala, que sejam cantinhos convidativos e confortáveis, que ofereçam uma grande oferta e diversidade de livros, trabalhando em conformidade com a instituição no caso de os livros de fichas serem utilizados no estabelecimento, dando porém prioridade a momentos de atividades lúdicas e diversificadas, respeitando o ritmo e dificuldades de cada um e aproveitando o grupo como um meio e forma de aprendizagem, dando assim primazia e destaque ao trabalho em pequenos e grandes grupos e ao desenvolvimento social das crianças.

Tedo plena consciência de que este trabalho está longe de ser perfeito, olho para ele como um ponto de partida e uma pequena base para no futuro continuar a investigar, este e/ou outros temas, para na minha futura prática pedagógica, vir a proporcionar vivências únicas e significativas àqueles que serão os leitores do futuro.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA.
- Almeida, C. M. (30 de Setembro de 2014). *O que tem um bom livro para crianças?* Obtido em 25 de Maio de 2015, de Blog O Jardim Assombrado: <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/2014/09/o-que-tem-um-bom-livro-para-criancas.html>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido em 16 de Julho de 2015, de APEI: <http://apei.pt/upload/ficheiros/var/CEICOR.pdf>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In R. Bogdan, & S. Biklen, *Investigação qualitativa em educação* (pp. 47-51). Porto: Porto Editora.
- Carle, E. (2010). *Papá, por favor apanha-me a Lua*. Matosinhos: Kalandraka.
- Donaldson, J. (2003). *O Grufalão*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Grejniec, M. (2013). *A que sabe a Lua?* Matosinhos: Kalandraka.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. (10 de Fevereiro de 1997). Obtido em 5 de Julho de 2015, de Secretaria Geral Ministério da Educação e Ciência: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1997/02/034A00/06700673.pdf>
- Mateus, M. J., & Vieira, O. M. (2013). *Alfa na Jardim de Infância*. Lisboa: Porto Editora.
- Pennac, D. (1992). *Como um romance*. Alfragide: ASA.
- Porto, F. d. (s.d.). *As Leis de Ranganathan - pdf*. Obtido em 2015 de Maio de 20, de Serviços de Documentação e Informação: http://sdi.letras.up.pt/uploads/sabia_que/Ranganathan.pdf
- Projecto Educativo Escolas do Amor de Deus*. (2014). Obtido em 12 de Julho de 2015, de Colégio do Amor de Deus: <http://cad.edu.pt/wp-content/uploads/2014/10/ProjEducativoNet.pdf>
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Santillana. (2012). *Projeto Mica - pdf*. Obtido em 4 de Julho de 2015, de Santillana: <http://www.santillana.pt/imagens/preEscolar2012/ProjetoMica.pdf>
- Sequeira, M. d. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T., & Silva, M. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.

Veloso, R. M. (Fevereiro de 2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Obtido em 13 de Dezembro de 2014, de Casa da Leitura: http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_ao_receita_livro_a.pdf

Lista de Fontes

- Regulamento Interno do Colégio do Amor de Deus
- Projeto de Sala da Sala Pré-A 2012/2013
- Projecto Educativo das Escolas Amor de Deus
- Projeto Mica
- Alfa no Jardim-de-Infância - Iniciação à matemática 5-6 anos

Anexos

Anexo I - Entrevista de aprofundamento ao Prof. Rui Marques Veloso

13 de janeiro de 2015

Entrevista de aprofundamento ao Professor Rui Marques Veloso

M: Isto fica aqui... a gravar a nossa conversa se o Professor não se importar...

P: Claro, com todo o gosto.

M: Quero mais uma vez agradecer-lhe, por despender deste tempo.

P: Ah não! É um prazer. Se eu estiver a conversar demais, diga-me.

M: Professor então para começar, eu gostava que me falasse um bocadinho da sua experiência como leitor.

P: Como leitor... Bem. Aquilo que lemos na infância marca-nos para o resto da vida. Fui uma criança feliz, porque tive o privilégio de me contarem muitas histórias e de conviver com livros. Não esqueço; na altura chamava-se criada, uma jovem que, vinda da Beira Alta que me contava imensas histórias para eu comer. Paralelamente a minha mãe e a minha irmã também me contavam histórias. Tinha a sorte de... ter dinheiro para comprar livros, ou seja eu queria um livro compravam-mo. Portanto tive esse privilégio... E quer queiramos quer não, isso condiciona-nos. Fui um privilegiado porque pertencia àquela minoria muito, muito reduzida que, em anos 50, frequentou um Jardim-de-Infância.

E isso marcou-me, decisivamente. Portanto, recuando sessenta anos atrás o quadro é este: sou uma exceção à regra.

Portanto não é a partir do meu testemunho que se pode generalizar ou o que se quiser, quando se pode falar da minoria que devia ser maioria na altura.

Depois, tive a sorte de ter uma Professora genial, que me marcou, como quase toda a gente tem um ou outro professor que o marca, eu tive uma Professora genial que me marcou. É que fazia isto na altura para ela era banal, e depois eu percebi que era um tratamento de exceção. Ela lia conosco e interpretava os textos que estavam no manual, não nos esqueçamos que naquele tempo era um livro único, no manual e depois dizia-nos "Olhem, querem saber mais? Querem conhecer este autor? vão à biblioteca:"

M: Incentivava-vos, portanto.

P: Absolutamente para a leitura integral. Só que, na biblioteca do liceu por onde eu andava, nem todos os livros poderiam ser lidos. Agora imagine o que é um miúdo de catorze anos, a chegar à biblioteca e a pedir para ler "O crime do Padre Amaro", ou "A Relíquia" ou qualquer outro de Eça de Queiroz.

Não era possível; mas essa Professora dizia-nos "Quando um livro não existir aqui na biblioteca, existe na biblioteca municipal". E lá ia o miúdo de catorze anos, à biblioteca requisitar aquele

livro, as responsáveis diziam que aquele livro não era para a minha idade mas lá me deixavam levar. Resultado, li *Eça de Queiroz* com catorze/quinze anos e aquilo era realmente...

M: Fantástico

P: Magnífico. Isto para um adolescente aquilo era magnífico.

E percebi que os livros nos diziam imensas coisas divertidíssimas, que aprendíamos imenso com eles. Quando opto pelo curso de letras foi precisamente porque gostava muito, quer do ensino quer da área de Português e entretanto, dei comigo aos vinte anos, a começar a lecionar num liceu, concretamente no liceu de Chaves. Ou seja, vim a saber na altura, que era o Professor mais novo do ensino liceal.

M: Vinte anos, naquela altura...

P: Naquela altura foi uma situação de exceção. Depois, tornou-se já mais vulgar, mas um miúdo de vinte anos a dar aulas a miúdos de dezassete/dezoito anos, não era normal naquela altura. Sofri muito, aprendi muito, mas percebi que era aquilo que eu queria fazer na vida.

Por isso há quarenta e sete anos que ando convencido que mudo o mundo.

M: De certeza que muda.

E desta forma já me respondeu á minha segunda pergunta, que eu queria saber como tinha sido o seu percurso educativo e porque é que se formou em Literatura infantil.

P: Não. Ah! Mas então vejamos.

Quando... Vamos então a um nicho desse percurso.

Em 1976, resolvi ir para, concorrer às escolas do Magistério Primário. Vivia em Leiria e fui para a escola do magistério primário em Leiria. E aí, entretanto, surgiu a necessidade de, integrar na formação dos professores a disciplina de literatura infantil. De que ainda não se falava, mas havia a perceção de que era importante falarmos dos livros que havia para as crianças. Repare que estamos em 1976, repare que existiu censura para os livros infantis, censura do Estado para os livros antes de 1974, portanto havia autores que não podiam entrar na escola, e em 1976 naquele Boom revolucionário, considerou-se isso.

Tive a sorte de, integrar um pequeno grupo, de quatro pessoas, que foram para Paris realizar dois cursos de especialização no domínio da Literatura Infantil. E aí fiquei deslumbrado. Tão deslumbrado que, tive de passar fome para comprar todos, todos não, alguns dos livros que queria. E trouxe para Portugal, livros que não que não havia cá e que eram o must, a nível da Literatura infantil em termos universais, em termos globais. Sucede que, tive muitas dificuldades em passar na fronteira, porque não acreditavam que uma mala cheia de livros, fosse só para trabalho pessoal, para mais, livros para crianças, pensavam que eu era um comerciante e que queria fugir aos direitos alfandegários, mas isso até teve piada. O que não teve piada nenhuma, foi mostrar os livros aos editores portugueses e eles não quererem editar em Portugal. Achavam que não valia a pena, que nós não iríamos gostar, etc, etc.

Isso doeu-me muito...

M: Portanto nem sequer experimentaram. Não quiseram nem dar uma...

P: Não. Não, minto! Justiça seja feita a Idalina Sá da Costa, que pegou em 4 quatro títulos; “O Balãozinho Vermelho”; “O ovo e a galinha”; “A árvore” e, e, e, e está-me a faltar um. Portanto excetuando estes 4 quatro ou 5 títulos, foram os únicos que, e ela com uma coragem de editar.

Outros, imagine, O “Where the wild things are” do Maurice Sendak, o “Onde vivem os monstros”. Eu trazia a versão, a edição francesa que era “Max et les maximonstres”.

Esse, “O azulinho e o amarelinho” do Leo Lionni, do Tomi Ungerer “Os três bandidos”, para citar três títulos que trouxe e ninguém quis editar; tive de esperar 35 trinta e cinco anos para que a Kalandraka os editasse. Nem foi uma editora portuguesa: foi uma editora Galega que, achou que era, um escândalo, que esses livros não estavam editados em Portugal. Isso doeu-me, porque não me dá gozo nenhum, ter razão antes do tempo. O que lamento foi que perdemos praticamente 2 duas gerações sem terem contado com essas obras de referência da literatura infantil. E depois a partir daí, inverti em muitos processos de formação, aprendi muito e aprendi sobretudo, quando a pedido da Direção Geral do Livro e das Bibliotecas, fui correndo o país durante 14/15 anos, a dar formação contínua a professores e a bibliotecários. Ou seja, eu fiquei com o retrato deste país, desde o interior profundo ao litoral, desde o Norte na fronteira com a Galiza até ao Algarve, fiquei com a perspetiva do que na realidade...

M: Exato, do nosso país

P: ... ou seja, excelentes bibliotecas com pessoal muito bom e em vários lugares, professores que nunca tinham ido à biblioteca. Estou a falar com conhecimento de causa.

Eu terei ido, há tempos estive a fazer a listagem, eu terei ido a 130 bibliotecas. Não posso de modo algum dizer que isto aconteceu nas 130 bibliotecas, mas houve um número significativo que me preocupou, a ponto de nalguns sítios, dentro da formação, uma hora era para visitar a biblioteca e perceberem o património que lá estava e que não era utilizado.

Portanto, eu sou um pouco revoltado porque se investiu num património de forma excelente e, a capacidade de resposta por parte dos agentes, neste caso os professores, não tem sido tao intensa quanto seria de se desejar.

M: compreendo.

O Plano Nacional de Leitura vem na sequência do seguinte; eu no terceiro ano da Licenciatura fiz um pequeno trabalho sobre o Plano Nacional de Leitura, tinha curiosidade em conhecer melhor o Plano, na altura senti que ficou muita coisa para trás porque a informação que há, é a disponível no site, portanto senti-me ali um bocadinho restringida áquilo. Aprendi algumas coisas claro e fiquei a conhece-lo melhor e a Professora Elisabete disse-me que o Professor estava ligado ao Plano, portanto eu gostava que o Professor me falasse um bocadinho mais das razões que fundamentaram o Plano e a sua construção.

P: Bem. Eu assisti ao nascimento do Plano, porque intervimos nas duas primeiras tentativas falhas. Recuemos no tempo.

Em 1992 eu estava no Brasil e já estava a ser implementado no Brasil o PNL deles, que era Pró-Leitura e que teve um impacto enorme na... um impacto enorme a todos os níveis. A nível do ensino, a nível da edição, a nível da cobertura por parte das bibliotecas, imenso.

Quando mais tarde numa outra ida ao Brasil, num debate e me perguntaram “E o Plano Nacional de Leitura em Portugal?” e eu disse “Não há. Não temos.” e eles abriram a boca e disseram “Um país – ainda me recorde – um país do Primeiro Mundo que não tem Plano Nacional de Leitura?” e eu disse “Pois não.”, “Mas porquê?”, “Não sei.”.

Quando era Ministro o Professor David Justino, convidaram-me para fazer parte do grupo que iria, digamos, finalmente realizar o PNL. Tentativa gorada, porque eram tantas e tantas dificuldades, não por parte do Ministério, justiça seja feita, mas as pessoas complicavam o que era simples e aí, faliu a primeira tentativa. Segunda tentativa, foi com, agora não me recorde o nome, uma outra Ministra do Governo de Santana Lopes, e mais uma tentativa, desta vez até em conversa com o Secretário de Estado Diogo Feio e, ficou também tudo gorado. Dificuldades, dificuldades, dificuldades, nunca consegui perceber porquê tantas dificuldades. Na terceira tentativa, e justiça seja feita, a Dr^a Isabel Alçada, arregaçou mangas e disse “Eu vou para a frente”. E foi para a frente em boa hora. Tardia, mas em boa hora e, convidou-me para fazer parte da equipa em termos de seleção de livros e colaboração quando fosse necessário. E é evidente que eu estou de acordo com a filosofia do PNL, posso discordar, e discordo, em alguns pontos, a começar pelo número de títulos presentes no PNL

A quantidade sempre foi inimiga da qualidade.

E por outro lado constatei uma coisa que me chocou bastante; a desonestidade de certas editoras, em que puseram o selo do PNL sem os livros serem escolhidos. E por outro lado fizeram uma interpretação abusiva de uma cláusula que era “Não existindo o livro X poderá ser escolhido outro..

M: Sim, recorde-me, do mesmo autor.

P: ...do mesmo autor ou do mesmo ilustrador ou da mesma coleção” e à boleia disso, entraram títulos que nunca nos passaram pelas mãos, nunca os vimos. Posso dizer-lhe que em dois ou 3 casos, que nos escaparam das livrarias vejo um livro estranho, estranho tendo em conta a qualidade sei lá, olhe um deles era “As anedotas do Kapinha e não sei quê”, abri porque vi PNL e estranhei. Embora, digamos, a seleção esteja feita por níveis, portanto eu não sei o que é que um outro nível poderá ter escolhido, não há uma, trabalhamos em grupos e depois só no final é que há a junção. E estranhei. Contactei com o elemento coordenador que também não se lembrava e fomos ver o livro, o livro era perfeitamente asqueroso, inadmissível; imediatamente o comissário deu instruções no sentido de ser contactada a editora para retirar os livros imediatamente. E os livros continuaram na mesma...

M: Com o selo.

P: ... com o selo. Portanto, há uma grande desonestidade e depois claro, atacam o PNL “Então escolheram este livro e aquele e acoltro?” portanto, as críticas são bem-vindas mas é preciso ver que há casos que ultrapassam completamente, porque passaram lateralmente; e a esperteza salaia, infelizmente, ainda domina muita gente que deveria ser honesta.

M: É verdade...

P: É muito, muito desagradável. Portanto, em termos de PNL eu estou de alma e coração com o PNL, embora tenha uma atitude crítica que... O PNL, se consultar o site com certeza já constatou, tem inúmeras valências, creio que se fez um trabalho muito bem feito, ultrapassou em larga medida planos nacionais de leitura de outros países, agora é evidente que poderá haver uma ou outra falha, durante muito tempo não foram divulgados os nomes da equipa que selecionava livros porque a Dr^a Isabel Alçada assumiu a total responsabilidade de tudo, era ela o rosto e achava que para não sofrermos pressões de qualquer natureza, eu em termos pessoais posso dizer que nunca me sujeitei a pressões viessem de onde viessem, com o Professor Fernando Pinto do Amaral ele achou, e concordo plenamente, que os nomes fossem divulgados. Nos textos que, recordo-me que foi inserido um texto e aí é exigido que tivesse o nome do autor, meu e da colega com quem habitualmente trabalho, que por sinal também está no PNL, que era um texto orientador intitulado “Os livros não precisam de fichas” onde durante, o texto esteve disponível durante três anos, porque tinha uma determinada função, depois achámos que já teria cumprido a sua função, porque nos retirámos todos os livros que tinham fichas. Consegui felizmente que todo o grupo aceitasse porque o PNL não é propriamente um manual de manuais escolares relativamente aos livros. Portanto, nós não temos de divulgar fichas de leitura! A Literatura vale como Literatura, não precisa de ter fichas. As fichas é que estragam. E poderia apresentar-lhe N casos em que as fichas estragam completamente e destroem o prazer da leitura. Completamente. Sou radicalmente contra. Não estou contra as fichas que os professores fazem e inclusivamente um livro, um caderno de fichas em separado. Agora; nos livros é horrível. E repare que isso está a verificar-se agora com as metas curriculares. Estão a surgir edições escolares, concretamente da Porto Editora, que lhe junta uma ficha no final. E a ficha que está no final do livro é exatamente, exatamente não, é idêntica às fichas que estão nos manuais, portanto não percebemos, são campos distintos; porque é que a editora faz isso: porque os professores querem. Porque é que os professores querem: porque há muitos professores preguiçosos. E atenção, estou a falar contra a classe. Há muitos professores preguiçosos. Repare, estou a dizer isto porque trabalho na formação de professores há trinta e tal anos. E há professores fora de série e há professores banais e há professores preguiçosos.

No caso do PNL ele vai, os resultados, atenção que há uma avaliação anual, uma avaliação externa anual e essa avaliação externa anual tem demonstrado resultados muito, muito favoráveis inclusivamente eu creio que a melhoria que se sentiu no PISA, tem a haver também com o PNL. Porque repare, muitas crianças passavam a escolaridade sem lerem um livro integral, particularmente no 1º Ciclo, embora o programa o dissesse. O programa estava preto no branco, a expressão “leitura integral”. Posso dizer-lhe que num número muito significativo de escolas os meninos chegavam ao 4º ano de escolaridade sem terem lido um livro na íntegra, tinham lido nacos de prosa e poesia nem se fala.

M: A poesia é completamente esquecida.

P: A poesia sempre foi o parente pobre. Claro que nós temos no PNL narrativa, lírica, dramática, tal como nas metas curriculares, agora o importante é que os professores assumam isso e o façam de uma forma suficientemente potenciadora das aprendizagens, sendo vistas aprendizagens não como um, como direi, não como respostas redutoras às questões que se colocam, muitas vezes questões elementares mas questões que obriguem a interpretar, porque durante muito tempo, limitávamo-nos à compreensão e não à interpretação. As metas curriculares vieram insistir precisamente neste ponto: a questão da inferência como fator de leitura total.

M: Faz... todo o sentido.

Diga-me uma coisa; há pessoas que se opõem ao Plano. Compreende essas pessoas?

P: Compreendo, olhe a minha posição, eu durante muito tempo e até por temperamento e por formação, fui contra os cânones. Achava que as listagens, e tinha como exemplo o cânone de que estava, pro 1º Ciclo não havia cânone, para o 2º Ciclo havia um cânone que eu considerava altamente discutível, sei lá pelo absurdo de obras que não existiam em Portugal, estou a lembrar-me da Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, que não havia edição em português e estava lá como leitura obrigatória. “O Monopólio” de Sophia de Mello Breyner Andresen, uma autora de quem gosto imenso, mas não é possível estar a ignorar outros, investir praticamente só naquela autora, era um cânone que eu achava altamente discutível. Mudei de opinião quando me apercebi aquilo que lhe referi abocado; que os miúdos chegavam ao final do ano sem lerem uma obra integral. E então achei que se a experiência me demonstrava que o programa dizendo que era preciso ler obras integrais, na prática isso não acontecia, só há uma solução: é impor. E então foram impostas nas metas curriculares, sete títulos para cada ano de escolaridade, ou seja os meninos chegarão aos dez anos com uma leitura no mínimo de vinte e oito obras integrais distribuídas pela narrativa, pela lírica e pela dramática. É melhor isso do que não ler nada. Agora, um cânone é sempre discutível, é sempre discutível. Inclusivamente os livros que estão presentes, alguns títulos que estão presentes no PNL, são de escolha discutível, perfeitamente discutível. Se me perguntar porque é que escolhi este aquele ou acolotro eu posso justificar, tenho o registo de cada leitura que fiz e posso justificar, creio que os meus colegas também poderão justificar como é evidente, agora outros poderão contestar. É normal, é legítimo e é saudável, acima de tudo é saudável. Portanto a questão da, da, eu agora já não sei onde é que ia...

M: As posições das pessoas contra.

P: Contra, contra o Plano, é perfeitamente legítimo. Repare, alguém que me diga “Eu sou contra o cânone porque eu tenho propostas diferentes” é excelente, é excelente. Sim senhor então tem, que em certa medida é um cânone pessoal, legítimo, eu vou dar aos meus alunos, estes. Eu pai, eu mãe, vou dar aos meus filhos, estes. Tudo bem. O que não aceito é contestar um cânone e não ter alternativa. Ou deixar as crianças na ignorância; isso é criminoso.

M: O vosso processo de seleção de livros no PNL, para mim na altura não ficou muito claro e tinha alguma curiosidade em ...

P: E não está claro. Ou melhor, vejamos. Se consultar o site, estão lá os critérios. Há um aspeto que não está lá contemplado e vou referir isso porque em relação aos princípios orientadores estão

lá todos e há uma preocupação grande em que no PNL esteja presente a narrativa, a lírica, a dramática. Que haja livros de informação, que haja livros que contribuem para projetos, que haja livros do domínio da História, ou seja uma vertente ficção e uma vertente de informação. Há alguns livros de História ou alguns casos romance histórico que contempla a ficção e a informação, há essa diversidade. Isso é constatável nos princípios orientadores e isso pode se estabelecer uma relação de causalidade entre esses princípios orientadores e a constituição das listas.

Para lá disso, posso lhe dizer como é que as coisas funcionam. O grupo que analisa os livros analisa aqueles que as editoras enviam. Portanto se uma editora não enviar livros eles não entram, digamos assim, na apreciação. Os editores têm um prazo creio que termina em janeiro, portanto de forma que a equipa analise até maio, as editoras enviam e obviamente são escolhidos. Claro que, neste momento, no início foi uma quantidade brutal e aí acho que houve erros, erros graves na quantidade de livros que foram admitidos. Eu compreendo que é cómodo escolher de todas as editoras mas há editoras que não têm qualidade nenhuma. Não tenho problema nenhum em dizer isto. Há editoras que existem, para editar os livros que as pessoas, cuja edição as pessoas pagam. Conheço pelo menos três editoras que fazem isso. Ora, eu escrevo uma coisa de muito, muito, muito má qualidade. Chego à editora, “Eu quero que me edite isto”, os responsáveis até são capazes de ler aquilo e dizer “Ah isto é tão mau, mas eu pago a edição”. Ao pagar a edição, estou a pagar o direito do livro ser editado, divulgado, distribuído. A editora ganha, o meu ego ganha e o público perde porque é intoxicado com uma coisa de muito má qualidade. Ora, nós temos de ter coragem para separar o trigo do joio; se há livros de má qualidade, eles não entram. No início admito que tenham entrado livros de má qualidade porque as editoras enviavam livros e era uma pena que a editora X, Y ou Z...

M: Não entrasse.

P: ... não entrasse. Depois foi-se retirando alguma coisa, os livros de fichas, os livros jogos, alguma coisa que pronto saía do, digamos da natureza do PNL. Claro que depois a equipa tem que... Posso dizer-lhe que os colegas que têm de analisar os livros de História têm um trabalho hercúleo. Porque, enquanto eu numa narrativa posso, aquilo que fazem as editoras com as equipas que apreciam os manuscritos, vejo as primeiras páginas, vejo o meio e vejo o final. Se as primeiras páginas, as médias e as últimas me interessam até sou capaz de ler na íntegra o livro. Mas de uma maneira geral os livros que eu escolho, leio-os na íntegra. Os outros que não escolho, de maneira geral, li princípio meio e fim, não me agradou e ficaram de lado. Portanto isso é o modo como eu trabalho. Mas estava eu a dizer que os colegas de História, têm de ler na íntegra, não podem deixar passar nada! Uma página, porque pode estar uma data errada, pode estar...

M: Uma data, nome, local.

P: ... um erro ou um nome e isso é suficiente para o livro não ser escolhido. Por exemplo a questão dos erros de ortografia. Estou a recordar-me de um livro muito bom de Antony Brown “Os porquinhos” que tinha dois erros de ortografia grave. E o livro era muito bom e foi escolhido mas foi avisada a editora de que deveria proceder à...

M: Reimpressão

P: ...reimpressão no sentido...

M: De corrigir

P: Sob pena de o livro ser retirado. Só quando estavam mesmo, mesmo no limite é que fizeram a reimpressão, porque estiveram à espera de esgotar a edição com os erros. Lá está uma atitude desonesta. Porque houve do PNL uma atitude digamos disponível, de disponibilidade, acreditando na honestidade da outra parte. A outra parte esperou esgotar a edição e só depois é que fez reimpressão, isto é um exemplo. Entre muitos outros em que outras vezes e é a coordenadora do grupo que recebe e que depois nos contacta, vêm reclamações “Quero saber porque é que o meu livro não foi escolhido”, “Quero saber...”, “O que é que os levou a...”, evidentemente que dá-se a resposta por parte do Professor que analisou, vai a informação ao coordenador que depois veicula, portanto são as tais situações que são legítimas, a pessoa pode-se sentir injustiçada, tem todo o direito de, mas às vezes nós interrogamo-nos como é que as pessoas podem estar, como direi, não é narcisismo; podem estar tão iludidas quanto ao seu valor para considerarem que escreveram obras de arte, a exigir o acesso ao PNL. Agora, o PNL, nos poderíamos, parafraseando uma fórmula antiga de publicidade, nós poderíamos não ter o PNL, mas não era a mesma coisa. Porque houve mudanças, houve mudanças. O triste é que nalguns casos as mudanças tiveram de se impostas. Em vez de partir naturalmente...

M: De iniciativa

P: Exatamente, exatamente.

M: É uma pena.

P: Portanto não sei se respondi relativamente à sua questão.

Claro que de ano para ano se vai apurando a escolha, creio que encontrará respostas no site do PNL. Sobretudo o site tem documentação muito boa, pra lá de estudos que pagou para serem divulgados sobre a leitura em Portugal, para lá da tal avaliação externa que lhe referi inglesa, estou agora, neste momento não tenho aqui a designação da identidade, mas pode procurar no site, que diz coisas muito duras, muito verdadeiras e que diz, tem lá a certa altura, a seguinte afirmação, estou, não a sei de cor mas pode verificar, está nas páginas, nas últimas vinte páginas em que a certa altura chamam a atenção para o seguinte facto; os professores não são exigentes; ou seja aos alunos do ensino básico não são fornecidos livros numa, num crescente grau de exigência...

M: E que os desafie

P: Exato, e fazemos tudo no nivelamento por baixo e esse é o grande erro e portanto, é preciso vir uma equipa inglesa constatar aquilo que nós há muito já sabíamos e dizíamos. Mas foi preciso alguém de fora dizer que o Rei ia nu. É triste. Mas, disseram claramente: a responsabilidade é dos professores que não têm critérios marcados para um elevado grau de exigência. Isso está preto no branco.

M: Aqui no seu texto d’*A não-receita para escolher um livro*, o Professor a dada altura do texto refere as pequenas bibliotecas antes de as crianças saberem ler. Porquê? Eu li, mas gostava de o ouvir.

P: Então deixe-me que lhe diga, creio que isto tem interesse digamos para, a minha experiência e tendo em conta a minha idade, ser transmitida a uma nova geração em quem aposto, na qual aposto completamente.

Em anos 90, de 80 para 90, anos 90 sim, eu estive numa Escola Superior de Educação no Porto, privada e como conhecia mal o território, pedi aos meus alunos que me fizessem o levantamento das pequenas bibliotecas que existiam nos jardins de infância. Tive resultados de cinquenta e dois e fiquei aterrorizado. Porque, e depois constatei que o que eu ali via coincidia com o que tinha visto em Coimbra, e coincidia com o que tinha visto de forma diversa aqui, ali e acolá, portanto eu conhecia razoavelmente a realidade do Porto, Porto e Grande Porto para ser mais exato, e o que havia nos jardins de infância estou a falar de finais dos anos 90 início do Séc. XXI, para sermos mais exatos, de 94 a 2002 se não estou em erro, o que havia nos jardins de infância eram livros de má qualidade. Muitas vezes comprados aos viajantes, e não propriamente comprados nas livrarias que é o local de excelência para comprar livros. Num caso, este em Coimbra, quem comprava os livros para o jardim de infância era o contabilista.

M: O contabilista...

P: Isto foi, testemunho vivo. Quando eu perguntei “Mas que livros são estes?”, “Ah, foram comprados pelo Senhor fulano Tal”, “Mas quem é o Senhor fulano Tal?”, “Ah, é o contabilista.”, “O contabilista?”, “Sim, ele é que vê quando é que há verba para comprar e vai comprar.”.

Veja como os profissionais, os educadores de infância, são professores com o mesmo estatuto, são técnicos superiores, depositaram num homem quando à partida será competente na contabilidade mas de modo algum na Literatura, para comprar livros. A irresponsabilidade disto, a má gestão financeira disto. É trágico. O que eu vi no porto, nos tais cinquenta e dois jardins de infância, deixou muito a desejar; posso dizer que em três jardins de infância havia alguma qualidade no geral. Eu tenho esse registo comigo, no geral, eram de muito má qualidade. Quer isto dizer então, que as pequenas bibliotecas de jardim de infância deixavam muito a desejar. Alternativas que eu dizia aos professores: se não há verba, há as bibliotecas; chegam a acordo com o bibliotecário e por semana dez/quinze títulos vão para o jardim de infância, trabalham esses livros, regressam, voltam e temos uma dinâmica perfeitamente adequada, agora com os agrupamentos ainda é mais fácil porque as bibliotecas escolares estão com uma vitalidade muito grande e é importante sublinhar isso, temos uma excelente rede de bibliotecas escolares e então podem, não é por falta de matéria prima. É só preciso querer, e isso é o mais difícil. Isso é o mais difícil. A pequena coleção, um jardim de infância que tenha um acervo de quarenta a cinquenta títulos já pode fazer qualquer coisa e, a partir desses quarente/cinquenta títulos já pode promover a leitura, ou seja, a leitura de crianças ágrafas, crianças que ainda não sabem ler. Ora é extremamente importante que haja a hora do conto diária. Eu conheci jardins de infância em que não havia sequer hora do conto... não havia, ou então iam contar uma história quando os meninos estava a precisar de acalmar

M: Mais agitados.

P: Exato, como se ler uma história fosse uma coisa feita de improviso. É uma coisa muito séria. E por isso é que continuo a achar que no jardim de infância o cantinho dos livros ou a pequena biblioteca tem que ser um espaço onde o investimento seja muito bem pensado. Não pode haver má qualidade. Não pode haver. Primeiro estamos a deitar dinheiro para a rua, segundo estamos a arranjar toxinas para a criança. Bem basta as toxinas que entram fora do jardim de infância quando é o próprio jardim de infância a promover-los, não pode ser. Portanto, aí a história de pequena biblioteca e do critério, hoje felizmente já encontramos alguns livreiros ou empregados de livraria com formação e que podem orientar o comprador. Podemos juntar as duas coisas. Claro que uma livraria é um espaço comercial, pretende vender; para vender têm a diversidade, sei lá uma Fnac e hoje em dia uma Bertrand já são supermercados de livros, têm tudo.

M: Muita coisa até.

P: Muita coisa, é uma floresta como alguns casos é muito mal organizado, vamos à procura de um livro e não conseguimos, os próprios funcionários às vezes nem sabem onde é que poderá estar e isso não se compadece com a qualidade de uma livraria.

Eu visitei, nas minhas voltas, vou sempre ou tento sempre ir visitar bibliotecas e em particular as bibliotecas infantis. Sempre fiquei deslumbrado com boas bibliotecas infantis. E elas existem. Conheci razoavelmente bem as bibliotecas infantis da cidade de Grenoble, são quinhentos mil habitantes, dezoito bibliotecas infantis. E uma preocupação, bibliotecas infantis em determinados bairros problemáticos.

M: Problemáticos? Que bom.

P: Exato. Numa dessas bibliotecas uma coisa maravilhosa, estava digamos, um espaço privilegiado para os miúdos lerem, era um barco trazido da Nazaré.

M: Que giro.

P: A bibliotecária apaixonou-se pela Nazaré. Comprou um barco e...

(INTERRUPÇÃO)

P: ... mandou serrar o barco a meio, não sei como, ela explicou-me como o conseguiu levar, aquilo foi quase uma Odisseia. E então pôs na biblioteca e aquilo funcionava, os dois pedaços a proa e a popa, como espaço de leitura; tinha lá livrinhos e eles adoravam, repare Grenoble não tem propriamente mar; adoravam estar no barco a ler. E ela conseguia coisas espantosas numa zona problemática de Grenoble e isto para dizer que a imaginação de um bibliotecário é uma coisa espantosa, fazem coisas mesmo bonitas. O que eu quero dizer é que encontrei dinâmicas nas bibliotecas infantis que gostaria que fossem implementadas cá. Já tentei mas... em certa medida uma voz a chamar no deserto mas, justiça seja feita, os nossos bibliotecários são muito bons, muito bons, têm equipas muito boas, desejosas de aprender, muito abertas e fazem um trabalho muito interessante só que nós não temos a entidade Biblioteca Infantil, autónoma. Minto! Há casos isolados, há casos isolados mas são raros, estou a lembrar-me no Porto, pelo

menos havia, mas já foi há uns anos, o que quero dizer é que a biblioteca exclusiva infantil tem uma dinâmica própria e que consegue fazer coisas que integrada na biblioteca maior, não consegue.

M: Em relação aos livros, uma das coisas que a mim, e penso que a muita gente na altura de seleccionar os livros, é muitas vezes nós vamos pelas idades. Olhamos para um livro e pensamos pelas idades.

P: As idades é uma falsa questão.

M: Não é um bom critério portanto.

P: Não, não. As idades é uma falsa questão porque há crianças, repare isso é muito visível a nível da escolaridade básica tem crianças com nove anos, algumas que ainda estão a soletrar outras são leitores autónomos e que devoram um livro enquanto o Diabo esfrega um olho.

Portanto é impossível estabelecer. Há muitos anos, li um digamos um escalonamento de leitores, creio que era François Faucher, o editor do “Père Castor” que estabelecia cinco níveis: um, aquisição da linguagem, um segundo, consolidação da linguagem, outro, aprendizagem da leitura; consolidação da leitura e leitores autónomos. Foi um critério que no site da Casa da Leitura, que certamente conhece, da Gulbenkian, agora está na versão Cata-Livros, mas a Casa da Leitura foi um projeto em que intervimos em certa medida ligado à criação, embora a criação seja do António Prole, bibliotecário, mas nós criámos uma equipa com gente muito boa, com gente muito boa, Ana Margarida Ramos, Sara Reis da Silva, Fernanda Leopoldina Viana, um grupo mesmo muito, muito bom e que aí seleccionava livros só em termos de qualidade, fazia as recensões, só os que tinham qualidade, eramos extremamente exigentes e o crivo era muito apertado, mas na Casa da Leitura... Agora perdi-me, a questão era?

M: Se a idade é um bom critério.

P: Ah! E então na Casa da Leitura, nós adotámos, eu avancei com essa ideia e adotámos o critério que era pré-leitores, leitores iniciais, medianos e autónomos. Portanto isso permitia, simbolizámos até com um mocho, depois no site poderá verificar isso, e distinguíamos os pré-leitores dos restantes. E nos restantes esses estádios de desenvolvimento.

M: Posto isto, como é que pais e educadores podem seleccionar mais facilmente os livros para as crianças? Eu para mim, eu penso nisto neste momento, eu tenho contacto muito frequentemente com dois gémeos de dois anos e eles têm imenso contacto com os livros em casa, acho fantástico, e eu já tentei levar os meus livros. E já reparem que eles reagem melhor a uns do que a outros.

P: Claro. Não há duas crianças iguais e aquilo que dará com um não dará com outros. E são raras as obras que têm uma aceitação idêntica por parte das crianças. Os pais não têm obrigação de estarem ensinados neste capítulo, portanto há duas hipóteses: o ler pontualmente a crítica que vai aparecendo aos poucos; o PNL poderá ser uma referência, a Casa da Leitura foi um projeto da

Gulbenkian que eu achei muito bonito, mas sou parte interessada, que achei muito bonito mas infelizmente era preciso financiamento, a Gulbenkian financiou durante quatro anos,

M: E depois...

P: ... não houve nenhum mecenas, de certeza que se fosse para o futebol surgiria um mecenas Para livros para crianças não apareceu nenhum mecenas e portanto a Casa da Leitura fechou, isto é ainda está disponível e os pais ainda podem encontrar lá livros mas as recensões terminaram em 2010 ou 2011, ou seja, eu devo dizer que saí do projeto no segundo ano de vida, não interessam agora os motivos mas que não me impedem de o defender com unhas e dentes como se costuma dizer, o projeto. Portanto pode ser por aí, conversando com um livreiro que tenha algum conhecimento, os bibliotecários conhecem bem, porque estão em cima do acontecimento e não esqueçamos que agora temos os bibliotecários das bibliotecas escolares que são professores, portanto têm essa dupla valência...

M: Os professores bibliotecários.

P: Que é muito importante e há os bibliotecários da rede pública que estão bastante bem informados. E depois é o procurarem ler...

Infelizmente, a Rita Pimenta tem uma coluna no Público é um caso. No Jornal de Letras também de vez em quando vêm recensões sobre livros infantis, mas há muito pouco... muito pouco... e é uma pena.

Note, e isto é sintomático, se já reparou, nós praticamente o número de livrarias infantis, livrarias de Literatura Infantil, livros infantis melhor dizendo, contam-se pelos dedos das mãos porque são muito raros e há N projetos que tiveram de fechar porque não têm compradores. E isto porquê? Porque de uma maneira geral os pais compram ou nas grandes superfícies, compram nos hipermercados de livros; Fnac, Bertrand, custa-me chamar hipermercados mas aquilo transformaram-se mais em hipermercados que em livrarias. Portanto as livrarias especializadas que eu encontrei em cidades lá fora, não... quer dizer é um negócio de risco. Por isso se tivéssemos livrarias eu diria: procura na livraria que de certeza absoluta que estará lá um especialista que dará os seus conselhos; assim não. Tive há tempos a sorte de encontrar precisamente aqui em Campo de Ourique, acho que já não se encontra lá, uma funcionária da livraria Bulhosa, que em conversa com ela percebi que conhecia muito bem o material com que estava a lidar, muitíssimo bem informada, depois venho a encontra-la, eu estou a lecionar uma Pós-Graduação da Católica, do livro infantil, e ela foi fazer a Pós-Graduação porque achava que tinha necessidade de aprofundar os seus conhecimentos. Portanto isto é um exemplo paradigmático da preocupação de alguns profissionais em querer saber mais para poderem informar os seus clientes. Num futuro, que eu desejo que seja próximo, isso talvez se generalize. E seria bom

M: Seria, sem dúvida.

Vamos agora passar um bocadinho à creche e ao pré-escolar mais especificamente. Pronto, há creches e há salas de jardim-escola que não, pelo menos pela minha experiência, que não

utilizam muito o livro. No meu último caso de pré-escolar tive de ser eu a introduzi-lo um bocadinho mais, porque senão era algo que não era usado, a não ser os livros de fichas.

P: Também por culpa dos pais.

M: Sim, tinham que mostrar trabalho aos pais, sem dúvida.

P: Às vezes digo aos colegas do pré-escolar simplesmente isto: digam aos pais que são técnicos superiores e portanto conhecem a matéria. Como tal, não devem utilizar fichas no pré-escolar. Isso vai contra todos os princípios orientadores da OCEPE como sabe, contra tudo isso. E portanto querem queimar etapas para mostrar que os seus filhos são génios.

M: E quanto mais cedo aprenderem a ler, escrever, melhor...

P: Exato. Tudo tem o seu tempo. E o investimento tem de ser feito em função de várias etapas e não são os pais que mandam, os pais mandam nas suas casas. No jardim de infância, quem manda no jardim de infância é a direção e os respetivos professores.

M: Então nestes dois contextos de creche e pré-escolar, o livro deve ser usado para quê e como? Na sua opinião.

P: Para uma coisa tão simples quanto a função do livro que é: divertir; que é dar gozo e mais nada. Quando nós vamos ao cinema, quando vamos ao teatro, quando vamos a uma exposição o que é que vamos fazer?

M: Claro, é para nos divertirmos

P: Para nos divertirmos, o prazer e sobretudo, de que ainda não falámos aqui nesse aspeto, a fruição estética. Porque os meninos fruem também os objetos de arte. Eu posso pôr junto do berço uma música clássica, e o bebé vai ouvindo e aquilo vai entrando e vai lá ficando. Não vou pedir obviamente, para fazer uma ficha.

Estas coisas têm que ser naturais; o ler uma história... Já agora um ponto que julgo que ainda não foquei: as crianças têm que convier com o ato de ler e de contar; portanto a educadora há momentos em que conta as histórias e outros momentos em que lê as histórias. O ler as histórias implica total respeito pelo que está escrito. O contar histórias, quem conta um conto acrescenta um ponto.

M: Dá-nos alguma liberdade.

P: E estas duas valências são importantes e esta de ler as histórias, no fundo estamos a potenciar a literacia emergente, que é característico do pré-escolar. Portanto, na creche estamos a pensar fundamentalmente, aí não se fala de literatura, exceto no domínio, por exemplo das rimas infantis. As rimas infantis têm que existir; têm de estar presentes regularmente, as lengalengas, os trava línguas, as adivinhas, as quadras, as quadras sem fim... toda essa panóplia de composições que fazem parte digamos assim, da literatura tradicional e que, como dizia Adolfo Coelho, “O sentido das rimas infantis é não terem sentido”. Portanto não estamos ali com a preocupação de os meninos dizerem “o que é que significa isto, o que é que significa aquilo?”.

Não é isso, não é isso. Temos portanto essa literatura oral. Temos obviamente os livros, os álbuns, o primeiro contacto com os álbuns é crucial porque para lá, digamos da narrativa, e os próprios imaginários, repare que já se editam livros a partir dos seis meses. Portanto já é importante que os meninos a partir do momento em que o polegar já começa a opor-se aos restantes dedos, já possam pegar, são aqueles livros de folha cartonada, para que eles possam virar e redondos para que eles possam virar e brincar e mexerem à vontade. E portanto há aí uma fruição estética a nível da imagem e a nível do objeto livro. Paralelamente, uma outra história que se pode contar, sabendo que com dois/três anos o tempo de atenção é mínimo, tem que ser uma história suficientemente sintetizada para contar. E há histórias muito curtas, como por exemplo as fábulas, as fábulas são histórias muito curtas desde que não haja aquela preocupação de dar a moral às crianças; que é absurdo uma criança com três anos ter logo uma lição de moral ali “toma lá que é para aprenderes”. Depois o álbum dominante, aí e felizmente agora temos álbuns de qualidade, felizmente a globalização tem trazido coisas, e é uma maravilha vermos que um determinado título que surge, por exemplo nos Estados Unidos, passado um ou dois meses está na Rússia, já está na China, já está, hoje é Universal. Agora estranho é quando nós só dois ou três anos depois é que temos, é que chegam cá os livros. Os álbuns são fundamentais e diariamente ler e contar histórias, isso tem que ser diário; faz parte da higiene mental, eu quase diria da higiene psicológica, da higiene em termos de imaginário da criança. Repare, hoje diz-se muito, insiste-se muito e é verdade na sigla ID, Investigação e Desenvolvimento para conduzir à Inovação, agora até já é IDI. Como é que se pode inovar se não houver criatividade? E se não houver investigação? Ou seja se não houver imaginação? E isto, tudo na vida tem o seu tempo. Isto começa de pequenino, a sabedoria popular di-lo; de pequenino se torce o pepino, embora seja numa outra aceção do impor regras, etc, etc, nós podemos aplicar nisto. Note que a memória ou se desenvolve ou cristaliza. Se não a desenvolvermos no tempo próprio que é até grosso modo, que eu não sou da área, mas grosso modo creio que é até aos nove anos, se não se desenvolver ela cristaliza. Embora tenha de ser desenvolvida, porque não há conhecimento sem memória. Agora, que os meninos memorizem coisas interessante! Senão memorizar coisas para quê? E coisas de que gostem

M: memorizar só para saber..

P: Para a festa de Natal, para a festa de Natal! De final de ano, para isso, não.

M: E a canção para o dia do Pai e da Mãe.

P: Absolutamente, para isso, inclusivamente estou a recordar-me de uma série de livros que uma educadora editou, está-me a falhar agora o nome dela, mas tem uns cinco ou seis títulos, eu tenho-os lá em casa, e que é a negação completa de literatura infantil. Os dois livros em que ela conta histórias, as histórias são de uma qualidade... nula. Muito fracos, muito fracos. E os outros seguem sempre o texto pretextado; “para a festa de, para a festa de” e “para aprendermos isto e para aprendermos aquilo e para aprendermos acolotro” e eu acho que é um equívoco. Eu acho... mas gostaria de discutir... mas houve uma editora que achou que era um nicho e vendeu imenso. Vendeu imenso! Porque o livro mais vendido não quer dizer que seja bom livro! Nos sabemos isso, na literatura para os adultos, mas vendeu imenso; porquê? Porque lá estão os educadores que vão buscar porque “isto vai-me servir para da isto e aquilo e acolotro” quando a literatura

vale por si como arte. Para que é que serve a arte, não serve para nada. Olhe, eu dou-lhe um exemplo. Que está aqui, não se grava... Não sei se conhece esta escultura. Deixe-me só aqui abri-la para podermos ter mais luz. Isto é a Vitória de Samotrácia, que é uma escultura que está no Louvre e que, para mim é a peça mais bela que conheço. Vitória de Samotrácia. Não é que eu seja uma pessoa que visita regularmente Paris, mas quando vou a Paris, vou ao Louvre para ir namorar com ela. E a minha mulher já sabe que uma hora é para estar sentado a olhar

M: É paragem obrigatória.

P: Paragem obrigatória, isto está numa escadaria e eu fico sentado num degrau a olhar para ela e contemplo-a porque a acho belíssima. Sabe quando é que surgiu...

M: O clique?

P: O clique da minha paixão?

M: Diga.

P: Sete/oito anos, andava na escola primária. Havia uma coleção, naquele tempo há sessenta anos havia, os seus avós provavelmente falar-lhe-ão disso, havia as cadernetas de cromos dos jogadores e as cadernetas de cromos de “As maravilhas do mundo”, “As bandeiras do mundo”, havia um que era “As raças humanas”, o conceito de raças humanas na altura ainda era um conceito muito marcado, muito rígido, “As maravilhas naturais do mundo” e eu vi a Vitória de Samotrácia e disse “Que coisa bonita, eu um dia ainda hei de ver” e na primeira vez que fui a Paris, dediquei um dia inteiro ao Louvre. Lá fui ver a Gioconda, que para mim foi um bocado dececionante para não dizer muito, a Vénus de Milo e a Vitória de Samotrácia. E quando a vi disse, realmente houve emoção tão grande, quase fiar com os olhos húmidos a olhar para uma peça que eu disse “É tão bonita”, ao vivo claro é muito mais bonita do que na coleção de cromos

M: Sentiu uma ligação.

P: Uma ligação tremenda e depois claro tirei fotografia e coloquei-a aqui. A Vitória de Samotrácia para mim representa a fruição da beleza. Para que é que serve a Vitória de Samotrácia? Para arranjar visitantes para o Louvre? Há outras peças... A arte não serve para nada.

A Literatura Infantil não serve para nada como a literatura em geral não serve para nada! O cinema não serve para nada. Serve, para alguns ganharem dinheiro. Mas quando vamos, não serve para nada. É só o prazer estético. E isso tem de começar nos pequeninos; música, pintura, literatura, bailado, ópera... Tudo isso. Tudo o que tem a haver com a obra produzida pelo Homem e que alimenta a fruição estética; portanto de pequenino.

M: De pequenino, sempre.

O Professor falou abocado dos leitores autónomos, e eu como leitora sempre me incentivaram e nunca me obrigaram a ler. Tenho um irmão mais novo que o caso é o contrário e para mim isso...

P: Deixe lá, que eu tenho lá em casa precisamente uma situação idêntica.

M:...e é uma coisa que me faz confusão e portanto penso um bocadinho... como é que hei de explicar... as vantagens e desvantagens das leituras obrigatórias nas escolas. A mim causa-me espécie, leituras obrigatórias...

P: Repare, é impossível generalizar, cada caso é um caso e eu talvez consiga encontrar, em termos pessoais, uma explicação para o facto de o meu filho recusar os livros e a leitura visceralmente e a minha filha ser uma leitora compulsiva.

Dir-se-á que as meninas são mais sensíveis que os meninos, eu não creio isso, eu defendo radicalmente a igualdade dos géneros e portanto não vou nessa.

Muitas vezes, ou quase sempre é o modo como se processa o contacto com as obras. O clique tem de ser dado muitas vezes mais pelo elemento exterior à família do que propriamente na família, tem que haver um clique. E se por ventura as primeiras experiências forem associadas com sofrimento, isto dizia, neste estágio em Paris em '78, uma psicóloga muito conhecida, Hélène Gratiot-Alphandéry, fez uma sessão que tivemos, fomos uns privilegiados os quatro a ter uma sessão com esses monstros do saber, e que ela respondeu às nossas questões e ela dizia, "Se a experiência inicial –as primeiras experiências- forem negativas, perdemo-los." E de uma maneira geral perdemos para sempre. No caso do criar atos de leitura em pequenos, chega a uma fase que se afastam e que depois regressam. Porque aquela fase da pré-adolescência/adolescência em que as hormonas andam todas aqui a chocalhar, há coisas mais importantes que o livro. E portanto, mas regressam. Se até aos dez anos a sementeira não tiver sido feita, dificilmente se conquista. Há casos isolados, há casos isolados em que isso acontece, e não é difícil; é só preciso que até aos dez anos o professor seja no pré-escolar seja no 1º Ciclo, escolha livros suficientemente atraentes, cativantes e o adulto faça uma leitura de arrasar. De arrasar e que depois disso não faça nada! Nem questionário oral nem questionário escrito, nada! Só deixá-los com o puro gozo. Repare, embora eu pensasse assim porque esta linha do pensamento surge em 78/79 com estas grandes figuras, em anos 90 dentro dos programas europeus fui visitar escolas inglesas e o horário do 1º Ciclo era, os meninos saíam três, três da tarde, três e meia, não posso precisar, e lá às três e trinta muitas mães vinham buscar ou avós, mais feminino do que masculino. A professora nos últimos dez minutos, pegava num livro, lia uma história, terminava a história, ela cronometrava muito bem, porque não lia ao acaso, não era porque "Ah lê esta ou aquela" à boa maneira portuguesa, não. Lia, acabava a história "fechem as vossas malas e até amanhã". E uma colega que estava comigo e éramos portugueses, éramos porque o grupo era internacional, portugueses éramos cinco portugueses, sendo três professores do 1º Ciclo e dois professores da ESE de Coimbra e as professoras ficaram muito escandalizadas "Então não levam um questionário/uma ficha de leitura?" e a professora inglesa "Mas para quê?", "Para saber se...", "Eu não preciso, se eles tiverem prazer muito bem, se não tiverem prazer foi uma pena, mas não preciso", "Ai mas nós não fazemos assim!", então aí foi a inglesa a atacar "Não fazem assim porquê?", "Ah porque eles têm, nós temos que...", "Não, aí – diz, quer dizer, aquilo foi um debate desigual – eu aí tenho durante o dia momentos de interpretação dos textos, trabalhamos os textos, agora aqui é um doce.".

M: Exato, não é o momento para interpretar.

P: E eu interiorizei aquilo e depois na formação ia dizendo deem um Kit Kat – passo a publicidade – aos meninos. E os meninos percebem que a escola pode ter momentos de pura gratificação. E essa é a chave. Agora, claro que o professor tem que saber quais são as histórias que arrasam e têm de fazer uma leitura. Eu quando pego num texto eu tenho de saber exatamente quantos minutos vou demorar e se possível segundos. Se os meninos saem às quinze horas, se eu começo às dez para as quinze, eu sei que a minha história vai durar oito minutos. Para mais dois para embrulharem as coisas e saírem. Mas é terrível, porque nós interiorizamos determinados modelos em que o texto tem que ser pretexto para qualquer coisa e que a certa altura é mais importante a ficha do que aquilo que deu lugar à ficha. E é este equívoco que se torna difícil desfazer. Se queremos afastar crianças da leitura, atirem-lhes com fichas.

M: Se as queremos trazer para a leitura é dar-lhes momentos de gratificação.

P: Em síntese é isso. “Ah e como é que eu sei?” como é que eu sei o que os meus alunos, o que é que eu sei dos meus alunos em termos da vida adulta? Posso saber se os reencontro e recordamos momentos. Mas “Ah e qual é a garantia que tem?” eu cumpro a minha missão, cada um segue o...

M: O seu caminho...

P: O seu caminho! Se consegui muito bem, se não consegui paciência. Agora, é preciso realmente uma mudança de paradigma completa. As metas curriculares, creio que poderão contribuir para isso porque introduziram a educação literária que era aquilo que nós andávamos a defender desde anos 70. É que estava subjacente, estava subjacente nos programas, mas os professores passaram a ser escravos dos manuais. O manual não é um livro de literatura. E não suporta a falta de liberdade de um professor, que por natureza, por definição é um cultor da liberdade que defende soluções rígidas impostas deste teor.

(INTERRUPÇÃO)

P: Não sei se fui ao encontro daquilo que...

M: Foi, deixou-me muitas ideias...

P: E pronto, espero que as desenvolva e que realmente, e que ajude a mudar as coisas.

M: Ajudam certamente.

P: ajuda mudar as coisas, porque na realidade é triste quando vemos os meninos a reagir, veem um livro... fomos nós que criámos esses anticorpos. E isso é terrível, as pessoas não percebem como... isto já, out record, mas pode ficar sem problema aquela professora que me marcou, de que lhe falei, quando foi dos Lusíadas, ela deu-nos Os Lusíadas, portanto, pergunte aos seus avós, quando antigamente muitos professores aprenderam os Lusíadas para nos treinarem na divisão e classificação de orações. Quer dizer, os lusíadas não serviam como poema épico magnífico, eram um território para treinar a divisão e classificação de orações. Nos saíamos exímios na divisão e classificação de orações, mas perfeitamente desconhecedores da beleza

d’Os Lusíadas. Essa professora, e repare ela era professora na nossa turma, e havia um outro professor da turma, a minha era o B, na turma C, que era o, antigamente sabíamos os nomes dos professores, Dr. Nunes de Almeida. Esse fazia a divisão e classificação de orações, a minha professora, Maria Alice Nobre Gouveia, mostrava-nos a beleza. Inclusivamente, não sei se sabe que havia uma parte d’Os Lusíadas que estava proibida, o Capítulo nono, a certas distâncias, tinha a ver com a Ilha dos Amores. O pensamento dominante da altura dizia que aquilo era pornográfico e ainda nem se utilizava, era obsceno e os meninos não podiam. Havia edições que tinham aquilo, as páginas fechadas, que nos abríamos ou que, inclusivamente não punham; censuravam. Assim como uma estância do creio que é do Canto segundo onde a Vénus, para convencer o Júpiter, se apresenta de um, com um erotismo extremo, consideravam que isso era também negativo. A professora disse-nos “Eu não vos posso dar isto, mas na biblioteca encontram edições d’Os Lusíadas integrais.” Portanto, é a diferença. Por isso é que nos ao longo da vida recordamos dois ou três professores...

M: que nos marcaram...

P: Que nos marcaram... ou pela negativa ou pela positiva. Em relação a determinados professores eu disse “Eu nunca serei como eles” e em relação a esta professora, sempre disse “Eu desejo chegar aos calcanhares dela”. Essa é a grande diferença. E isso começa no pré-escolar.

M: Professor, é isto então, eu quando transcrever depois envio-lhe...

P: Não, não há problema quanto a isso.

M: Para ficar também com o registo...

P: Pronto, fará como entender, o que me interessa é que o seu trabalho tenha sucesso...

Anexo II – Funções do conto maravilhoso de Vladimir Propp

Funções do conto maravilhoso de Vladimir Propp

- 1) Afastamento
- 2) Interdição
- 3) Transgressão
- 4) Interrogação
- 5) Informação
- 6) Engano
- 7) Cumplicidade
- 8) Malfeitoria (ou falta)
- 9) Mediação
- 10) Consenso do herói
- 11) Partida do herói
- 12) Herói posto à prova pelo doador
- 13) Reacção do herói
- 14) Recepção do herói
- 15) Deslocação do herói
- 16) Combate entre herói e antagonista
- 17) O herói marcado
- 18) Vitória sobre o antagonista
- 19) Reparação da desgraça ou falta inicial
- 20) Volta do herói
- 21) Sua perseguição
- 22) O herói salva-se
- 23) O herói chega incógnito a casa
- 24) Pretensões do falso herói

- 25) Ao herói é imposta uma tarefa difícil
- 26) Cumprimento da tarefa
- 27) Reconhecimento do herói
- 28) Desmascaramento do falso herói ou do antagonista
- 29) Transfiguração do herói
- 30) Punição do antagonista
- 31) Casamento do herói

(Fonte: Gramática da Fantasia, Gianni Rodari, p.94)

Anexo III – As Leis de Ranganathan

As Leis de Ranganathan

As **leis de Ranganathan** são cinco leis fundamentais instituídas para a Biblioteconomia pelo pensador indiano Shiyali Ranganathan que vigoram até aos dias actuais. Ranganathan era um professor de matemática indiano interessado em biblioteconomia que estudou em Inglaterra. Foi autor do livro "The Five Laws of Library Science" (1931) no qual aborda questões importantíssimas da Biblioteconomia moderna.

Estas leis podem ser resumidas da seguinte forma:

1. **Os livros são para serem usados** – o livro é um meio que impulsiona o conhecimento. Podemos concluir que a importância de uma biblioteca é crucial: “quem tem informação, tem poder”. O livro pode ser encarado como um meio e não como um fim em si mesmo.
2. **Todo o livro tem o seu leitor** – destaca-se a difusão da informação. Devem divulgar-se os livros existentes em cada biblioteca. Aponta-se para a importância da divulgação do livro e da sua difusão, antecipando a estética da recepção.
3. **Todo o leitor tem o seu livro** – a Biblioteca deve conhecer bem os seus leitores, observando-os para preparar o acervo. Aponta-se para a selecção de acordo com o perfil do utilizador.
4. **Poupe o tempo do leitor** – uma boa catalogação e arrumação dos documentos diminui o tempo necessário para encontrar a informação desejada. Aponta-se para o livre acesso às estantes, o serviço de referência e a simplificação dos processos técnicos.
5. **Uma biblioteca é um organismo em crescimento** - a Biblioteca deve controlar esse crescimento, verificando qual a informação que está a ser usada, através de estatísticas da consulta e empréstimo. Decorre da explosão bibliográfica que exige actualização das colecções e previsão do crescimento.

Curioso é constatar que, tendo sido enunciadas em 1931, as Leis de Ranganathan continuam actuais 75 anos depois.

Fonte: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Anexo IV – Fichas “Alfa no jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”

3



Data - -

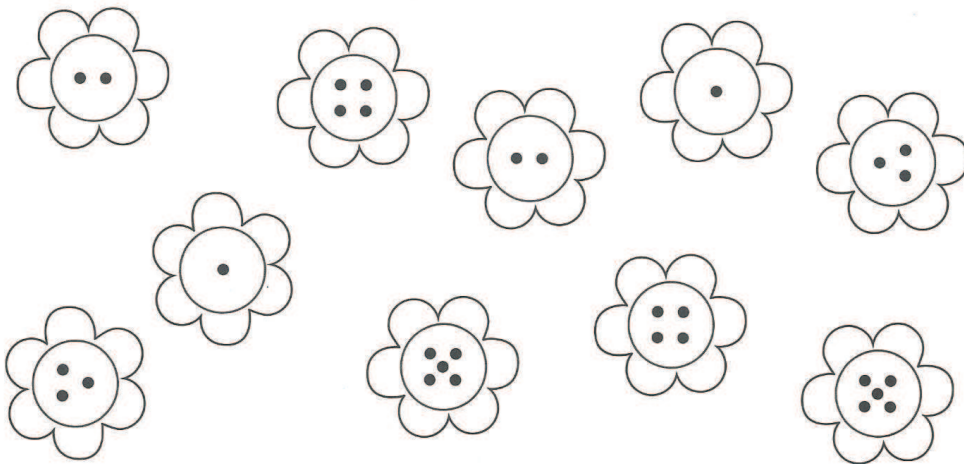


A Íris e o Alfa escreveram na tabela os seus nomes, para contar quantas letras têm. Escreve o teu nome e os nomes de alguns dos teus colegas na tabela, desenhando uma letra em cada quadrado. Quem tem o nome maior? Quantas letras tem o teu nome?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Í	R	I	S						
A	L	F	A						



Observa as flores e o número de pintas de cada uma delas. Pinta com a mesma cor as flores com o mesmo número de pintas.





CAEM 36 © Bruno Estrela

Competências: • Identificar e nomear conceitos: mais / menos.
• Efetuar contagens.

Imagem 1 - Ficha nº 3

(Fonte: “Alfa no Jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”)

4  Data _ - _ 

 Ouve a poesia.

Bailinho das cores


A folha da árvore é verde,
amarelo, o limão,
de azul pinto o céu,
com a cor preta, o carvão.

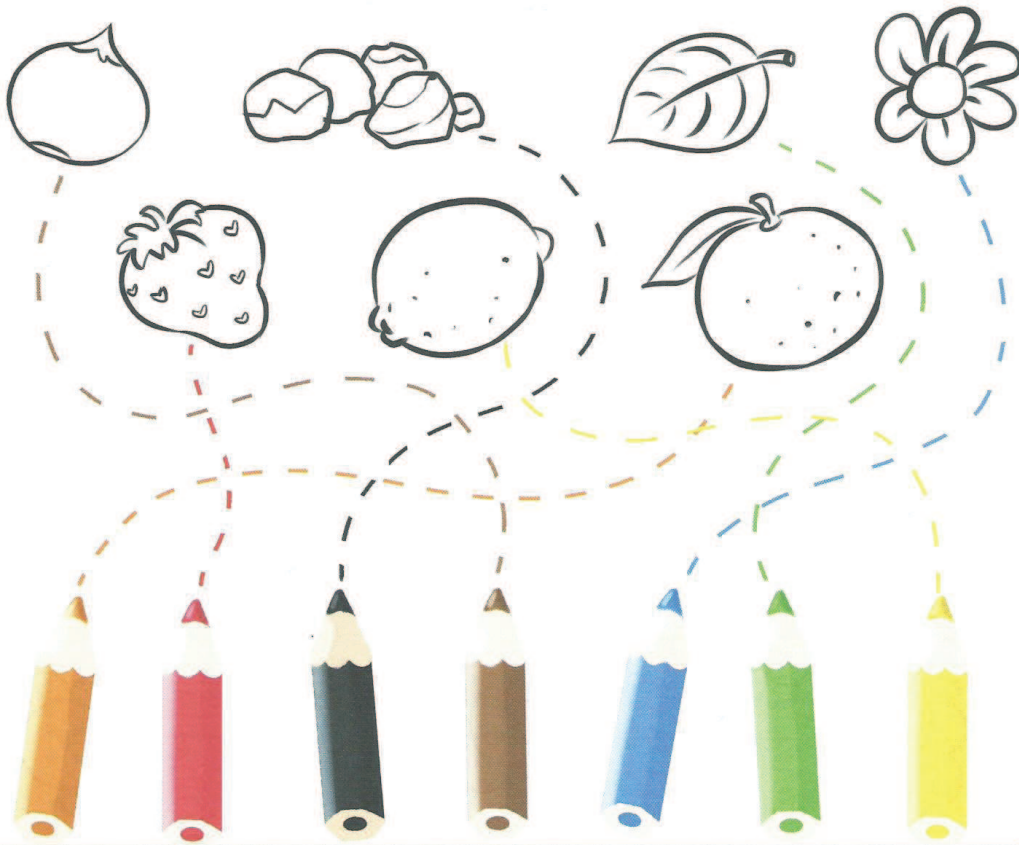
Encarnado, o morango,
roxo, o cacho de uvas,
a neve, claro, é branca,
de cor laranja, minhas luvas.



Pinto o urso de castanho,
a estrela de prateado.
Se acaso faço um sino,
já escolho o dourado.

Lourdes Custódio,
Novamente no jardim de infância,
Ambar, 2006

 Cobre o tracejado com a cor do lápis respectivo. Pinta os elementos com a cor correspondente.



Competência: • Identificar e nomear cores.

Imagem 2 - Ficha nº 4

(Fonte: “Alfa no Jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”)

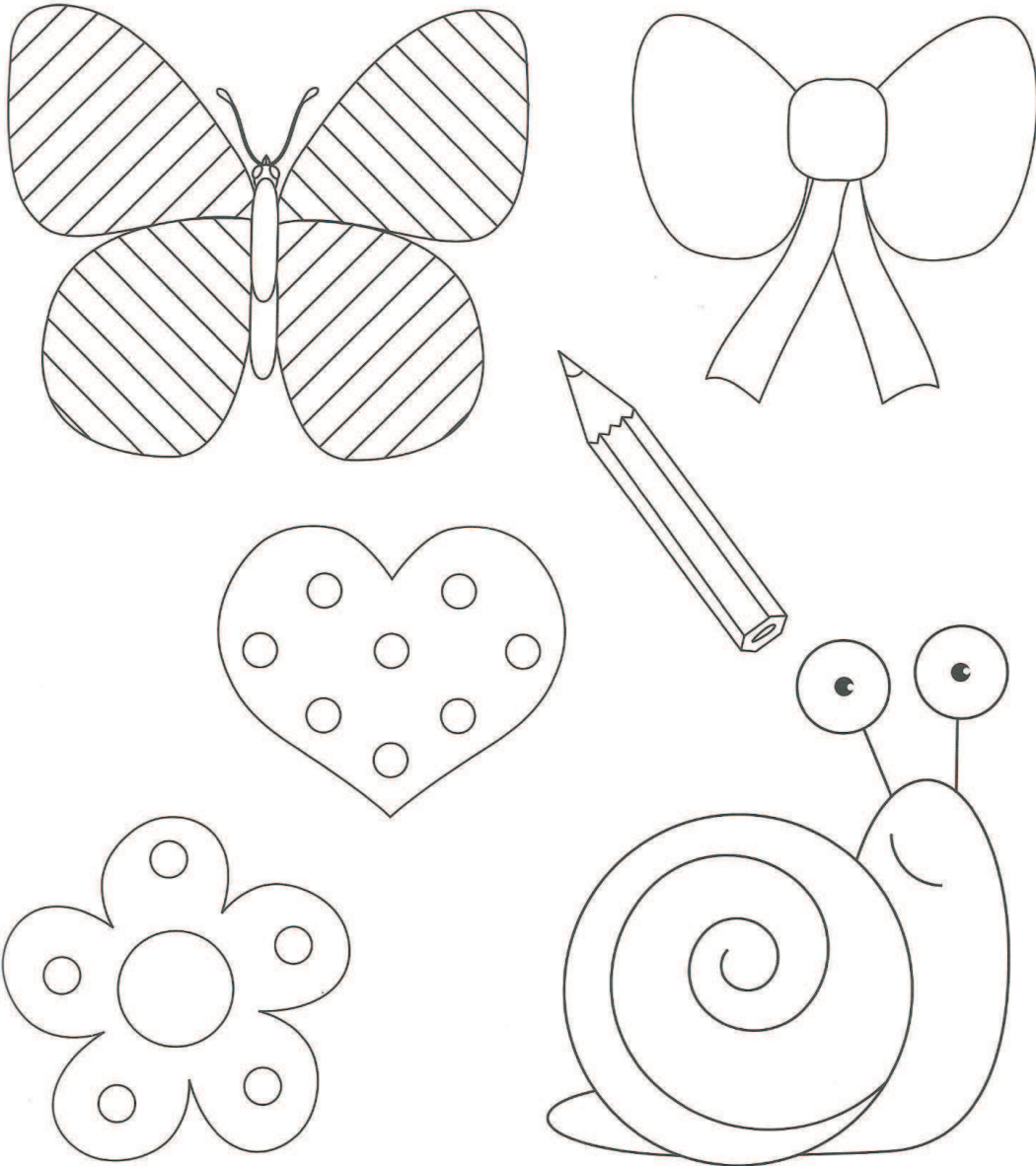
5



Data _ _



 Observa as etiquetas. Pinta os objetos representados com as cores indicadas nas mesmas.




CAI M 36 do Porto Editora

Competências: • Identificar, nomear e associar cores.
• Interpretar códigos.

Imagem 3 - Ficha nº 5

(Fonte: “Alfa no Jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”)

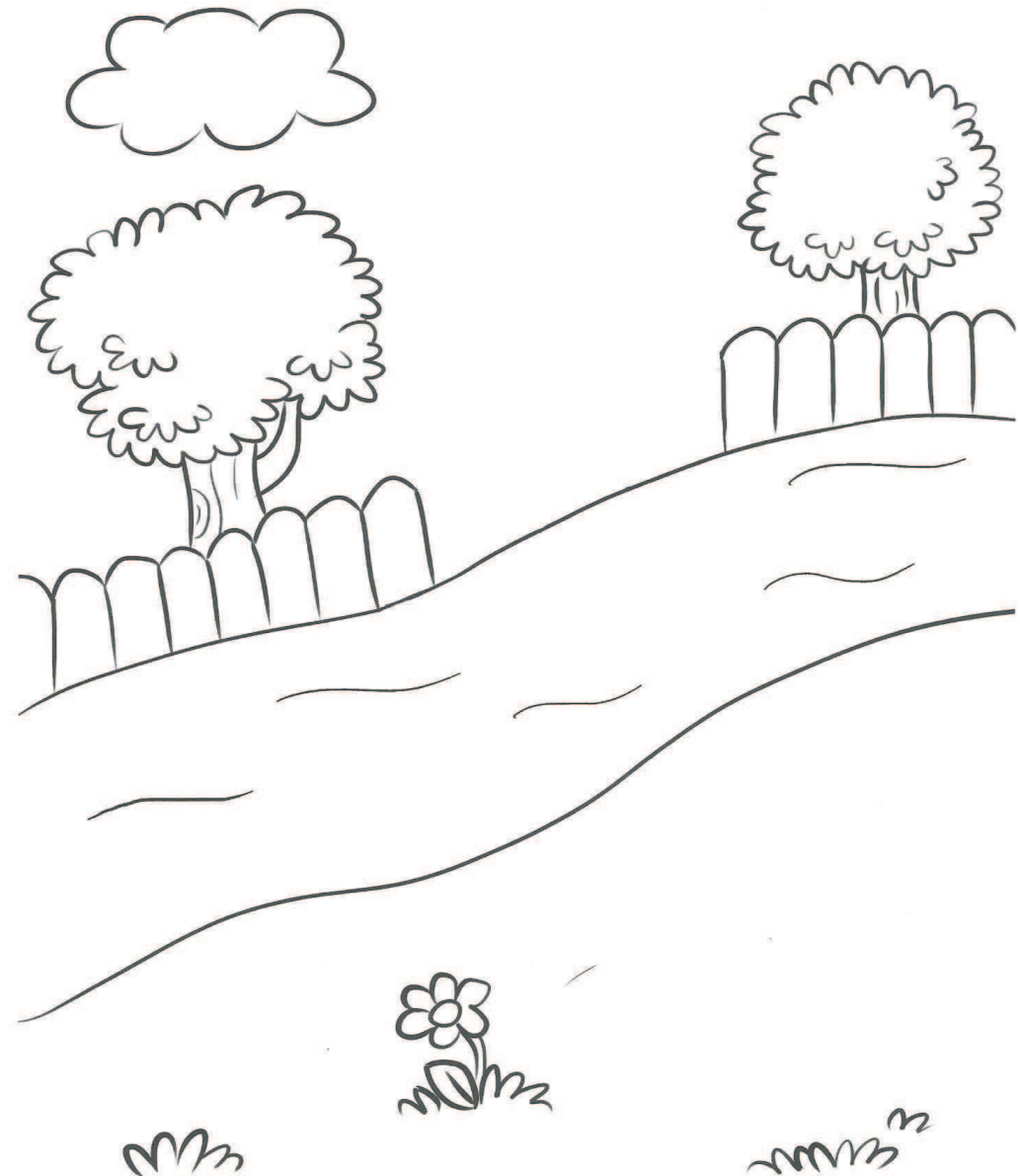
6 

Data - -

autoavaliação

Observa a imagem. Pinta as árvores que estão atrás da cerca e desenha: uma casa entre as duas árvores, um passarinho em cima de uma das árvores, flores à frente do rio e peixes dentro do rio.

CAM Sem Fronteiras



Competência: • Identificar posições relativas: atrás; à frente; em cima; entre; dentro.

Imagem 4 - Ficha nº 6

(Fonte: “Alfa no Jardim de infância 5-6 anos, Iniciação à Matemática”)

Anexo V – Planejamento Semanal de 12 de maio a 27 de junho de 2014

PLANEAMENTO SEMANAL DE 12 A 16 DE MAIO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Inglês Ginástica	Acolhimento Oração da manhã Alfabeto, letra C – ficha de grafismo	Acolhimento Oração da manhã Introdução ao Sistema Solar com a história “Papá, por favor apanha-me a lua” * História “O Grufalão” construção do cenário, personagens e reconto da história	Acolhimento Oração da manhã PowerPoint sobre os planetas Fichas do livro “Mica” nº 6 e 7	Acolhimento Oração da manhã História “A que sabe a lua?” Inglês
Tarde	Livro Alfa pág. 57 e 58 Lanche Atividades livres	Continuação dos grafismos Atividades livres Lanche	Elaboração de um móbil com os planetas * Lanche Atividades livres	Atividades livres Lanche Atividades livres	Jogo dos sabores Lanche Atividades livres

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

*Estas atividades foram adiadas para o dia

seguinte porque a educadora se encontrava em reuniões de pais

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 19 A 23 DE MAIO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Montagem do Sistema Solar Atividades Livres Ginástica	Acolhimento Oração da manhã Alfabeto, letra X – ficha de grafismo	Acolhimento Oração da manhã Digitinta em folhas coloridas *	Acolhimento Oração da manhã Atividades livres	Acolhimento Oração da manhã Livro Mica Expressão plástica – ativ. 10 Inglês
Tarde	Conclusão das fichas 6 e 7 livro Micas Lanche Atividade livres	Tabela de sabores Atividades livres Lanche	Jogo de dados Lanche Atividades livres	Lanche Ginástica Atividades livres	Jogo das cadeiras Lanche Atividades livres

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

*Atividade adiada devido à necessidade de sair da sala para lavar as mãos. Devido aos Exames Nacionais, não se podia circular no edifício. Em vez desta atividade, a educadora ensinou mais uma letra do alfabeto, o G.

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 26 A 30 DE MAIO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Dia do brinquedo Inglês Ginástica	Acolhimento Oração da manhã Jogo de Lateralidade Realização da ficha do livro da Mica nº10	Acolhimento Oração da manhã História “O flautista de Hamelin” - dramatização	Acolhimento Oração da manhã Introdução ao Dia da Criança – elaboração de uma prenda para o dia da criança (Sabonetes)	Acolhimento Oração da manhã História “Somos todos diferentes” Inglês
Tarde	Twister numérico * ** História sobre Portugal de uma criança da sala ** Lanche Atividade livres	Realização das fichas nº 8 e nº12 do livro da Mica Atividades livres Lanche	Realização da ficha nº 14 do livro da Mica Lanche Atividades livres	Registo individual sobre “O que é ser criança?” Lanche Atividades livres	Lanche Entrega dos sabonetes durante o lanche Atividades livres

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

*Atividade realizada apenas com metade do grupo. **Atividades realizadas em simultâneo com metade do grupo em lugares diferentes

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 2 A 6 DE JUNHO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Dia do brinquedo Inglês Ginástica	Acolhimento Oração da manhã Alfabeto, letra Q – ficha de grafismo	Acolhimento Oração da manhã Jogo de lateralidade Realização das fichas 15 e 16 do livro Mica	Acolhimento Oração da manhã História “O Nabo Gigante” Realização das fichas 21 e 22 do livro Mica	Acolhimento Oração da manhã Iniciação à Matemática – Tangram Inglês
Tarde	Poesia ABC Música ABC Lanche Atividade livres	Continuação dos grafismos Ensaio ABC Atividades livres Lanche	Ensaio ABC Lanche Atividades livres	Lanche Ginástica Atividades livres	Ensaio ABC Lanche Atividades livres

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 9 A 13 DE JUNHO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Dia do brinquedo Culinária – Bolo de coca cola	FERIADO	Acolhimento Oração da manhã Atividades do livro de matemática	Acolhimento Oração da manhã Atividades do livro de matemática	FERIADO
Tarde	Lanche Atividade livres	FERIADO	Ensaio ABC Lanche Atividades livres	Pintura invisível Lanche Atividades livres	FERIADO

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 16 A 20 DE JUNHO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Dia do brinquedo	Passeio final de ano – Parque Marechal Carmona, Museu do Mar e Museu Condes Castro de Guimarães	Acolhimento Oração da manhã Ensaio ABC Tangram II	Acolhimento Oração da manhã Conclusão do Tangram II	Ensaio geral para o convívio de final de ano
Tarde	Atividades do livro de matemática Lanche Atividade livres		Ensaio ABC Lanche Atividades livres	Lanche Atividades livres	Convívio e lanche de final do ano

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

PLANEAMENTO SEMANAL DE 23 A 27 DE JUNHO DE 2014

SALA PRÉ-A

EDUCADORA LUÍSA GOMES ESTAGIÁRIA MARIA SARAIVA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Manhã	Acolhimento Oração da manhã Dia do brinquedo Realização de atividades do livro Mica	Acolhimento Oração da manhã Gincana e caça ao Tesouro	Acolhimento Oração da manhã História “Nova Iorque em Pijamarama”	Acolhimento Oração da manhã Atividades livres	Acolhimento Oração da manhã “Os nossos momentos com a Maria” – exibição de fotografias do estágio
Tarde	Continuação das atividades do livro da Mica Lanche Atividade livres	Lanche Atividades livre	Lanche Atividades livres	Tarde fantástica: Sessão de cinema* Lanche Atividades livres	Lanche Atividades livres

NOTA: As atividades a negrito são atividades da estagiária.

* Atividade realizada em conjunto com a outra sala de Pré-Escolar

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Atividade Pedagógica, a) Planificações”)

Anexo VI – Quadro mensal de presenças

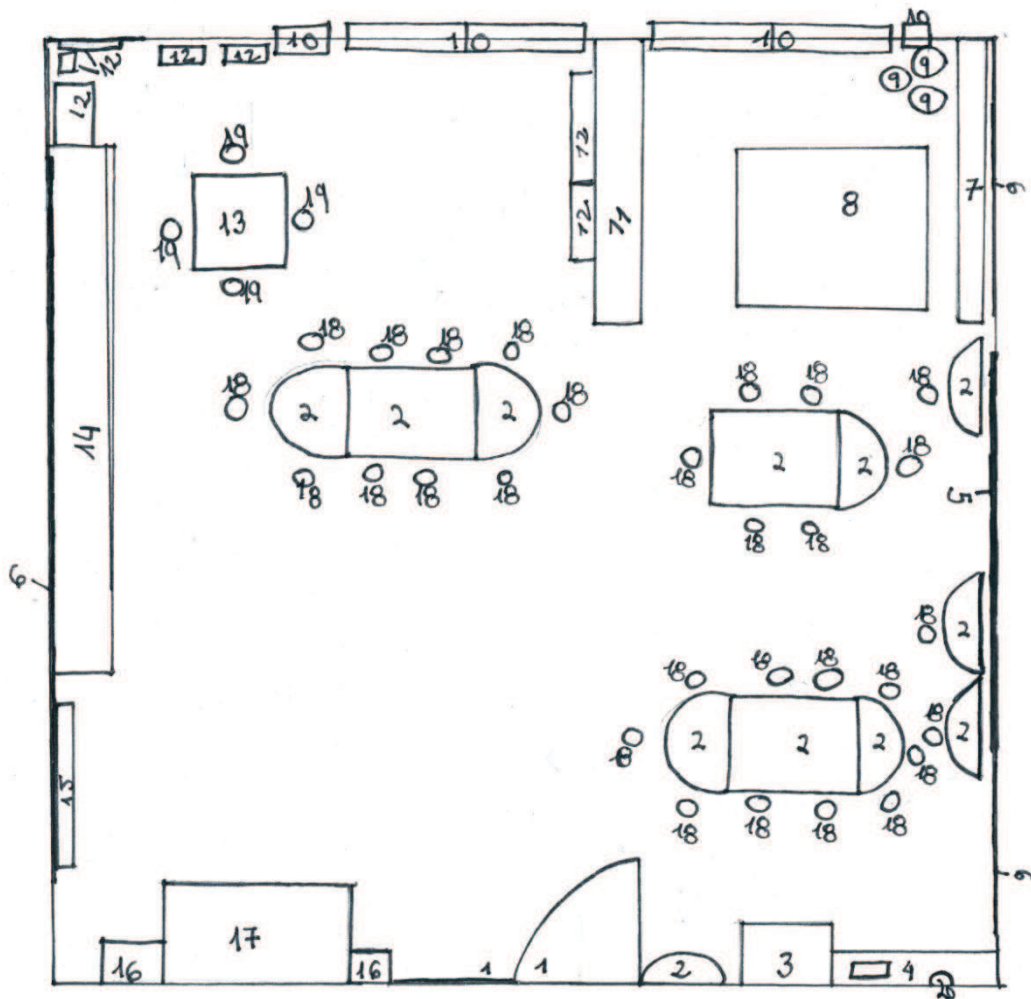
Anexo VII – Mapa de aniversários



Imagem 7 – Mapa de aniversários da Sala Pré-A (Fonte própria)

Anexo VIII – Planta da Sala

Planta da Sala



Legenda:

- | | |
|---|---|
| 1- Porta de entrada | 11- Móvel com cadernos de linhas |
| 2- Mesas de trabalho | 12- Móveis da área da casinha |
| 3- Móvel da educadora | 13- Mesa da casinha |
| 4- Bancada com lavatório | 14- Móvel com jogos, materiais e livros de trabalho |
| 5- Quadro preto | 15- Área da biblioteca |
| 6- Placards de cortiça | 16- Móveis de apoio |
| 7- Prateleiras com caixas para construções e caixas de materiais das crianças | 17- Armário da educadora |
| 8- Tapete | 18- Cadeiras |
| 9- Caixas de legos | 19- Bancos |
| 10- Janelas | 20- Dispensador de papel |

(Fonte própria)

Anexo IX –Diário de Dia do Alfabeto

29 de abril de 2014

Terça-feira é dia de Abecedário.

Hoje, foi dia de aprender a letra R.

A educadora colou no quadro um cartão com a letra R com a imagem de uma rena.

A primeira coisa que aprendemos, foi que o R tem dois sons. Rrr quando está no meio de duas vogais e rê quando está no meio da palavra. Para fazer o som Rrr, as crianças sabem que são precisos dois r's (rr).

Primeiro, ouvimos a canção da rena Renata:

A rena Renata rema na regata

A rena Renata rema na regata.

ra re ri ro ru

ru ro ri re ra

ra re ri ro ru

ru ro ri re ra

De seguida chegou o momento que todos esperavam: dizer palavras começadas com a letra R!

Ricardo, remo, Rui, régua, rena, rato, ratoeira, Rei, rainha, Rodrigo, Rute, Ronaldo, rebola, rosa,
raposa.

Foram estas as palavras que em conjunto descobrimos. Sabem quando se usa a letra maiúscula e minúscula e alguns meninos até soletraram algumas palavras!

O próximo momento foi a realização da ficha da letra R em que aprendem a escrever a letra manuscrita maiúscula e minúscula. Completada a ficha, cada um foi buscar o seu caderno individual e fez 5 linhas de letra R maiúsculas e 5 linhas de r minúsculas. Como trabalho de casa, levam uma ficha A3 (duas páginas) para treinarem a letra R mais uma vez.

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Diário, a) Diário”)

Anexo X – Fichas Letra R da aula e para casa



r r r r r r r r r r r r r

r r r r r r r r r r r r r

r

R R R R R R R R R R R R R

R R R R R R R R R R R R R

R

rato rato rato rato rato

rato

Rato Rato Rato Rato Rato

Rato

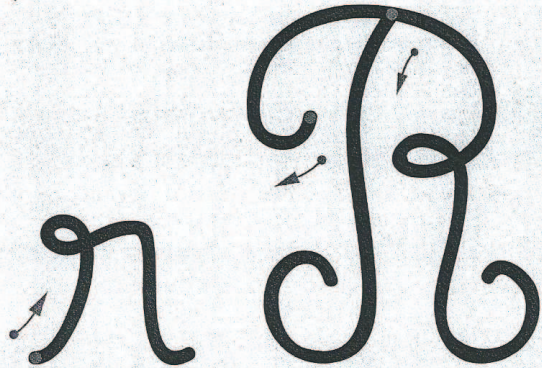
Imagem 8 - Ficha da aula

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Anexos, a) Ficheiro de recolhas”)

r R



Ouve e canta a cantilena. Diz o som [R]
e passa com o dedo por cima das letras.
Realiza as actividades enunciadas na introdução.



Observa e cobre o pontilhado.

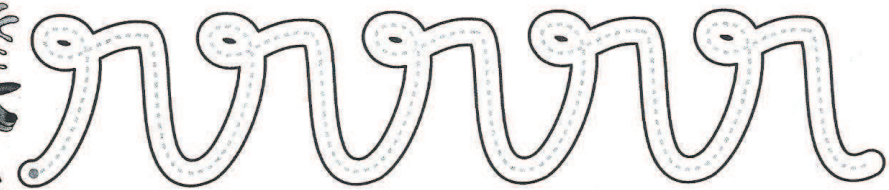





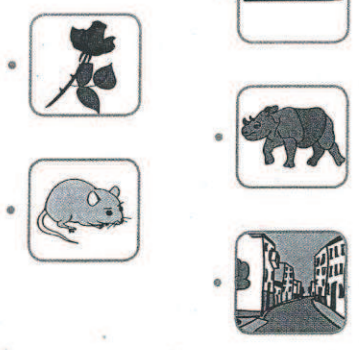
Imagem 9 - Ficha de casa (Parte 1)



(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Anexos, a) Ficheiro de recolhas”)



   Observa as imagens, diz os seus nomes e liga-as às sílabas correspondentes.

ra.
re.
ri.
ro.
ru.



  Memoriza e diz o trava-línguas.

O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.

Imagem 10 - Ficha de casa (Parte 2)

(Fonte própria, Dossier de estágio, secção “Anexos, a) Ficheiro de recolhas”)

Anexo XI – Biblioteca da Sala Pré-A



Imagem 11 – Biblioteca da Sala Pré-A (Fonte própria)

Anexo XII – “Leitura” de grupo



Imagem 12 – “Leitura” de grupo da história “O Grufalão” (Fonte própria)

Anexo XIII – Exemplo, “Parabanis”



Imagem 13 - Parabéns (“Parabais”) escrito por uma criança (Fonte própria)

Anexo XIV – Planificação de uma atividade – História “O Grufalão” – Elaboração de cenário e personagens para recontar

Planificação de uma atividade – História “O Grufalão” – Elaboração de cenário e personagens
para recontar

IDENTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

- História “O Grufalão” elaboração de cenário e personagens da história para recontar a mesma mais tarde

FINALIDADE/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

- Desenvolvimento da linguagem e expressão oral, criatividade através da expressão plástica, capacidade de trabalho em grupo, respeito pelos outros

PARTICIPANTES

- Crianças (27), estagiária e educadora

PROCEDIMENTO

A atividade será lançada no tapete, após as crianças ouvirem a história. Primeiro, fazer algumas perguntas sobre a ação da história, e depois explicar que, em grupos, vão construir o cenário, as personagens e treinar a história para que à tarde a possam contar à educadora.

- Como orientar no decorrer da ação?: Dividir o grupo em três. 10 meninos (2 a 2) fazem as personagens, sendo que cada par fica encarregue de uma personagem. 4 meninos e eu, ficamos encarregues de treinar a história e cada um de nós interpretará uma personagem. 13 meninos para o cenário, desenham à vez.

No final de desenharem, junta-se o grupo para que vejam os resultados. De seguida, e aleatoriamente para que todos participem um pouco em todo o projeto, chamam-se duas

ou três crianças para iniciarem a pintura do cenário e outras para as personagens, com lápis de cor.

- Como acabar a atividade e passar à ação seguinte?: Esta primeira parte da atividade fica concluída quando estiver tudo pintado e pronto a secar e as crianças tiverem feito a higiene.

Da parte da tarde, depois do recreio do almoço, as 4 crianças encarregues de contar a história pedem aos “espectadores” que olhem para o cenário, pendurado no quadro ou no armário e se sentem. As 4 crianças contam então a história com recurso, ou não ao livro, movimentando as personagens ao longo do caminho.

- Como avaliar os objetivos atingidos?: As crianças foram capazes de se expressar oralmente com clareza no seu discurso?; foram capazes de trabalhar em grupo cooperando umas com as outras?

MATERIAL

- cerca de 2.20m de papel de cenário, 1 marcador preto, 7 batas, 11 lápis de carvão, 7 borrachas, uma caixa de lápis de cor, 7 pratos de tinta (laranja, verde, azul, castanho, roxo, amarelo, preto), 13 pincéis.

TEMPO

- Quarta feira, 14 de maio de 2014, das 9.30h às 10.40h – 1h20m (20 minutos para iniciar, contar a história e explicar o que se segue, 1h para a elaboração dos personagens e do cenário e pintura dos mesmos)

ESPAÇO

- A atividade realizar-se-á em grande grupo na sala, na zona do tapete.

RECURSOS DISPONÍVEIS

Com o quê? (indicar a existência ou a necessidade de aquisição de materiais): Todos os materiais usados na atividade encontram-se disponíveis na sala. Apenas o livro da história pertence à estagiária.

ANTECIPAÇÃO

- De estratégias a usar pelas crianças: Recorrer ao livro para ver as imagens, pedir ajuda ao adulto quando alguém não respeita o seu trabalho.
- De dificuldades: Na primeira parte da atividade, respeitarem o trabalho do outro, trabalharem em grupo, proporções do cenário (ajudar desenhando algo que lhes dê uma referência do tamanho a usar, não podem fazer árvores muito pequeninas). Na segunda parte da atividade, a colocação da voz, de modo a que todos oiçam, lembrarem-se da história e conseguirem verbaliza-la, manterem-se sentados a ouvir os colegas a contar a história.

Anexo XV – Planificação de uma atividade – Introdução ao Sistema Solar

Planificação de uma atividade – Introdução ao Sistema Solar

IDENTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

- Introdução ao Sistema Solar e construção dos planetas

FINALIDADE/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

- Reconhecer as fases da lua, identificar os planetas do Sistema Solar. Despertar o conhecimento científico

PARTICIPANTES

- Crianças (27), estagiária e educadora

PROCEDIMENTO

A atividade será lançada no tapete com a história “Papá, por favor apanha-me a Lua”, que servirá para explicar as fases da Lua, com recurso ao planeta Terra feito de papel de jornal, uma bola de esferovite e uma lanterna. A partir da exploração da Lua, avançamos para o que existe no céu, que nos levará aos planetas.

- Como orientar no decorrer da ação?: depois da introdução feita no tapete, as crianças sentam-se nas mesas, para verem um vídeo do Sistema Solar, com as características de cada planeta.

Depois da visualização do vídeo, serão entregues a cada criança duas folhas de jornal para amachucarem, de maneira a que, juntando várias folhas amachucadas, se possam construir os planetas. À tarde será feita a pintura dos mesmos.

- Como acabar a atividade e passar à ação seguinte?: Depois de construídos os planetas com as crianças, seguirão para a casa de banho para lavar as mãos e se prepararem para o almoço.
- Como avaliar os objetivos atingidos?: Poderá dizer-se que os objetivos foram atingidos se as crianças souberem identificar três planetas do Sistema Solar, o planeta mais perto e o mais distante do Sol e se souberem identificar pelo menos duas fases da Lua.

MATERIAL

- 20 jornais, 8 tintas, fita cola, vídeo do youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=pekRlrqkmYY>) , computador, retroprojeter, livro da história “Papá, por favor apanha-me a Lua”, 1 bola de esferovite, 1 lanterna, fio de pesca, 8 pincéis

TEMPO

- 15 de maio de 2014; das 9.30h às 10.10h - 40 minutos

ESPAÇO

- Na sala Pré-A, primeiro na zona do tapete, depois nas mesas de trabalho.

RECURSOS DISPONÍVEIS

Com o quê? (indicar a existência ou a necessidade de aquisição de materiais): Jornais gratuitos disponíveis na estação da CP em Cascais, tintas, fita-cola e retroprojeter disponíveis na sala, computador emprestado por uma educadora, livro da história, bola de esferovite, lanterna e fio de pesca da estagiária

ANTECIPAÇÃO

- De estratégias a usar pelas crianças: Mostrarem-se ansiosas por partilharem os seus conhecimentos sobre o Sistema Solar e os Planetas, falando por cima umas das outras até que se façam ouvir
- De dificuldades: Não conseguirem respeitar o tempo do outro enquanto este fala, considerarem Plutão como um Planeta

Anexo XVI – Planificação de uma atividade – História “A que sabe a Lua?” – Prova de sabores

Planificação de uma atividade – História “A que sabe a Lua?” – Prova de sabores

IDENTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

- História “A que sabe a Lua?” seguida de uma prova de sabores

FINALIDADE/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

- Relembrar as fases da lua, testar os sentidos do paladar, do olfato e do tato. Os alimentos têm todos os mesmos sabores? Identificar se são doces, ácidos, amargos, salgados

PARTICIPANTES

- Com quem? Crianças (27), estagiária e educadora

PROCEDIMENTO

A atividade será lançada antes do lanche. Sentados no tapete irão ouvir uma história sobre “alguém” (a Lua) que conheceram no dia anterior

- Como orientar no decorrer da ação?: Contar a história e depois sentá-los em roda no chão. Explicar que vamos trabalhar o nosso paladar, como no livro, e o nosso olfato, através de uma prova de sabores. O grupo será dividido em dois, juntando as crianças em pares. Como são um número ímpar, se necessário juntar-me-ei ao grupo e eu própria participarei na atividade.

Vendar um menino de cada par. O par que consegue ver os alimentos não deve nunca, dar pistas sobre o alimento que o outro vai cheirar e provar, sendo que este tem de adivinhar o alimento através destes dois sentidos. Variar os alimentos, entre maçã, laranja, banana, canela, chocolate negro, açúcar, sal grosso, mel, gomas ácidas, limão,

fiambre, queijo... depois do primeiro grupo adivinhar os alimentos, trocam de lugar com o colega que não esteve vendado.

- Como acabar a atividade e passar à ação seguinte?: Esta prova irá aguçar os nossos sentidos e é uma forma de abrir o apetite para o momento que se segue; o lanche. Depois de concluída a prova de sabores, cada criança irá buscar o seu lanche.
- Como avaliar os objetivos atingidos?: as crianças conseguem identificar o doce, o ácido, o salgado?

MATERIAL

- 15 vendas, 1 banana, 1 laranja, 1 maçã vermelha, 1 maçã verde, 1 frasco de canela, 1 embalagem de morangos, 1 embalagem de nêspersas, 1 limão, 8 quadrados de chocolate de cozinha, 2 frasquinhos de mel, 2 fatias de fiambre, 2 fatias de queijo

TEMPO

- Sexta feira, 16 de maio, das 14h às 14.45h - 45 minutos

ESPAÇO

- A atividade realizar-se-á em grande grupo na sala, na zona do tapete.

RECURSOS DISPONÍVEIS

Com o quê? (indicar a existência ou a necessidade de aquisição de materiais): Os alimentos para a realização da atividade serão trazidos pela estagiária, assim como as vendas.

ANTECIPAÇÃO

- De estratégias a usar pelas crianças: as crianças vendadas vão tentar recolher pistas dos seus colegas e fazer perguntas acerca do que estão a experimentar.

- De dificuldades: manterem-se vendadas até ao final da prova, prestar apenas atenção à voz do seu par, quem não está vendado não dizer o alimento que o outro está a provar.

Anexo XVII – Planificação de uma atividade – Tabela de Sabores

Planificação de uma atividade – Tabela de Sabores

IDENTIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

- Tabela de sabores

FINALIDADE/ INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

- Identificar as características, relativas ao paladar e ao tato, dos alimentos provados na atividade “Prova de Sabores”

PARTICIPANTES

- Crianças (27), estagiária e educadora

PROCEDIMENTO

No tapete, relembrar a atividade dos sabores e perguntar que alimentos provaram. Depois de enumerarem os alimentos, colocar a tabela no armário com bostit, pedir a algum menino para que saiba ler, para ler o título da tabela, e depois continuar a leitura da tabela apontando o que foi lido.

Os alimentos não se encontram colados, por isso colam-se alguns com as crianças, e os restantes apenas se pergunta o nome e depois eu colarei na tabela as imagens.

- Como orientar no decorrer da ação? : Depois de coladas as imagens, pedir às crianças que recordem, um a um, o sabor e a textura dos alimentos provados. Mesmo que as crianças não tenham provado o alimento, como são alimentos com os quais estão familiarizadas, a caracterização pode ser feita por qualquer um.

Chamar uma criança de cada vez para caracterizar um alimento quanto ao seu sabor (doce, amargo, ácido ou salgado) e quanto à sua textura (duro, mole, líquido ou áspero).

- Como acabar a atividade e passar à ação seguinte? : Quando todos os alimentos estiverem caracterizados, olhar para a tabela no geral e ver se há mais alimentos doces, amargos, ácidos ou salgados e alimentos duros, moles, líquidos ou ásperos.
Responder às perguntas “Gostámos de provar estes alimentos?”, “São iguais?” e “Qual gostámos mais?”. De seguida, as crianças irão à sua mochila buscar os lanches.
- Como avaliar os objetivos atingidos? : As crianças são capazes de identificar o sabor de um determinado alimento, mesmo que não o tenham provado na atividade? Reconhecem que por vezes um alimento pode ter um sabor ligeiramente diferente? (chocolate negro, de leite e branco por exemplo) Identificam as texturas a partir daquilo que sentiram?

MATERIAL

- 2 cartolinas, uma caixa de canetas de feltro, 1 imagem real de cada alimento

TEMPO

- Terça feira, 20 de maio de 2014, das 14.15h às 14.45h – 30 minutos

ESPAÇO

- Na sala, no tapete, virados para o armário, onde será exposta a tabela.

RECURSOS DISPONÍVEIS

Com o quê? (indicar a existência ou a necessidade de aquisição de materiais): Cartolinas e imagens reais trazidas pela estagiária. Os restantes materiais, encontram-se disponíveis na sala.

ANTECIPAÇÃO

- De estratégias a usar pelas crianças: dizer que não provaram o alimento para o qual foram chamadas
- De dificuldades: identificar as texturas e alguns sabores

Anexo XVIII – Tabela de Sabores

Tabela de sabores

Alimentos	Doce			Salgado		
	Dose	Amargor	Acidez	Dose	Doce	Salgado
Amargo						
Limão						
Alcornoque						
Cherries						
Essência de limão						
Banana						
Sal grosso						
Yogurte						
Laranja						
Canela em pó						
Níspago						
Mel						

apresentamos de forma
estes alimentos?
São iguais?
Qual gostamos mais?

Imagem 14 - Tabela em branco

Tabela de sabores

Alimentos	Doce			Salgado		
	Dose	Amargor	Acidez	Dose	Doce	Salgado
Amargo		X				
Limão			X			X
Alcornoque		X				X
Cherries				X		
Essência de limão		X				X
Banana						X
Sal grosso				X		X
Yogurte					X	
Laranja						X
Canela em pó					X	
Níspago						X
Mel						X

apresentamos de forma
estes alimentos?
São iguais?
Qual gostamos mais?

Imagem 15 - Tabela preenchida

(Fonte própria)

Anexo XIX – Cenário e personagens d’*O Grufalão* expostos



Imagem 16 - Cenário e personagens d'*O Grufalão* expostos

