

Outubro 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Os contributos da Literatura para crianças e jovens no âmbito do Desenvolvimento Psicossocial das crianças do Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Rita Luísa de Jesus Coutinho dos Santos Fidalgo

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira



PAULA
FRASSINETTI



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Os contributos da Literatura para crianças e jovens no âmbito do Desenvolvimento Psicossocial das crianças do Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De

Rita Luísa de Jesus Coutinho dos Santos Fidalgo

Orientação

Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Introdução	11
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	12
1. Literatura – Uma abordagem conceptual	12
2. Literatura para Crianças e Jovens – Conceção e evolução.....	14
3. Literatura para Crianças e Jovens – como evoluiu em Portugal?	18
4. Desenvolvimento psicossocial na 2ª infância (Pré-escolar).....	32
5. Desenvolvimento psicossocial na 3ª infância (1ºCiclo do Ensino Básico).....	37
6. O papel do Educador e do Professor no âmbito do desenvolvimento psicossocial das crianças e dos alunos e a relação entre este e a Literatura.....	42
Capítulo II - Opções metodológicas	47
1. Contextualização da problemática	48
2. Objetivos da Investigação.....	48
3. Estratégia de investigação	49
4. Instrumentos e técnicas de recolha de Dados	50
4.1. Inquéritos por questionário	50
4.2. Grupos Focais	52
4.3. Entrevista.....	54
5. Técnicas de Análise e interpretação dos dados	56
5.1. Análise estatística.....	56
5.2. Análise de conteúdo.....	57
6. Contexto da investigação	59

6.1. Contextualização da instituição onde decorreu o estágio em contexto Pré-Escolar.....	59
6.2. Contextualização da instituição onde decorreu o estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	63
7. Participantes da investigação	65
7.1. Caracterização do grupo - Pré-Escolar	65
7.2. Caracterização do grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico	68
8. O decurso da investigação.....	72
Capítulo III - Apresentação dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa	74
1. Intervenção em contexto Pré-Escolar	74
2. Intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
Capítulo IV – Discussão dos dados recolhidos.....	79
Educação Pré-Escolar.....	80
1. “O Melro Artista”	80
2. “Gosto de ti (quase sempre)”	83
3. “Como tu” (Poema “A Joanhinha”)	84
4. “Orelhas de Borboleta”	86
5. “Como apanhar uma estrela”	87
6. “É tudo meu!”	88
7. “Outra vez o Elmer”	89
1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
1. “Quando estou feliz Quando estou triste”	91
2. “Onde moram as casas”	92
3. “A grande fábrica de palavras”	93
4. “O aquário”	96

Considerações Finais	99
Linhas prospetivas de investigação	101
Referências Bibliográficas.....	102
Documentos fornecidos pelas Instituições Cooperantes.....	111
Anexos	112
Anexo 1 – Organograma da Instituição de estágio em contexto Pré-Escolar.....	112
Apêndices	113
Apêndice 1 - Corpus Textual – Educação Pré-Escolar	113
Apêndice 2 – Projeto “A Contar Histórias” – Intervenção em contexto Pré-Escolar.....	117
Apêndice 3 – Dados recolhidos em contexto Pré-Escolar.....	136
1. O Melro Artista.....	136
2. Gosto de ti (quase sempre).....	151
3. “Como Tu” – Poema “A Joanelha”	156
4. Orelhas de Borboleta	157
5. Como apanhar uma estrela.....	160
6. É tudo meu!.....	163
7. Outra vez o Elmer!.....	165
Revisitação das histórias.....	167
Apêndice 4 – Atividades que emergiram a partir das obras dinamizadas em contexto Pré-Escolar e reflexões acerca do trabalho desenvolvido.....	171
1. O Melro Artista.....	171
2. Gosto de ti (quase sempre).....	171
3. Como tu (Poema “A Joanelha”)	172
4. Orelhas de Borboleta	172
5. Como apanhar uma estrela.....	172
6. É tudo meu!.....	172

7. Outra vez o Elmer.....	172
Apêndice 5 – Reflexões acerca do trabalho desenvolvido em contexto Pré-Escolar	174
1. O Melro Artista.....	174
2. Gosto de ti (quase sempre).....	182
3. Como tu (Poema “A Joanhinha”)	183
4. Orelhas de Borboleta	185
5. Como apanhar uma estrela.....	186
6. É tudo meu!.....	187
7. Outra vez o Elmer.....	187
Apêndice 6 – Guião da entrevista realizada à Educadora cooperante, após o trabalho desenvolvido com as crianças	192
Apêndice 7 – Entrevista realizada à Educadora Cooperante, após o trabalho desenvolvido com as crianças	193
Apêndice 8 – Inquérito por questionário realizado às docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto de estágio, para aferição do corpus textual do respetivo ciclo.....	195
Apêndice 9 – Dados do inquérito por questionário realizado às docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto de estágio, para aferição do corpus textual do respetivo ciclo.....	197
Apêndice 10 – Inquérito por questionário realizado pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, para elaboração do respetivo corpus textual	203
Apêndice 11 – Dados do inquérito por questionário realizado pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, para elaboração do respetivo corpus textual	204
Apêndice 12 – Tabela comparativa entre os dados recolhidos, obtidos por parte por professores e dos alunos	207
Apêndice 13 - Corpus Textual – 1º Ciclo do Ensino Básico	208
1º Ano.....	208
2º Ano.....	210

3º Ano	211
4º Ano	213
Apêndice 14 – Grupos focais e guiões de entrevista para efeitos de recolha de dados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	215
14.1. Grupos focais – 1.º Ano	215
14.2. Guião de entrevista – 3.º Ano	216
14.3. Guião de entrevista - 4.º Ano – Turma 1.....	217
14.4. Guião de entrevista - 4.º Ano – Turma 2.....	219
Apêndice 15 – Dados recolhidos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	221
1.º Ano	221
3.º Ano.....	223
4.º Ano	238
Apêndice 16 – Guião das entrevistas realizadas às docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a dinamização e o trabalho realizado com as obra	275
Apêndice 17 – Dados das entrevistas realizadas às docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, após a dinamização e o trabalho realizado com as obra	276
1. Docente da turma do 1º Ano	276
2. Docente da turma do 3.º Ano	277
3. Docente da turma 1 do 4.º Ano	278
4. Docente da turma 2 do 4.º Ano	279
Apêndice 18 – Corpus de Análise	281
Corpus de Análise 1 – Dados recolhidos em contexto Pré-Escolar.....	281
1. O Melro Artista.....	281
2. Gosto de ti (quase sempre).....	282
3. “Como Tu” – Poema “A Joanelha”	283
4. Orelhas de Borboleta	284

5.	Como apanhar uma estrela.....	284
6.	É tudo meu!.....	285
7.	Outra vez o Elmer!.....	285
	Corpus de Análise 2 – Dados recolhidos em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	285
	1.º Ano	285
	3.º Ano	286
	4.º Ano	289
	Apêndice 19 - Tabelas subjacentes à análise de conteúdo	296

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste percurso, foram várias as pessoas que foram influentes – quer a nível profissional, quer a nível pessoal. A essas pessoas, o meu muito obrigada, mas permitam-me que destaque e agradeça a algumas delas em particular.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que me apoia de forma incessante e que luta, comigo, para alcançar os meus sonhos e objetivos. Tenho a sorte de poder dizer que posso contar com ela para tudo, e isso deixa-me de coração cheio e reconfortado.

Em segundo lugar, agradecer-te a ti, Ricardo, por caminhares comigo lado a lado; por me reconfortares no teu abraço e por me acariciares com o teu olhar. Aos teus pais, também o meu agradecimento – pelo apoio, sorrisos e preocupação.

A vocês Mónica, Diana, Rita e Ana, agradeço o companheirismo, a amizade e a dedicação. Sem dúvida que foram grandes companheiras de jornada e que ambiciono guardar para a vida.

Não posso deixar de agradecer, também, a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que partilharam comigo o seu conhecimento, entrega e dedicação. Guardo de todos eles grandes aprendizagens e, da escola em si, guardo uma família. Dela fazer parte, também, o pessoal dos serviços académicos, da reprografia, da cantina, da biblioteca (...) que sempre se demonstraram recetivos a ajudar-me e a apoiar-me e que, sem eles, esta viagem não teria sido a mesma. No fundo, a toda a comunidade da ESEPF, o meu sincero obrigada.

Falar na comunidade da escola leva-me a destacar a Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Ferreira – orientadora do presente relatório – e com quem partilhei este desafio. Obrigada por acreditar em mim e na profissional de educação que ambiciono ser.

Por último, mas não menos importante, agradecer à educadora e à professora cooperantes, assim como a todas as crianças, alunos e comunidades educativas - que me receberam de braços abertos neste caminho e que me possibilitaram aprendizagens e momentos que jamais esquecerei. De coração, o meu muito obrigada a todos!

RESUMO

A presente investigação visa compreender os possíveis contributos da Literatura para Crianças e Jovens no âmbito do seu desenvolvimento psicossocial. Deste modo, conta com a colaboração de um grupo misto de Pré-Escolar (com crianças entre os 2 e os 6 anos de idade) e com quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (uma de primeiro ano, uma de terceiro e duas de quarto). Para o efeito, foram também relevantes as participações da educadora e da professora cooperantes, assim como das docentes titulares das outras turmas destacadas.

De acordo com as necessidades dos grupos de intervenção, foram dinamizadas obras integrantes do Plano Nacional de Leitura, através das quais emergiram diversas atividades e desafios. Tais propostas tinham como objetivo potenciar o desenvolvimento do conteúdo da história – estando este relacionado com um ou mais aspetos do desenvolvimento psicossocial da valência a que se destinavam.

A metodologia utilizada nesta investigação é de carácter misto, sendo utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados como o inquérito por questionário, os grupos focais e as entrevistas. Para efetivar o estudo desses dados, recorreu-se à análise estatística (no caso dos dados recolhidos através do inquérito por questionário) e de conteúdo (no caso dos dados recolhidos por intermédio de grupos focais e de entrevistas).

Tendo em conta os dados recolhidos torna-se possível compreender a influência da Literatura para crianças e jovens no âmbito do seu desenvolvimento psicossocial, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social das crianças e alunos.

Palavras-chave: Literatura para crianças e jovens; Desenvolvimento Psicossocial; Pré-Escolar; Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This research aims to understand the possible contributions of Literature for Children and Youth in the context of their psychosocial development. Thus, it has the collaboration of a mixed group of Preschool (with children between 2 and 6 years of age) and four classes of the 1st Cycle of Basic Education (one from first grade, one from third grade and two from fourth grade). For this purpose, the participation of the cooperating educator and teacher were also relevant, as well as the head teachers of the other highlighted classes.

According to the needs of the intervention groups, works that are part of the National Reading Plan were promoted, through which various activities and challenges emerged. Such proposals aimed to enhance the development of the history content - which is related to one or more aspects of the psychosocial development of the valence for which they were intended.

The methodology used in this investigation is blended, using data collection instruments and techniques such as the questionnaire survey, focus groups and interviews. To carry out the study of these data, statistical analysis (in the case of data collected through the questionnaire survey) and content (in the case of data collected through focus groups and interviews) were used.

Taking into account the data collected, it is possible to understand the influence of Literature for children and young people in the context of their psychosocial development, contributing to the learning and personal and social development of children and students.

Key Words: Literature for children and young people; Psychosocial Development; Preschool; First Cycle of Basic Education.

INTRODUÇÃO

Realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, o presente relatório visa a obtenção do grau de Mestre nas valências supra mencionadas. Tendo como objetivo a compreensão dos possíveis contributos da Literatura para o desenvolvimento psicossocial das crianças e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal investigação conta com a participação de um grupo misto do Pré-Escolar e de quatro turmas do 1.º Ciclo, assim como com a colaboração de uma educadora e de quatro professoras (responsáveis pelo grupo e turmas mencionadas, respetivamente).

Seguindo uma sequência lógica, o presente documento encontra-se dividido em quatro capítulos: enquadramento teórico, opções metodológicas, apresentação dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa e discussão dos dados recolhidos, sendo concluído pela apresentação das considerações finais, linhas prospetivas de investigação, referências utilizadas, anexos e apêndices.

Neste sentido, no primeiro capítulo proceder-se-á ao levantamento teórico inerente à Literatura e ao Desenvolvimento psicossocial das crianças e alunos, enaltecendo-se, ainda, o papel do Educador e do Professor no âmbito desse desenvolvimento e a relação entre este e a Literatura. Já no segundo, serão explicitados: a contextualização da problemática; os objetivos da investigação; a estratégia de investigação; os instrumentos e técnicas de recolha de dados; as técnicas de análise e interpretação dos dados; o contexto da investigação; os seus participantes, assim como o decurso da mesma.

Após ambos os capítulos, serão apresentados os dados recolhidos, resultantes da intervenção educativa, e será feita a discussão dos mesmos. Quer a apresentação, quer a discussão dos dados será subdividida em duas partes – o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – sendo estas duas valências distintas.

De modo a concluir a investigação, serão apresentadas as considerações finais, as linhas prospetivas de investigação e as referências utilizadas para a elaboração do presente trabalho. Este culmina com os anexos e apêndices, que incluem informação complementar à investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. LITERATURA – UMA ABORDAGEM CONCEPTUAL

O vocábulo Literatura advém do radical *littera* (que integra o termo latino *litteratura*), cujo seu significado se prende com um “(...) saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição.” (Silva, 2004, p. 37). Surgindo mais precocemente noutros países europeus, o termo é incorporado na Língua Portuguesa apenas no século XVI e, dois séculos depois, a Europa assiste a uma profunda evolução no seu significado. Tal progresso acontece em meados do século XVIII e relaciona-se diretamente com as transformações que ocorrem, no mesmo período temporal, ao nível da cultura europeia. (Silva, 2004)

Até à data, a arte e o corpus textual aos quais hoje denominamos por Literatura eram designados, de entre outras nomenclaturas, de poesia, eloquência, verso e prosa (Silva, 2004) e existiam até autores cristãos, como Tertuliano, Cassiano e S. Jerónimo, que a entendiam como sendo o oposto de *scriptura*. Deste modo, contrapunham ambos os termos, associando o primeiro ao corpus textual secular e pagão e o segundo ao corpus textual sagrado. (Silva, 1982) Massaud Moisés (1985) enfatiza ainda que o termo Literatura esteve subjacente ao ensino das primeiras letras, à arte das belas-letas e à arte literária - terminologias que foram surgindo com o passar do tempo. (Moisés, 1985) Pelas palavras do autor, depreendemos que este conceito esteve presente desde a antiguidade, quando refere que:

(...) desde a antiguidade greco-latina o conceito de Literatura vem interessando críticos, teóricos e filósofos. Aristóteles inaugurou a longa série de estudos, com a sua ideia de mimese, ou seja, a arte literária entendida como imitação, ou capacidade de reproduzir, com meios próprios, os mecanismos utilizados na criação da realidade do mundo; em síntese, arte como recriação. (Moisés, 1985, p. 312).

Entendida também como um saber e uma ciência, subentende-se que Literatura se torna num conceito plural e polissémico, para a qual surgem outras definições a partir do século XVIII. (Silva, 1982) Destacam-se autores como Diderot (1751) e Voltaire (1769) que explicitam as suas perspetivas em escritos da sua autoria. (Silva, 1982)

Na visão de Diderot (1751), a Literatura é uma atividade criadora específica, à qual está subjacente a noção de belo. Identifica-a como uma arte e define-a como sendo, também, o conjunto dessas manifestações artísticas. Consequentemente, e com base em tais pressupostos, depreendem-se dois novos significados importantes no âmbito da definição do conceito: 1) a Literatura é um fenómeno estético; 2) traduz-se numa forma de produção, expressão e comunicação artísticas. (Diderot, 1751, citado por Silva, 1982)

Poucos anos mais tarde, Voltaire (1769) emite igualmente o seu parecer face a este conceito plural, descrevendo-o como uma “(...) forma particular de conhecimento (...), mas não como uma arte específica.” (Voltaire, 1769, citado por Silva, 1982, p.4). Contrapondo-se às ideologias de Diderot, enfatiza ainda a noção de que o conhecimento que refere é diferente do saber e da atividade crítica, associando-lhe uma conotação algo depreciativa. (Voltaire, 1769, citado por Silva, 1982)

Entre os séculos XIX e XX, o conceito evoluiu progressiva e sistematicamente (Silva, 2004), e este marco evolutivo deve-se igualmente ao facto de o termo Literatura passar a ser do interesse de estudiosos ao nível da Psicologia e da Filosofia da Linguagem ou Semiologia (ao qual, atualmente, denominamos por Semiótica), onde se destaca a perspectiva de Thomas Clark Pollock (1905-1988). (Moisés, 1985) No seu entender,

Literatura pode ser definida como o enunciado de uma série de símbolos capazes de evocar na mente do leitor uma experiência controlada” ou, de modo mais explícito, consiste na “expressão de uma experiência do escritor através do enunciado de uma série de símbolos capazes de evocar na mente do leitor adequadamente qualificado uma experiência controlada, análoga à, embora não idêntico à, do escritor. (Op. Cit., p. 96, citado por Moisés, 1985, p. 313)

De forma tácita, denota-se a implicação de um conhecimento específico para a compreensão literária, conhecimento esse que, tal como na ideologia de Voltaire (1769), é díspar de todos os outros tipos e formas de sabedoria. De modo particular, é expresso por aquilo que se denominam por “palavras polivalentes” (Moisés, 1985, p. 313), às quais nomeamos, atualmente, por metáforas. (Moisés, 1985)

Perante a variedade de concepções acerca da definição de Literatura e do carácter evolutivo a ela inerente, verifica-se que foi, efetivamente, na segunda metade do século XVIII que o termo adquiriu os significados fundamentais. Estes significados perduram até aos dias de hoje, pelo que se torna possível afirmar que a Literatura é “(...) uma arte que utiliza como meio de expressão e comunicação a linguagem verbal, uma específica categoria da criação artística, um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora, uma instituição de índole sociocultural.” (Silva, 2004, p. 39)

Sendo parte integrante da Literatura, a Literatura para Crianças e Jovens está subjacente a um grupo etário específico, sendo pensada de acordo com as características e interesses do mesmo. A sua nomenclatura e o seu conceito foram sofrendo alterações, como haveremos de enunciar, tal como verificamos ter acontecido ao nível da Literatura em geral.

2. LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS – CONCEÇÃO E EVOLUÇÃO

Através do enquadramento geral acerca do termo Literatura é possível discernir, efetivamente, que a ele estão associados aspetos como a comunicação e o sentido estético. (Bastos, 1999) Com base na mesma análise, torna-se evidente que estamos perante um conceito plural, que foi evoluindo mediante o progresso da sociedade. (Silva, 1982)

No caso específico da Literatura para Crianças e Jovens, subsiste igualmente o carácter polissémico do termo, existindo diversas perspetivas acerca da sua existência e definição. Segundo Garcia Barreto (1998), é possível depreender uma grande controvérsia ao nível da existência ou não do conceito de Literatura para Crianças e Jovens e, mesmo para quem a defende, não parece haver concordância relativamente à sua definição. (Barreto, 1998) Como referencia Juan Cervera (1992), este conceito foi alvo de pouca consideração, inicialmente, estando a ele inerente uma conotação, em parte, pejorativa. Ao longo do tempo foram várias as entidades que negaram a sua existência, a sua necessidade e a sua natureza. (Cervera, 1992)

No que concerne à existência do termo, Lúcia Pimentel Goés (1991) evidencia que a Literatura para crianças e jovens – denominada nesse período por Literatura

infantil – teve origem “(...) na idade oral do mito; amas de leite, rapsodos e educadores transmitiam de viva voz à infância, primeiro na Grécia, depois em Roma, as tradições de seus antepassados, fábulas, lendas heroicas ou religiosas e aventuras extraordinárias.” (Goés, 1991, p. 63), estando associada, por conseguinte, ao tradicional e popular. (Barreto, 1998) Contrariamente a esta ideologia, e pelas palavras de Garcia Barreto (1998), é claro que existe quem defenda que o conceito de Literatura para Crianças e Jovens não se enquadra, seguramente, na Literatura. (Barreto, 1998) Tal convicção é formulada com base no pressuposto de que a ela está subjacente

(...) uma arte de espíritos elevados, uma ocupação de intelectuais, nada que uma criança possa apreender e que um verdadeiro escritor se dê ao trabalho de produzir. As crianças brincam, não consomem literatura. Os livros para elas devem ser, conseqüentemente, um brinquedo. (Barreto, 1998, p. 11)

Depreende-se, deste modo, que existe uma dualidade de perspetivas ao nível da existência do termo, dualidade essa que é tida como errónea em estudos seguintes. Preconiza-se o ideal de que a Literatura para Crianças e Jovens faz, efetivamente, parte do património cultural e literário – sem margem para dúvidas -, sendo que Glória Bastos acrescenta que “Ao lado da literatura para adultos, a literatura para crianças participa também de um complexo processo comunicativo, onde se interpenetram elementos diversos, como o ideológico, o económico, o político, etc.” (Bastos, 1999, p. 21). Sobre o mesmo tema, e parafraseando Laura Pires (2000), “A chamada Literatura infantil, apesar de ter sido durante muito tempo marginalizada em relação à literatura em geral, é uma área suscetível de estudo cujo interesse aumenta à medida que sobre ela se aprofunda a investigação a todos os níveis.” (Pires, 2000, p. 313).

Uma das primeiras definições concretas e precisas acerca da Literatura Infantil e Juvenil surgiu por parte Marc Soriano (1975), definindo a “(...) literatura para a juventude (...)” (Soriano, 1975:185, citado por Bastos, 1991, p. 22) como sendo

(...) uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, por definição, de algum modo, no

decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (Soriano, 1975:185, citado por Bastos, 1991, p. 22)

Partindo de uma análise reflexiva, torna-se clara a obrigatoriedade de coexistirem entre si um emissor, um recetor, um tempo e um espaço para a deslindar. (Bastos, 1991)

Anos mais tarde, e pelas palavras da escritora Henriette Bicchonnier (1991), tornam-se evidentes outros pareceres tidos como fundamentais para clarificar o conceito referido. Depreende-se que o termo geral – à data nomeado por Literatura para crianças – “(...) recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada (...)” (Bicchonnier, 1991, citado por Bastos, 1999, p. 23) ao qual se adita a noção de que

É suposto um autor seguir o seu propósito sem se deixar desviar por um qualquer compromisso.

Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar «para crianças» à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público. (Bicchonnier, 1991, citado por Bastos, 1999, p. 23).

À semelhança do carácter contraditório conferido à expressão Literatura para crianças por parte de Henriette Bicchonnier (1991), Juan Cervera (1991) reflete sobre a sua ambiguidade, e expressa, de forma clara, que os termos “literatura” e “infantil” possuem uma conotação dúbia que, conseqüentemente, se traduz numa realidade de igual aceção. (Cervera, 1991: 11, citado por Bastos, 1999) Perante tais ideologias, define por si próprio a literatura infantil, como sendo “(...) toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança.” (Cervera, 1991: 11, citado por Bastos, 1999, p. 23).

Numa outra publicação do autor, denota-se que, para além dos aspetos referidos, subsiste ainda uma crescente valorização da relação entre a obra literária e o seu leitor, transparecendo igualmente a necessidade da primeira se adequar ao contexto e às vivências do último. (Cervera, 1992) Judith Hillman (1995), pouco tempo depois, reafirma tal conceção, mencionando a existência de dois componentes fundamentais na Literatura para Crianças e Jovens – o conteúdo e a qualidade. (Hillman, 1995: 2-3, citado por Bastos, 1999) Por conteúdo refere-se ao teor da obra literária, que deve ser adequado a experiências vividas pelas crianças, sendo igualmente apropriados os caracteres utilizados e os tipos de intrigas descritos (que devem ser simples e diretas). Manifestando otimismo e alguma inocência, devem combinar também a realidade e a fantasia. (Hillman, 1995: 2-3, citado por Bastos, 1999) Já no que diz respeito à qualidade, sublinha a satisfação do leitor, estabelecendo, por conseguinte, uma relação direta entre a Literatura e os pensamentos de quem a lê. Deste modo, enfatiza que “«a literatura oferece-nos palavras para descrever e explorar os nossos pensamentos, sonhos e histórias.»” (Hillman, 1995: 2-3, citado por Bastos, 1999, p. 25), pelo que se depreende que, para a autora, as obras têm mais qualidade, quanto maior for a sua relação com os ideais do indivíduo. (Hillman, 1995: 2-3, citado por Bastos, 1999)

Através das perspetivas evidenciadas, denota-se a obrigatoriedade do público-alvo destas obras ser, unicamente, a criança ou o jovem, no entanto, pelas palavras de José António Gomes (2007) é possível perceber que esses destinatários não são exclusivos. (Gomes, 2007) Do mesmo modo, Ana Margarida Ramos (2007) preconiza a ideia de que a Literatura para crianças e jovens se define como “(...) a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança (...)” (Ramos, 2007, p. 67), acrescentando a conotação de que, “(...) apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos.” (Ramos, 2007, p. 67).

Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, e já no que diz respeito à terminologia que hoje se utiliza, esta sofreu também alterações, mediadas por diversas questões que se foram levantando, nomeadamente acerca do público-alvo a quem se destinam os diversos escritos. (Barreto, 1998) A este propósito, Garcia

Barreto (1998) levanta uma questão concreta: “Estabelecendo como dado adquirido que são literatura os livros que se escrevem para crianças, será que tais textos se devem designar por literatura infantil, literatura para crianças ou literatura infanto-juvenil?” (p. 12). Dando-lhe resposta, evidencia que Literatura infanto-juvenil é o mais abrangente (Barreto, 1998), sendo que Glória Bastos evidencia também que este termo manifesta um destinatário concreto – a criança e o jovem. (Bastos, 1999)

Neste preâmbulo, damos conta da evolução geral subjacente à nomenclatura e ao conceito da, atualmente, Literatura para Crianças e Jovens. Ainda assim, apraz-nos evidenciar a sua evolução em Portugal, partindo-se do século XVIII – momento em que, como veremos, tal conceito sofre alterações significativas. (Gomes, 1997).

3. LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS – COMO EVOLUIU EM PORTUGAL?

A par da evolução que se verificou no âmbito da Literatura para Crianças e Jovens a um nível global, é possível particularizar as transformações ocorrentes no nosso país, sendo que se verifica, desde logo, uma discordância entre autores acerca da sua origem. Se, por um lado, alguns preconizam o ideal de que a sua origem aconteceu somente no século XIX (Barreto, 1997), outros enfatizam a sua existência já em períodos muito anteriores. (Gomes, 1997)

José António Gomes (1997) clarifica que é no século XVIII que o conceito de Infância sofre mutações significativas, “(...) paralelas às mudanças verificadas na educação e na estrutura familiar e social, por influência da crescente afirmação da ideologia burguesa e das ideias iluministas.” (Gomes, 1997, p. 5). Adquirindo uma importância até à data desacreditada, alguns autores afirmam ser impossível considerar produções anteriores como sendo influenciadoras da atual Literatura específica para o público infantil e juvenil. (Gomes, 1997).

Garcia Barreto (1998) é um desses autores, mencionando de forma clara e explícita que até meados do século XIX não é possível falar de Literatura Portuguesa para crianças e jovens, acrescentando que as obras “Eram literatura de expressão oral e popular, literatura para todos. E adotada para as crianças. A distinção infantil ou juvenil não estava feita nem havia preocupação em fazê-la.” (Barreto, 1998, p. 25)

Contrariamente a esta perspectiva, Maria Laura Bettencourt Pires (1982) menciona que

Contar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas actividades humanas. E, se considerarmos que a literatura é constituída não só pelas obras escritas, mas também pelas faladas, podemos dizer que, desde tempos muito recuados e nas mais diversas nações se encontram formas narrativas orais que estão na génese de toda a literatura e em particular da literatura infantil. (Pires, 1982, p. 19)

Deste modo, verifica-se a existência de uma relação entre a Literatura e as crianças e jovens, no entanto, como a própria acrescenta, as obras escritas e faladas da época não foram redigidas, em particular, para essa valência. Tendo como público-alvo os adultos, tais obras eram lidas ou contadas à população infantil e juvenil, com um propósito formativo, e estão na origem da sua literatura. (Pires, 1982) Ainda sobre o mesmo assunto, José António Gomes (1997) assevera que

(...) uma História da Literatura para a Infância no nosso país não deve ignorar certas produções de pendor formativo cuja leitura ou estudo poderão ter sido recomendados a crianças e jovens em períodos anteriores ao século XVIII. Tão-pouco é de desprezar uma referência a obras, não intencionalmente destinadas a um público infantil, mas que, pelas suas particulares características temáticas, entre outras, haveriam de se revelar como textos capazes de agradar a esse mesmo público. (Gomes, 1997, p. 5)

Como se poderá verificar, a evolução da Literatura para Crianças e Jovens varia na razão direta das alterações e dos fatores sociais (Pires, 1982), estando ainda subjacente a marcos históricos relevantes – como é o caso da Invenção da Imprensa. (Rocha, 1992)

Falar de Literatura para Crianças e Jovens no nosso país implica recuar até à Idade Média, onde sobressaem, em primeira instância, os contos populares. Apesar de não terem como destinatário expresso as crianças e os jovens, estas produções podem considerar-se, na visão de Maria Bettencourt Pires (1982), como influenciadoras da sua

literatura. (Pires, 1982) Nesta época, as crianças eram vistas como adultos pequenos ou imperfeitos, não existindo, por conseguinte, qualquer disparidade que se relacionasse com as idades dos indivíduos. Sendo todos os elementos da sociedade considerados como adultos – pequenos ou grandes, imperfeitos ou perfeitos -, os interesses de toda a população entendiam-se como iguais, não havendo necessidade de diferenciar literatura para adultos e para crianças. (Pires, 1982) A este nível, Natércia Rocha (1992) toma a liberdade de aludir para o facto de não se “(...) mencionar criança, mas sim (...) não-adulto, para maior acordo com o posicionamento então aceite.” (Rocha, 1992, p. 30)

Já na época Renascentista, a Literatura vê-se influenciada pela invenção da tipografia, possibilitando a concretização de impressões. (Pires, 1892) Por conseguinte, “(...) as narrativas populares, que antes se transmitiam de boca em boca e de avós para netos, começavam a surgir sob forma impressa.” (Pires, 1983: 40, citado por Gomes, 1997, p. 7).

Dando continuidade a esta viagem cronológica, verifica-se que o século XVII se caracterizou por uma carência ao nível da produção literária, no entanto, o século subsequente a este (o século XVIII) constituiu-se como um marco importante neste domínio. Tal como enfatiza Dieter Richter,

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos contos, nos jogos. Somente quando a “infância” aparece enquanto instituição económica e social, surge também a “infância” no âmbito pedagógico-cultural, evitando-se “exigências” que anteriormente eram parte integrante da vida social e, portanto, obviedades. (Richter, citado por Zilberman, 1989: 44, citado por Gomes, 1997, p. 8)

Perante tal convicção pode depreender-se que o conceito de Infância e, consequentemente, a literatura a ela associada evoluiu na razão direta das alterações ao nível da economia, sociedade e educação que foram vivenciadas, não só pelo nosso país, mas pela Europa em geral. (Gomes, 1997) De acordo com José António Gomes (1997) estas modificações foram conseguidas tendo por base as ideologias da burguesia que, de entre outras distinções, passa a diferenciar a infância e idade adulta. (Zilberman, 1989: 44, citado por Gomes, 1997) Por outro lado, é fulcral referenciar o Iluminismo, movimento intelectual que não pode ser dissociado da Literatura. (Pires, 1982)

Em todos os países Europeus passa a subsistir, como referenciado anteriormente, uma preocupação a nível educacional e destacam-se a este propósito pedagogos como Jonh Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). (Pires, 1982) Subsistindo uma relação clara entre a pedagogia e a literatura, “(...) cada um daqueles homens, com as suas ideias novas sobre a filosofia educacional e renovação da escola, teve grande importância, à escala mundial, nas transformações que sofreram os livros para crianças a partir de então.” (Pires, 1982, p. 57) Mais concretamente em Portugal, estas alterações sucedem-se no reinado de D. José I, influenciadas de igual modo pela ação do Marquês de Pombal. (Gomes, 1997)

Mantendo o foco na educação, as fábulas adquirem grande relevância e audiência, sendo que “O livro impresso vai conceder às fábulas uma enorme expansão; o seu papel junto das crianças é suscetível de criar polémica, mas a sua presença torna-se numa constante.” (Rocha, 1992, p. 32). Sobre o mesmo assunto, e de acordo com José António Gomes (1997), para além de as fábulas “(...) serem utilizadas nas aulas de aprendizagem da leitura, do Latim e do Francês, delas se tirava partido para instruir e para transmitir, de um modo ligeiro, uma sabedoria simples sobre a vida e as relações humanas e sociais.” (Gomes, 1997, p. 9).

É, neste contexto e com este propósito, que se inicia a publicação de tratados educacionais e de obras difusoras dos ideais sobre a socialização e a formação das crianças, que são o núcleo para o surgimento de uma literatura de carácter pedagógico, cujo destinatário são os mais novos, alicerçada igualmente na necessidade de se modelar as suas personalidades. (Gomes, 1997) Com o mesmo fim, e sendo esta uma

função que competia às famílias, a Literatura tornou-se num “(...) dos meios que os pais tinham à sua disposição para exercerem influência e moldarem a personalidade dos filhos.” (Pires, 1982, p. 58)

Ao nível das produções literárias, surgem, neste período temporal, algumas traduções em português de obras de referência de outros países e outras originais, de autoria nacional, e cuja finalidade se prendia de igual modo com a educação. (Gomes, 1997) Por conseguinte, observa-se um aumento do interesse por parte das crianças e jovens em relação à sua formação (Gomes, 1997) o que, conseqüentemente, se traduz num aumento do público leitor. (Pires, 1982) No presente século verifica-se também uma motivação por acontecimentos passados, o que leva à criação dos contos de fadas - já existentes na literatura oral e tradicional -, que esboçam um mundo particular e distinto do mundo real no qual intervém personagens imaginárias. (Pires, 1982)

No que ao teatro diz respeito, António José da Silva desempenhou um papel exímio na renovação do género a ele associado (o género dramático), introduzindo nas suas peças bonecos articulados, intitulados por fantoches, bonifrates ou, mais recorrentemente em Portugal, denominados por robertos. (Pires, 1982) A introdução destes personagens atraía e motivava as crianças e, como menciona Natércia Rocha (1992), estes bonecos “(...) seriam capazes de despertar o entusiasmo de espectadores infantis, presos ao movimento ou à malícia evidente de algumas situações.” (Rocha, 1992, p. 32)

Subsequentemente, num período limiar do século, no qual a Revolução Francesa se fez sentir,

(...) assiste-se no nosso país a um certo retrocesso no domínio cultural, provocado pelos obstáculos colocados à circulação de novos ideais revolucionários. A censura e a apreensão de obras, a vigilância apertada aos cidadãos refletem-se, naturalmente, na produção literária e filosófica, condicionando a difusão do livro e os avanços na educação. As sementes, porém, estavam lançadas, preparando aquilo que será, no século XIX, a verdadeira génese de uma literatura para a infância em Portugal. (Gomes, 1997, p. 10)

Inicia-se, posteriormente, um novo século e, no ano de 1807, Portugal é invadido pelos Franceses, potenciando uma revolta no Porto (em agosto de 1820), que veio originar modificações na sociedade. Neste contexto, colocam-se em causa os ideais do Antigo Regime e a sociedade é motivada a iniciar um percurso tendo em vista os valores e os ideais liberais (Torgal, 1994: 201, citado por Gomes, 1997) Seguem-se a guerra civil e outros conflitos (entre conservadores e liberais), aos quais subjaz uma instabilidade, nomeadamente, a nível político. (Gomes, 1997) Em 1851 processa-se a Regeneração que, de forma imponente, promoveu a estabilidade política, económica e administrativa, à qual estão subjacentes valores como a paz e o progresso/evolução. (Torgal, 1994: 201, citado por Gomes, 1997)

Igualmente em meados do século XIX, onde imperam os ideais liberais, o país assiste a diversas modificações, de entre as quais se destaca a definição de uma escolaridade obrigatória – entre os 7 e os 15 anos -, e onde se verifica um aumento do número de leitores infantis e juvenis, variável na razão direta da evolução verificada ao nível da produção editorial para estes destinatários. (Gomes, 1997)

Para autores como Garcia Barreto (1998), é neste momento que surge, de forma clara e efetiva, o conceito de Literatura para crianças. Como complementa Maria Bettencourt Pires (1982), grande parte dos autores que escrevem sobre o mesmo assunto coadunam com esta preposição, com a qual a autora se interroga. Segundo a própria, “Põe-se, porém, a questão se, de facto, se passou a escrever livros para a infância ou se se começou a pensar nas crianças e a escrever sobre elas.” (Pires, 1982, p. 71), acrescentado que se assomam esforços para entender a sua natureza e para reconhecer a infância como sendo diferente da idade adulta. (Pires, 1982) Sendo, efetivamente, um momento marcante, Peter Hunt (1994) enfatiza este período e denomina-o como “«a primeira idade de ouro dos livros para crianças»” (p. 59, citado por Bastos, 1999, p. 37)

Sobre o mesmo assunto, José António Gomes (1997) enfatiza que segundo grande parte dos autores, este é o ponto exímio da Literatura para crianças no país, acrescentando, no entanto, que a maior parte das produções literárias da época se caracterizam “(...) por um didactismo de algum modo estreito, reflectindo um ponto de

vista marcadamente adulto sobre o que devem ser os livros para crianças.” (Gomes, 1997, p. 12)

No que diz respeito às produções literárias até meados do século, a elas estava subjacente uma função educativa, pragmática e moralizante (Bastos, 1999), fazendo-se sobressair obras de cariz pedagógico e moral (parcialmente originais ou traduzidas). (Gomes, 1997) São igualmente característicos da época as fábulas (Pires, 1982), as lendas, as narrativas e os livros de carácter documental, biográfico ou mitológico. (Gomes, 1997)

Continuando numa linha evolutiva, a partir da década de 70 verifica-se nacionalmente um progresso ao nível da Literatura para crianças, marcada, de forma clara, pelas ideologias da sua geração – a Geração de 70. (Bastos, 1999) Pelas palavras de Garcia Barreto (1998), depreende-se que esta geração se reflete numa entidade crítica no que respeita à não existência de uma Literatura específica para crianças (Barreto, 1998), defendendo ainda a necessidade de uma escrita própria, em prol de se recorrerem, na grande maioria, a traduções. (Barreto, 1998) De acordo com José António Gomes (1997), estes homens denunciam a crise do país aos mais variados níveis, enfatizando que

Deste grupo (a que directa ou indirectamente estiveram ligados homens como Antero de Quental, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Eça de Queiroz, Guerra Junqueiro e Adolfo Coelho), emanará (...) uma importante reflexão sobre a natureza e objectivos da literatura para crianças, em especial a partir dos anos setenta. (Gomes, 1997, p. 11)

Neste período, figuram produções literárias como os contos populares, verificando-se uma reintegração da tradição, recuperando e publicando-se diversos contos tradicionais. (Bastos, 1999) Neste domínio, em 1879 surge a primeira publicação de contos populares portugueses, por Francisco Adolfo Coelho (1847-1919). (Pires, 1982) Emergem, igualmente, obras de cariz pedagógico, do qual se destacam individualidades como João de Deus (1830-1896). Como sublinha Maria Bettencourt Pires (1982), este autor “(...) iniciou aquilo que se pode considerar uma campanha de amor pelas crianças e de interesse em que elas tivessem todas, pelo menos, a instrução

elementar.” (p. 82), publicando em 1876 a Cartilha Maternal, que se traduziu num método inovador e motivador para a aprendizagem da leitura. (Pires, 1982)

No ano de 1880, contrapondo-se a esta evolução (para alguns aparente), Eça de Queiroz redige sobre a ausência de literatura para crianças no nosso país, sublinhando a importância das ilustrações e da qualidade gráfica das obras, referindo ainda que estas devem despoletar emoções e divertimento, “(...) sem sentimentalismos nem excessos de moralização.” (Gomes, 1997, p. 14) Tendo por base estas ideologias, todas as obras que haviam sido publicadas estavam a passos largos de constituir uma verdadeira Literatura para Crianças. (Gomes, 1997)

Apesar da perspectiva acima mencionada, é nos anos 80 que surgem os primeiros clássicos da Literatura Portuguesa, onde se fazem sobressair individualidades como Alexandre Herculano, Almeida Garret, Bocage e Couto Guerreiro (Gomes, 1997)

Após o período mencionado acima, verifica-se um interesse manifesto e gradual pelas narrativas tradicionais, pelos folhetins (Gomes, 1997) e pela poesia. (Bastos, 1999) Parafraseando Antero de Quental (1842-1891), “(...) a poesia constitui o instrumento por excelência para desenvolver na alma infantil os sentimentos do bom e do belo (...)” (Pires, 1982, p. 84), sendo, efetivamente destacada neste momento. (Gomes, 1997, p. 15) Surgem também os primeiros jornais infantis, no entanto, com má qualidade a nível gráfico e das ilustrações (com o intuito de surtirem menores despesas de produção). (Pires, 1992)

Nos finais do século, e tendo por base as ideologias pedagógicas, políticas e sociais, coexiste um interesse gradual pela criança e pelos problemas a ela associados (Barreto, 1998) como se preconiza nas convicções de Ramalho Ortigão (1836-1915). (Pires, 1982) Ao fazer uma crítica ao modo como se ignorava e maltratava as crianças, Ramalho Ortigão motivou um movimento de mudança, com repercussões na sociedade e, conseqüentemente, na Literatura. Neste âmbito, a criança passa a ser o tema central, com o objetivo de se verem revertidas as ocorrências referenciadas. (Pires, 1982)

Perante tal enquadramento, e como escreve José António Gomes (1997), “Estavam, pois, lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional

de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicos e moralizantes.” (Gomes, 1997, p. 18)

Alicerçada nas bases anteriormente evidenciadas, a criança passa a ser vista como um ser especial, verificando-se um aumento da produção literária a ela destinada, nomeadamente no que respeita a revistas, jornais (Gomes, 1997) e até mesmo ao teatro. (Barreto, 1998) Deste modo, sensivelmente ao longo dos primeiros trinta anos do século, o progresso ao nível da literatura para crianças e jovens foi evidente (Rocha, 1992), vindo até a ser considerado como a “(...) época de ouro da literatura portuguesa para a infância.” (Gomes, 1997, p. 22)

Para reverter esta fase de crescimento literário, no ano de 1926 é implementado em Portugal o Estado Novo e, de forma metafórica, Garcia Barreto (1998) acrescenta que, “(...) o Diabo calçou as botas e sentou-se num palácio, em S. Bento, apontando a todos um dedo inquisidor, dando um nó nos sonhos individuais e coletivos que só foi desatado cinquenta anos mais tarde.” (Barreto, 1998, p. 37) Neste período da história, torna-se relevante sublinhar que se precede à criação dos jardins de infância (em 1930), que potenciam às crianças um primeiro contacto com os livros (certamente comprometido, nesta fase, pelas ideologias dos agentes regimentais). (Pires, 1982)

Consequência deste regime, assiste-se no país, em 1936, a uma Reforma do Ensino Primário, preconizada por Oliveira Salazar, que se reflete num retrocesso na educação e, conseqüentemente na Literatura. (Gomes, 1997) Neste contexto, os livros tornam-se no reflexo do nacionalismo e da moralidade do Estado Novo (Gomes, 1997), inerente à tríade Deus, Pátria e Família (Barreto, 1998). Quase no mesmo período temporal, vivem-se tempos de Guerra, nomeadamente as Guerras Mundiais e a Guerra Civil Espanhola que, ao seu modo, comprometem igualmente a Literatura. Como sublinha Garcia Barreto (1998), “A Literatura é uma arte de tempo de paz, embora muitas vezes se nutra do que ocorre em tempo de guerra.” (p. 45).

A partir de meados do século XX, momento em que é criada uma Diretriz por parte Direção dos Serviços de Censura, denominada “Instruções Sobre Literatura Infantil” (Barreto, 1998, p. 46), são pré-estabelecidas normas no que concerne às obras publicadas. São definidos aspetos como o tipo de letra, a cor e o grafismo a utilizar

(Barreto, 1998), assegurando-se igualmente que essas obras respondem à trindade salazarista – Deus, Pátria e Família. (Barreto, 1998) Procedese também à concepção de uma Organização intitulada de «Mocidade Portuguesa», uma “(...) instituição do salazarismo de faceta paramilitar, criada para controlar a juventude escolar ao nível do corpo e da mente, intensifica a acção cultural juvenil caracterizada pela edição de jornais e revistas, bandas desenhadas, livros e teatro infantil.” (Barreto, 1998, p. 47) No âmbito escolar é formulado aquilo que foi denominado de «Livro único», garantindo que os textos a ele inerentes promoviam os valores e os ideais seguidos pelo Regime. (Bastos, 1999)

Apesar das instruções dadas, coexistiram no país duas grandes tendências literárias. (Gomes, 1997) Se, por um lado, existiam obras conservadoras, cuja aceitação face aos princípios do Estado Novo era exacerbada, por outro evidenciam-se obras de cariz humorístico e crítico, que visaram contestar a realidade em que se vivia. (Gomes, 1997) Como refere Garcia Barreto (1998), alguns autores da época “(...) conseguiram ignorar o fácil e atravessar as trevas culturais erguendo o facho da inteligência e da insubmissão intelectual, ao mesmo tempo que criavam no espaço da sua obra um lugar para as crianças (...)” (pp. 48-49).

A este propósito, é inevitável a referência a Sophia de Mello Breyner Andresen (Barreto, 1998), uma das maiores escritoras da contemporaneidade cuja escrita se coaduna, de forma subtil, mas exímia, na criticidade face aos valores e ideais daquele período. (Gomes, 1997) Esta autora redige diversas composições que,

Sem se assumirem declaradamente como obras moralistas, não restam dúvidas de que a sua inteligente urdidura aponta para um dever ser em que surgem valorizados a natureza, a harmonia, o equilíbrio e a justiça. Da condenação do egocentrismo e do artificialismo, da hipocrisia e da perversão originada pelo apego aos bens materiais, parte-se para a exaltação do humanismo cristão, do valor social e ético da obra de arte e da fidelidade a princípios antigos e universais. (Gomes, 1997, p. 40)

Tal como Sophia de Mello Breyner Andresen, neste espaço temporal surgem outros autores sonantes, que integram atualmente o conjunto dos melhores escritores

do país. É o caso de Matilde Rosa Araújo, Ricardo Alberty, Maria Cecília Correia, entre outros. (Bastos, 1999)

Ao nível de obras literárias, verificam-se novas tendências, nomeadamente a valorização da poesia e dos contos (Gomes, 1997); das fábulas e contos de raiz africana; bem como ao nível dos episódios cómicos. (Gomes, 1997). No domínio gráfico, os textos apresentam maior qualidade, e as ilustrações são igualmente aprimoradas. (Barreto, 1998)

Em 1974, verifica-se um novo marco na história de Portugal, que se traduz em grandes modificações no país e na sociedade, não deixando de parte a área da educação. (Gomes, 1997) Mais concretamente no dia 25 de abril, assiste-se à implementação do regime democrático (Gomes, 1997), ao qual está subjacente o término da censura e o início da liberdade de expressão (Bastos, 1999). Com um impacto efetivo na Literatura para Crianças e Jovens, verifica-se um aumento da oferta de mercado a esse nível (Barreto, 1998), que se pode diretamente relacionar com o aumento do público leitor, passando, igualmente, a coexistir entre escritores uma preocupação com a criança. (Gomes, 1997) Abrindo novos caminhos para lá das fronteiras, José António Gomes (1997) sublinha que,

A livre expressão e circulação de ideias e a abertura de Portugal ao exterior favorecem o aparecimento de iniciativas ligadas à reflexão sobre o mundo da criança, a par de uma certa renovação no domínio da literatura que lhe é destinada – a qual resulta, até certo ponto, da possibilidade de escrever e publicar num clima de liberdade. (Gomes, 1997, p. 43)

O presente ano torna-se ainda, a nível Internacional, o Ano do Livro Infantil e, quatro anos mais tarde (em 1979), celebra-se o Ano Internacional da Criança (tendo ela, agora, a importância e a relevância, até então, esquecida ou ignorada). (Bastos, 1999)

Apesar das modificações apresentadas, é entre o final da década de setenta e o início da década de noventa, que se verifica o apogeu da Literatura para crianças e jovens no nosso país. (Gomes, 1997) Para autores como Glória Bastos (1999), “(...) os anos 80 devem ser justamente considerados como um novo período de «ouro» - nos

parâmetros de qualidade e quantidade – (...)” (p. 46), o que nos possibilita um certo paralelismo com os anos 80 do século antecedente. (Bastos, 1999) Segundo Garcia Barreto (1998), contrariamente ao auge literário preconizado anteriormente, subsiste ainda uma carência de livros para pré-adolescentes e adolescentes (que integram, efetivamente, o público juvenil).

Outros fatores que motivaram este enorme crescimento literário, foram o ensino e o estudo da literatura nas Escolas do Magistério Primário e Ensino Superior (atuais Escolas Superiores de Educação), bem como a renovação de bibliotecas (Gomes, 1997). A este propósito, apraz-se evidenciar que foi no presente século que surgiram, pela primeira vez, bibliotecas organizadas por faixa etária. (Pires, 1982)

Neste período temporal, iniciam-se publicações acerca da Evolução da Literatura para crianças e jovens em Portugal e vão surgindo também teses de mestrado sobre o tema. (Gomes, 1997) Verifica-se também um aumento do número de escritores e ilustradores do país, que se reflete numa vasta riqueza e variedade de obras ao nível da ficção, texto dramático e poesia. (Gomes, 1997) Por forma de dinamizar a literatura (Gomes, 1997), e para consolidar o valor das obras para crianças e jovens, passam a ser atribuídos prémios literários, como é o caso do Prémio Calouste Gulbenkian (1980). (Bastos, 1999)

O conceito de liberdade subjacente às modificações a que se assistiram, implica que passem a emergir novos temas, até então nunca abordados. Tornam-se recorrentes temas como a emigração, a diferenciação social, a pobreza, o antes e depois do 25 de abril, a preservação ambiental, a discriminação racial, os conflitos familiares e o divórcio. (Gomes, 1997) Sobressaem também temáticas relacionadas com aventuras e mistérios, jogos afetivos, droga e desemprego, mais direcionados para a população adolescente. (Gomes, 1997) Influenciados pela tradição, ocorre também um regresso aos temas de cariz mitológico. (Gomes, 1997)

Já no que diz respeito aos géneros literários, o género dramático mantém-se em voga, sendo que o Teatro, inicialmente idealizado para um público geral, passa a ter em conta uma escrita específica para crianças. (Barreto, 1998) As representações teatrais passam a ser concretizadas nas escolas e em festas familiares (Barreto, 1998),

predominando as peças mágicas, como é o caso dos musicais e dos bailados. Mantém-se também o interesse pelo teatro de fantoches, à data aperfeiçoados tecnicamente. (Pires, 1982)

Ao longo do século, realçam-se ainda os provérbios e as rimas infantis; as canções; a poesia; os relatos de viagem; as adaptações de grandes obras da literatura (como é o caso de *Os Lusíadas*); e a banda desenhada (Pires, 1982).

Em síntese...

Tendo por base o levantamento teórico anterior, apresenta-se, de seguida, um friso cronológico, integrando os principais marcos inerentes à evolução da Literatura para Crianças e Jovens (Pires, 1982; Gomes, 1997; Barreto, 1998; Bastos, 1999).



Imagem 1 - Esquema síntese – A evolução da Literatura para Crianças e Jovens (Pires, 1982; Gomes, 1997; Barreto, 1998; Bastos, 1999)

Tal como a Literatura para Crianças e Jovens em Portugal, também o desenvolvimento psicossocial das crianças se consubstancia num processo evolutivo, sendo que nos focamos, neste contexto, na 2ª e na 3ª infância. Deste modo, segue-se uma abordagem teórica a este respeito, tornando evidentes quais os principais marcos de desenvolvimento subjacentes a estas idades.

4. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL NA 2ª INFÂNCIA (PRÉ-ESCOLAR)

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, torna-se incontornável uma abordagem à teoria preconizada por Erik Erikson (1976), entendido, por alguns autores, como o teórico mais preeminente a este respeito. (Faw, 1981) Ainda assim, autores como Amâncio Pinto (2001), entendem que a teoria que preconizou é, de algum modo, pobre ao nível da sua “(...) fundamentação empírica ao basear-se em observações pessoais de casos clínicos seguidos na terapia, em vez de apoiar nas características dominantes de uma amostra representativa em cada fase de desenvolvimento humano.” (p. 280). Apesar desta premissa, a teoria de Erikson é contemplada em inúmeras obras subjacentes ao desenvolvimento da criança, pelo que será basilar no âmbito da presente investigação.

Sendo parte integrante das Teorias Psicanalíticas (relacionadas com o desenvolvimento emocional das crianças), a teoria psicossocial do desenvolvimento subdivide-se em 8 fases ou estágios, nos quais está implicado o confronto e consequente crise entre dois “(...) sentimentos polarizados (...)” (Pinto, 2001, p. 278), que requerem uma resolução. (Faw, 1981) Todos os estágios se encontram interligados, existindo, efetivamente, uma relação direta entre o modo como se resolve uma crise (numa determinada fase) e o modo como se resolverá o confronto seguinte. (Pinto, 2001)

De acordo com a presente teoria, as crianças entre os 3 e os 5 anos encontram-se, na generalidade, no estágio 3, intitulado “Iniciativa *versus* Culpa” (Woolfolk, 2000, p. 72), cujo evento primordial se consubstancia com a independência da criança para alcançar os seus objetivos (Pinto, 2001). Neste contexto, coexiste o confronto entre a iniciativa - “(...) uma componente necessária de todo o ato (...)” (Erikson, 1976, p. 235) e que motiva tudo aquilo que o ser humano aprende e realiza – e a culpa – “(...) um

sentimento (...) relacionado com os objetivos visados e os atos indicados no próprio gozo exuberante do novo poder locomotor e mental (...)” (Erikson, 1976, p. 235).

Para além dos conceitos polares *iniciativa* e *culpa*, a autoestima, o autoconceito (ou autopercepção) e o entendimento e controlo das emoções são, igualmente, indissociáveis do desenvolvimento psicossocial das crianças, nesta faixa etária. (Papalia, Olds e Feldman, 2009) Mas, qual os seus significados? De que forma é que estes conceitos se refletem nestas idades?

1. O autoconceito

Tendo por base as definições que lhe foram sido conferidas ao longo dos tempos, Helena Diniz e Luís Peixoto (2001) definem o autoconceito como sendo o “(...) conjunto de percepções que cada um vai formando acerca de si próprio, numa tendência para a coerência interna, fruto de uma progressiva e dialética construção individual.” (p. 19). De uma forma mais sintética, o autoconceito traduz-se numa estrutura cognitiva subjacente à percepção do “eu” em relação a si próprio. (Woolfolk, 2000)

Nas idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (inclusive), o autoconceito das crianças caracteriza-se como sendo pouco coerente e arbitrário, tendo por base opiniões externas (nomeadamente dos adultos influentes para si e dos pares com quem se relaciona). Verifica-se ainda a utilização de termos mais gerais, cujo foco se relaciona, maioritariamente, com o seu aspeto físico. (Bermúdez & Sánchez, 2004) Mais concretamente entre os 4 e os 5 anos, verifica-se a preponderância de autojulgamentos face às competências físicas e cognitivas, bem como sobre a aceitação, não subsistindo, no entanto, julgamentos acerca da sua autoestima e do seu valor enquanto pessoa. (Matta, 2001)

Influenciado pela relação do “eu” com os outros – fator determinante para o autoconceito (Diniz & Peixoto, 2001) -, este aspeto é entendido como sendo de carácter social, na medida em que, e de acordo com o que se havia mencionado anteriormente, “(...) as crianças incorporam (...) a crescente compreensão de como os outros as veem.” (Papalia, Olds e Feldman, 2009, p. 297).

2. A Autoestima

A autoestima é entendida como “(...) o grau em que a pessoa gosta (ou não) de si própria.” (Moreira, 2004, p. 5), sendo, igualmente, definida como a capacidade de “(...) fazer uma avaliação valorativa e afectiva positiva de si mesmo, em termos de acontecimentos passados, capacidades actuais e perspectivas de futuro.” (Jardim & Pereira, 2006, p. 71). Numa perspectiva mais concisa, a autoestima traduz-se na avaliação feita pelo indivíduo acerca do seu autoconceito, ou seja, o grau ou valor de aceitação do “eu” face a si próprio. (Gurney, 1988, p. 39, citado por Plummer, 2012) Autores como Paulo Moreira (2004), entendem-na como primordial no âmbito do desenvolvimento da criança na sua globalidade, enfatizando que “Tal como é essencial fazer uns bons alicerces para uma casa ficar segura, também é vital desenvolver níveis de auto-estima adequados para o ajustamento psicossocial.” (p. 5).

Até aos 8 anos de idade, não se verifica uma articulação do conceito, sendo que a autoestima das crianças não se baseia necessariamente no real. Contrariamente a isso, consubstancia-se na aceitação face ao que adultos dizem (sendo que estes, muitas vezes, emitem enunciados positivos e não críticos) (Papalia, Olds e Feldman, 2009) – fator que, por conseguinte, motiva uma autoestima extremamente positiva. (Bermúdez & Sánchez, 2004) Nesta faixa etária, são valorizadas dimensões como a aceitação social e a competência, que se relacionam diretamente com domínios como a competência física, a competência cognitivo-académica, a aceitação dos pares e a aceitação dos pais. (Bermúdez & Sánchez, 2004)

Sendo um aspeto evolutivo ao longo da vida, uma boa autoestima irá motivar outros benefícios para o próprio, nomeadamente ao nível do sistema imunitário, da definição de objetivos, do foco para o sucesso e do desenvolvimento pessoal. (Jardim & Pereira, 2006) Uma autoestima saudável está ainda diretamente relacionada com o bem-estar social e emocional, consequentemente alicerçado em sete elementos:

- Autoconhecimento
- Eu e os outros
- Autoaceitação
- Autossuficiência
- Autoexpressão

- Autoconfiança
- Autoconsciência (Plummer, 2012)

3. As emoções

As emoções são “(...) respostas a estímulos ou situações que afetam profundamente uma pessoa.” (Webster-Stratton, 2019, p. 130), sendo, igualmente, definidas como um processo reativo de um indivíduo perante acontecimentos, para ele, significativos. (Bermúdez & Sánchez, 2004) A sua complexidade varia na relação direta com o crescimento da criança que, progressivamente, aprende também a entendê-las e a controlá-las. (Aamodt & Wang, 2012)

Desde os primeiros meses de vida que as crianças têm contacto com emoções básicas (e universais) como o medo, o desagrado, a tristeza e a alegria, sendo que as expressões faciais que as traduzem são entendidas como um fator biológico. (Aamodt & Wang, 2012) A partir dos dois anos e meio, mais ou menos, a par do desenvolvimento do córtex, emergem as emoções secundárias (também denominadas como emoções sociais), nomeadamente o orgulho, a vergonha, a culpa, o ciúme e o constrangimento. (Aamodt & Wang, 2012)

A evolução que se verifica a nível emocional encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo e com o contexto social em que a criança está inserida, sendo que:

- a. O contexto social torna-se promotor de experiências subjacentes às emoções, que proporcionam a sua definição e nomeação (...);
- b. O desenvolvimento cognitivo possibilita compreender as emoções e regulá-las; (Bermúdez & Sánchez, 2004)

Perante tal enquadramento, depreende-se que as emoções estão inteiramente ligadas ao ambiente em que estamos inseridos e ao desenvolvimento a nível cerebral, que nos permitem defini-las, nomeá-las, compreendê-las e regulá-las.

Tendo em consideração os aspetos inerentes ao desenvolvimento cognitivo, sabe-se que ao entendimento das emoções está subjacente a forma como as demonstramos, bem como o conhecimento emergente que temos face ao sentimento

do outro - o que se consubstancia numa boa convivência social entre todos. (Papalia, Olds e Feldman, 2009) No que diz respeito à regulação emocional, denota-se que este é um aspeto integrante do desenvolvimento humano, o que implica que tenha de ser apreendido. Deste modo, cada pessoa vai desenvolvendo, gradualmente, a capacidade de controlar as suas reações a nível emocional, que evolui lado a lado com a aquisição e aperfeiçoamento de outras competências. (Webster-Stratton, 2019)

Entre o nascimento e os dois anos de idade, a regulação emocional das crianças é facilitada pelo meio, nomeadamente, pelos elementos nele inseridos – como é o caso dos tutores. Neste contexto, perante uma reação emocional (por exemplo, o choro aquando de uma situação desagradável), os adultos compreendem a causa e ajudam a solucionar o problema. Já entre os dois e os seis anos, a criança passa a ter uma gradual autonomia a este respeito (verificando-se um amadurecimento ao nível da regulação emocional), tornando-se num agente ativo para o conseguir. Ainda nesta faixa etária a identificação das suas emoções torna-se mais clara – fator motivado pelo desenvolvimento de competências inerentes à linguagem (seja ela verbal ou não verbal). Ainda assim, e apesar desta evolução, a colaboração dos adultos revela-se ainda essencial na regulação de emoções mais intensas. (Webster-Stratton, 2019)

4. Os sentimentos

Emoção e sentimento são conceitos distintos, sendo que o primeiro é um processo reativo de alguém perante acontecimentos significativos (Bermúdez & Sánchez, 2004) (tal como comprovado anteriormente), e o segundo consubstancia-se numa experiência mental, de carácter consciente (Damásio, 2017). Pela visualização de uma entrevista de Tiago Mali (2017) a António Damásio, depreendemos que os sentimentos têm subjacente um carácter mental, ao invés das emoções, que correspondem a algo que é despoletado pela mente, mas que se traduz em ações corporais (tendo, por isso, um carácter comportamental). Deste modo, as emoções são visíveis externamente, contrariamente aos sentimentos – que se caracterizam por não serem observáveis.

Sendo como que o retrato interno do organismo (do qual fazem parte os órgãos e operações internos), associa-se também à experiência do sentimento uma

característica – denominada de “valência” -, reflexo de uma condição boa, má ou intermédia daquilo que se está a sentir e viver no momento. (Damásio, 2017)

É nas idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos que se verifica um dos principais avanços ao nível dos sentimentos, pelo que a criança se torna progressivamente capaz de os entender e controlar. (Dennis, 2006, citado por Papalia, Olds e Feldman, 2009) Conseguem, igualmente, falar sobre aquilo que sentem e perceber os sentimentos dos pares. (Saarni, Mumme & Campos, 1998, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009)

5. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL NA 3ª INFÂNCIA (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)

Recuperando a teoria do Desenvolvimento Psicossocial preconizada por Erik Erikson (1976), as crianças entre os 6 e os 9 anos encontram-se no Estágio 4 do desenvolvimento, experienciando uma crise entre os sentimentos competência e inferioridade. Intitulado *Atividade/Competência Vs. Inferioridade*, este estágio inicia-se com o começo da escolaridade e prolonga-se até aos 12 anos de idade.

Com a entrada na escola, as crianças vão apropriar-se de novas ferramentas e habilidades para a vida (Woolfolk, 2000), como é o caso da leitura e da escrita (a título de exemplo) – capacidades que sabemos socialmente exigidas (Bee, 1995). É nesta fase que se vai adquirindo mestria pessoal no âmbito destas habilidades, pelo que, conseqüentemente, se aumenta a motivação para o seu desenvolvimento. (Sprinthall & Sprinthall, 1993) No entanto, quando tais capacidades não são alcançadas, experienciam-se um sentimento de inferioridade, desencorajando a identificação da criança perante os pares e fazendo com que ela se sinta medíocre. (Erikson, 1976) A este respeito, torna-se incontornável sublinhar que o fracasso é, em parte, necessário, motivando outras competências - como é o caso da humildade. (Sprinthall & Sprinthall, 1993) Autores como Norman Sprinthall e Richard Sprinthall (1993) preconizam que a este respeito deve existir um equilíbrio entre fracasso e sucesso, obtendo-se, conseqüentemente, o resultado ótimo, que neste caso se consubstancia na competência e responsabilidade (Pinto, 2001).

A par da resolução da crise entre a *competência* e a *inferioridade*, verifica-se nesta faixa etária um desenvolvimento ao nível do autoconceito, da autoestima, das emoções, dos sentimentos e do comportamento pró-social, mas como é que evoluem estes conceitos?

1. O autoconceito

Nesta faixa etária, as crianças apresentam um autoconceito mais tolerante e equilibrado, integrando diversos aspetos acerca de si próprias. (Papalia, Olds e Feldman, 2009) Este conceito passa agora a integrar termos de cariz psicológico (e não somente físico), tornando-se mais coerente e articulado. É, igualmente, nestas idades que vão aprimorando a consciência de que são parte integrante de um grupo familiar e social, estabelecendo comparações com os elementos deles integrantes, tornando-se, por conseguinte, agentes críticos em relação a si e aos outros. (Bermúdez & Sánchez, 2004)

Com o passar do tempo (maioritariamente a partir dos 8 anos), também os autojulgamentos que fazem se vão modificando, passando a ter-se em consideração a competência escolar, atlética, comportamental e mantendo-se a aceitação dos pares e a aparência física. (Matta, 2001) Progressivamente, passam ainda a expressar melhor o que acham de si, sendo esta expressão gradualmente mais realista – o que, por consequência, motiva alterações e evoluções no que concerne à sua autoestima. (Papalia, Olds e Feldman, 2009)

2. A autoestima

Diretamente relacionado com a resolução da crise entre a *competência* e a *inferioridade*, verifica-se o desenvolvimento da autoestima (Papalia, Olds e Feldman, 2009) – capacidade que se sabe fundamental para o saudável funcionamento do ser humano. (Jardim & Pereira, 2006) No contexto do primeiro ciclo do ensino básico, comprova-se ainda uma relação direta entre ela e: 1) o sucesso escolar; 2) as atitudes e comportamentos adotados nesse local; 3) a relação com os colegas. (Marsh, 1990; Cauley & Tyler, 1989; Metcalfe, 1981; Reynolds, 1980, citados por Woolfolk, 2000)

Em idades compreendidas entre os seis e os doze anos, a autoestima é, tendencialmente, menos otimista, tornando-se mais objetiva e real (principalmente, e como verificamos anteriormente, a partir dos oito anos de idade). Nesta fase, as crianças

centram-se ainda noutras dimensões (quando comparadas com a idade pré-escolar), focando-se no aspeto e destreza físicos e nas competências académica e social. (Bermúdez & Sánchez, 2004)

Sendo um sinal da autoestima, é também a par dela que se vai desenvolvendo a autoconfiança das crianças – um fator, igualmente, motivacional. De acordo com Estanqueiro (2013), “O grau de sucesso de uma pessoa é proporcional à força com que acredita em si própria e nas suas capacidades.” (p.35) – premissa que se encontra relacionada quer com a crise entre competência e inferioridades preconizada por Erikson, quer com a autoestima.

3. As emoções

Em idade escolar, as crianças tornam-se mais autónomas e assumem a responsabilidade de gerir e regular as suas emoções. Tal regulação é caracterizada pela componente reflexiva, partindo do que observam de si e do meio que as envolve. De acordo com Webster-Stratton (2019), nestas idades “(...) as crianças desenvolvem as suas próprias capacidades de regulação emocional, começando a separar as suas reações interiores das respetivas expressões exteriores.” (p. 132), tornando-se capazes de, por exemplo, não demonstrar medo mesmo que o sintam. Ainda assim, apesar destas evoluções face a idades inferiores, as reações emocionais extremas são, ainda, contidas. (Webster-Stratton, 2019)

A propósito da gestão e regulação emocional, apraz-nos relevar que esta é uma área ainda em estudo, no entanto, em pesquisas já realizadas depreende-se que a ela estão subjacentes três processos que, inevitavelmente, as condicionam: a maturação neurológica (nomeadamente ao nível do crescimento e desenvolvimento do sistema nervoso); o temperamento e nível de desenvolvimento; a convivência parental e o apoio que recebem do meio em que estão inseridas. (Webster-Stratton, 2019, p. 133) Deste modo, percebemos que as crianças vão, progressivamente, evoluindo a este nível, à medida que se vão desenvolvendo globalmente.

4. Os sentimentos

Crianças em idade escolar evidenciam uma maior consciência face aos seus sentimentos, assim como face aos sentimentos dos pares. Por conseguinte, e também

pelo desenvolvimento inerente à empatia – que veremos, de seguida -, compreendem quais as atitudes que fazem com que a própria e os outros se sintam de determinada forma, adequando, perante isso, o seu comportamento. (Papalia, Olds e Feldman, 2009)

5. O Comportamento pró-social

Do mesmo modo que se verificam modificações no que diz respeito às emoções e aos sentimentos, torna-se incontornável focar as suas repercussões no âmbito da empatia – aptidão intrínseca ao ser humano enquanto agente social eficaz. Trata-se de uma capacidade afetiva e cognitiva, através da qual as crianças partilham as suas emoções, sentimentos e pensamentos e entendem os dos outros, colocando-se no seu lugar. (Maia, 2012) À medida que vão crescendo, vão estando mais atentas aos pares, tornando-se capazes de, progressivamente, desenvolver esta capacidade essencial para a vida em sociedade. Tornam-se, por isso, mais empáticas. (Papalia, Olds e Feldman, 2009)

Enquanto agentes sociais eficazes, as crianças nestas idades demonstram, igualmente, um crescente comportamento pró-social (que lhes permite agir de forma correta e adequada em diferentes situações sociais), bem como uma evolução no que concerne à sua capacidade de lidar com os problemas de forma construtiva. (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009)

Em síntese...

Tendo por base o levantamento teórico anterior, apresenta-se, de seguida, uma tabela, que retrata os principais tópicos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças em idade pré-escolar e do primeiro ciclo do Ensino Básico. A presente tabela tem como base conceitos como o autoconceito, a autoestima, as emoções, os sentimentos e o comportamento pró-social, refletindo de forma sintética o desenvolvimento normal (e teorizado) das crianças ao longo destes anos.

	CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	CRIANÇAS NO 1º CEB
AUTOCONCEITO	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco coerente e arbitrário - Utilização de termos gerais - Foco no aspeto físico (aspetos visíveis) - Autoconceito baseado na opinião dos adultos influentes - A partir dos 4 anos formulam autojulgamentos sobre a sua competência física e cognitiva, bem como sobre a aceitação dos pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerente e articulado - Utilização de termos abstratos e subjetivos - Foco no aspeto psicológico - Consciência face à integração em grupos (familiar e social), com os quais as crianças se comparam - Tornam-se agentes críticos acerca de si e dos outros - A partir dos 8 anos de idade, formulam autojulgamentos sobre a sua competência escolar, atlética e comportamental, bem como sobre a aceitação dos pares, a aparência física e a autoestima
AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima positiva - Valorização dos domínios: competência física, cognitiva, académica e aceitação dos pares - Centrada em duas dimensões: aceitação social e competência 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos otimista - Mais real e objetiva (principalmente a partir dos oito anos) - Centrada em quatro dimensões: aspeto físico, destreza física, competência académica e competência social
EMOÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentam emoções básicas - A partir dos dois anos e meio emergem as emoções secundárias - Gradual autonomia face à regulação emocional (ainda que seja necessário, por vezes, o apoio do adulto) - Progressivo aumento face à identificação das suas emoções 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior responsabilidade na regulação emocional - Separam as reações interiores e as respetivas expressões exteriores

SENTIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Gradual capacidade para entender e controlar os sentimentos - As crianças são capazes de falar sobre o que sentem e o que sentem os pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior consciência face aos seus sentimentos e aos dos pares - Adequação comportamental face ao sentimento que um determinado comportamento pode despoletar
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL		<ul style="list-style-type: none"> - Tornam-se, progressivamente, mais empáticas - Agem de forma adequada em diferentes situações sociais - Gradual capacidade para lidar com os problemas

Tabela 1 - Síntese dos aspetos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças; tabela realizada com base no levantamento teórico anterior ((Bermúdez & Sánchez, 2004; Woolfolk, 2000; Matta, 2001; Papalia, Olds & Feldman, 2009; Jardim & Pereira, 2006; Plummer, 2012; Moreira, 2004; Webster-Stratton, 2019; Aamodt & Wang, 2012; Maia, 2012; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009)

6. O PAPEL DO EDUCADOR E DO PROFESSOR NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DAS CRIANÇAS E DOS ALUNOS E A RELAÇÃO ENTRE ESTE E A LITERATURA

Tendencialmente, e com os avanços que se vão verificando na sociedade e no mundo, denota-se uma crescente relevância face às competências que, para autores como Gouveia (et al., 2014), se foram apropriando “(...) do terreno outrora ocupado pelas qualificações (...)” (p. 2056). Deste modo, o espaço escolar evoluiu de um lugar meramente vocacionado para o conhecimento e aprendizagem, para um lugar onde se potencia, igualmente, o desenvolvimento de competências essenciais para a vida. (Martins et al., 2017)

Sendo um documento de referência no âmbito da organização do sistema educacional, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória torna evidentes as áreas de competências indissociáveis dos homens e mulheres de amanhã, que devem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo do seu percurso escolar. Diretamente

relacionadas com o desenvolvimento psicossocial das crianças, torna-se incontornável relevar áreas como: o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e a autonomia; o bem-estar, saúde e ambiente; e a consciência e domínio do corpo – que fomentam o conhecimento do “eu” e da sua relação com os outros. (Martins et al., 2017) Aliando, efetivamente, conhecimentos e competências, o grande objetivo da educação atual consubstancia-se em ajudar a ser e a construir-se enquanto pessoa, em prol do conhecimento e sua aplicação exacerbada. (Diniz & Peixoto, 2001)

Perante tal enquadramento, cabe aos educadores e professores promover o desenvolvimento e crescimento integral da criança, sendo que, ao nível do desenvolvimento psicossocial, podem ser adotadas atitudes e estratégias como:

- Fomentar um ambiente onde seja preponderante a confiança, o respeito a empatia (Diniz & Peixoto, 2001) e a estabilidade (Webster-Stratton, 2019)
- Garantir o papel ativo da criança face à aprendizagem, tornando-a produtiva, significativa e eficaz; (Diniz & Peixoto, 2001)
- Dialogar com as crianças sobre como e o que sentem; (Webster-Stratton, 2019)
- Partir de ocorrências do grupo para abordar determinados conceitos do desenvolvimento psicossocial; (Webster-Stratton, 2019)
- Demonstrar confiança para com as crianças e respetivas escolhas (Webster-Stratton, 2019)
- Conferir autonomia nas escolhas (Webster-Stratton, 2019)
- Reconhecer e elogiar os esforços (Webster-Stratton, 2019)
- Escutar as crianças (Dias, 2015)
- Interessar-se pelo que dizem e fazem (Dias, 2015)
- Dinamizar práticas de Mindfulness (Perestrelo, 2018)
- Fomentar o contacto com a Arte (Rodrigues, 2016)
- Ler e trabalhar com histórias que abordem assuntos relacionados com o seu desenvolvimento (Call & Featherstone, 2013)
- (...)

Mais importa referir que ambos são vistos como modelos, não só a nível de conhecimento, mas também no que concerne às competências sociais, éticas e afetivas. (Cardoso, 2013) Deste modo, é essencial que se conheçam e se sintam bem consigo próprios, com os outros e com as relações que estabelecem, motivando os alunos para evoluírem e desenvolverem o seu próprio “eu”.

Recuperando a última estratégia mencionada, e sendo este o foco da presente investigação, de que forma é que a Literatura e o Desenvolvimento Psicossocial das crianças se relacionam?

Efetivamente, os livros devem dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças (Goés, 1991), sendo um poderoso meio para conhecer o mundo e o que dele faz parte - no qual se inclui, sem margem para dúvidas, o ser humano (Balça e Azevedo, 2016). Enquanto promotora de conhecimento do mundo, do próprio leitor e de quem o rodeia, os livros traduzem valores, afetos e fomentam o espírito crítico (Goés, 1991), sendo a Literatura entendida por Alonso (1977, citado por Azevedo, 2013) como o “(...) instrumento do humanismo (...)” (p. 86) – possibilitando, de modo claro, a aproximação e a compreensão dos homens e dos povos. Por consequência, a Literatura consubstancia-se num espaço aberto para a criança, no qual ela se integra da realidade e da humanidade (Cavalcanti, 2005) e se desenvolve a vários níveis (nomeadamente psicológico, espiritual e intelectual). (Goés, 1991)

Deste modo, a Literatura é fundamental para que o ser humano se conheça, entenda o que o rodeia e seja capaz de formular opiniões. (Bloom, 2001, p. 19, citado por Azevedo, 2013) De entre outros aspetos, esta área fomenta, igualmente, a socialização, o conhecimento dos valores e crenças da sociedade (ou o seu reforço) (Azevedo, 2013), assim como o desenvolvimento do pensamento (Roa, 2016) e a reflexão sobre o meio envolvente (Balça e Azevedo, 2016).

Com a Literatura e, principalmente, com a Literatura Infantil poder-se-á, de igual modo, “influir sobre a vida afetiva e estética da criança (...)” (Goés 1991, p. 27). Tendo por base este pressuposto, a Literatura é entendida como uma arte, mas também como um meio para a educação, nomeadamente no que diz respeito ao sentido estético, à inteligência e à perceção do mundo e do ser humano (fomentando as suas ideias e

gostos) (Moric, 1974 citado por Goés, 1991). Tal como enfatiza Joana Cavalcanti (2005), “Literatura é arte. É metáfora. É vida alinhavada com palavras, fio de linguagem e sentimento (...)” (p. 25).

Transformando-nos naquilo que somos (mais profundamente), esta área tem influência, de um modo claro, no nosso modo de ser e estar (Pina, 2010). A este respeito, Jacobson torna evidente que “(...) a criança que lê torna-se diferente, brinca diferentemente, relaciona-se diferentemente com o mundo e consigo mesma, ama diferentemente, exprime-se e comove-se diferentemente. Porque a literatura, provavelmente mais e mais profundamente do que a “educação”, transforma.” (Pina, 2010, p. 22).

Ainda nesta viagem pelo mundo Literário, entendemos como preponderante olhar, também, para as ilustrações – que oferecem ao leitor um contacto com diversas cores, formas, perspetivas e significações. Também com as suas potencialidades bem demarcadas, a linguagem visual das obras fomenta capacidades como a observação e a análise (Amarilha, 1997), sendo o ponto de partida para o mundo imaginário (Marques, 1994). As ilustrações constituem, por isso, “uma linguagem, uma aprendizagem, uma emoção vital.” (Marques, 1994, p. 243); são uma componente da obra cuja carga afetiva é colossal. (Marques, 1994)

Pelo facto de se relacionar diretamente com o leitor, torna-se incontornável a adequação das ilustrações face a ele. Para tal, é de salientar a necessidade de uma apropriação do Ilustrador perante o desenvolvimento das crianças (Marques, 1994), do qual faz parte a componente psicossocial.

Por meio da linguagem (quer escrita, quer visual), a criança abraça “(...) mundos imaginários possíveis (...)” (Albuquerque, 2000, p. 15) e, à semelhança de um cientista ou investigador, passa à formulação de hipóteses paralelas – que podem ser explicativas do mundo real (Albuquerque, 2000). Com esta atitude, vai criando aquilo a que se chama “(...) teoria do mundo na cabeça (...)” (Smith citado por Albuquerque, 2000), sendo esta uma construção moral, afetiva e cognitiva do mesmo.

No caso concreto da Literatura destinada a crianças e jovens, as ilustrações “(...) possuem um papel determinante na perceção, na descodificação e na concretização dos

sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal.” (Silva, 2005). Formam, por isso, parte da mensagem da obra, e possibilitam uma maior compreensão desta face ao seu público alvo.

Como vimos, são vastas as potencialidades da Literatura no âmbito do desenvolvimento do indivíduo, entendendo-se esta área como potenciadora de aprendizagens verdadeiramente significativas para ele e para a sua vida (Castro e Gomes, 2000). No sentido de tornar evidente esta relação, delineou-se o presente estudo, apresentando-se, de seguida, as opções metodológicas para lhe dar resposta.

CAPÍTULO II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo como ponto de partida a interrogação “Que contributos emergem da Literatura para crianças e jovens no âmbito do desenvolvimento psicossocial das crianças do Pré-Escolar e dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?”, a presente investigação visa compreender a relação entre estas duas áreas – quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Para tal, e após o levantamento teórico realizado, cabe-nos explicitar as opções metodológicas, das quais fazem parte: 1) a contextualização da problemática; 2) os objetivos da investigação; 3) as estratégias de investigação; 4) os instrumentos e técnicas de recolha de informação; 5) o contexto da investigação; 6) os participantes da investigação; 8) o decurso da investigação.

Perante o enquadramento anterior, importa ainda referir que o presente trabalho teve início em 2020 e que, apesar da Covid-19, a recolha de dados se desenvolveu em regime presencial.

Nota:

Como será possível compreender detalhadamente, a presente investigação teve a colaboração de um grupo misto (no âmbito da Educação Pré-Escolar) e de uma turma do 1º Ano de escolaridade – sendo nestes grupos que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Por conseguinte, e uma vez que no Pré-Escolar se reuniram dados de todas as idades dele integrantes (dos 3 aos 5 anos), foi opção dos autores alargar a investigação também a todos os anos referentes ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico – nomeadamente às turmas do 2.º, 3.º e 4.º ano. Assim, e com a devida autorização, foram recolhidos dados em algumas das turmas do 1º Ciclo da Instituição onde decorreu a PES dessa valência. Com esta opção, pretendeu-se compreender de que modo se consubstanciam os contributos da Literatura para o Desenvolvimento Psicossocial das crianças, desde os 3 aos 9/10 anos de idade – abraçando todas as idades de ambas as valências.

Para além das crianças, a participação da educadora cooperante e das professoras titulares também foi solicitada, sendo, igualmente, consideradas como intervenientes da investigação.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Num período movido por preocupações, inquietações e medos, a sociedade atual viveu lado a lado com uma pandemia (fator que ainda perdura), assim como com o isolamento e com o distanciamento social. As escolas e os jardins de infância encerraram de forma abrupta; a maioria dos locais de trabalho foram encerrados forçosamente; e tudo isto impossibilitou o convívio e o encontro dos adultos, das crianças e da comunidade em geral. Por conseguinte, condicionou-se o ambiente e o dia a dia de todos, comprometendo o seu bem-estar, mas principalmente o das crianças – para as quais as “(...) mudanças nefastas no ambiente podem condicionar negativamente o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional.” (Figueiredo, 2020)

É na escola que as crianças aprendem mais sobre si e sobre o que as rodeia, interagem com outros – que não apenas os seus familiares - e são confrontadas com adversidades e desafios que têm de solucionar. Tudo isto é essencial ao seu desenvolvimento, potenciando o seu progresso a nível cognitivo e social. (Figueiredo, 2020)

Regressando às escolas e aos jardins de infância, foi tempo de refletir sobre os impactos negativos daquele período, mobilizando estratégias e recursos para os tentar reverter. É, neste contexto, que emerge a Literatura e o livro. Pelas suas potencialidades, a Literatura traduz-se, neste trabalho, como um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e alunos – principalmente a nível psicossocial -, caminhando com eles na superação das adversidades e lacunas que emergiram daquele tempo.

2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como base os impactos da Covid-19 nas crianças e alunos e as suas repercussões ao nível do desenvolvimento psicossocial, a presente investigação visa compreender os contributos da Literatura para crianças e jovens nesse âmbito. De um modo mais concreto, este estudo foca-se nas crianças do Pré-Escolar e nos alunos do 1º

Ciclo do Ensino Básico – valências nas quais decorreram as Práticas de Ensino Supervisionada.

3. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Definida a pergunta de partida, assim como os objetivos da investigação, é selecionada a metodologia a seguir. (Sousa, 2009) Tal é entendida como a estratégia de investigação que, por sua vez, se define como o “(..) ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, sobre o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter resposta às questões de investigação.” (Afonso, 2014, p. 55) De acordo com Santos & Lima (2019), estas podem distinguir-se entre abordagens do tipo quantitativo, qualitativo ou misto, sendo que, no presente estudo assume o último carácter mencionado.

O método de pesquisa misto adquiriu diversas definições ao longo dos tempos, mas em todas elas coexistia a referência à combinação de abordagens quantitativas e qualitativas num mesmo estudo (Creswell & Clark, 2013). Autores como Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) enfatizam que o objetivo deste método é alargar e aprofundar a investigação (citados por Creswell & Clark, 2013); Creswell e Clark (2013) tornam, ainda, evidente o investigador deve combinar os dados de forma sequencial, “(...) fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro;” (p. 22).

A utilização deste tipo de abordagem visa, em certas perspetivas, colmatar algumas das vulnerabilidades associadas aos métodos qualitativo e quantitativo, quando isolados (Creswell e Clark, 2013; Santos & Lima, 2019), sendo da opinião de Santos e Lima (2019) que a sua utilização é, não só possível, como desejável.

Com base na presente estratégia, segue-se a definição dos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação - influenciados, invariavelmente, pelo método selecionado. (Sousa & Baptista, 2011)

4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Delineada a estratégia de investigação, é definida a fonte de pesquisa que, no caso do presente trabalho, se caracteriza por ser uma fonte primária. Por consequência, os dados são obtidos de forma direta (Sousa & Baptista, 2011), mediados, neste caso concreto, pela utilização de inquéritos por questionário, grupos focais e entrevistas.

4.1. Inquéritos por questionário

Inquérito e questionário são termos diferentes e, apesar de, muitas vezes, serem empregues como sinónimos, a verdade é que não o são. O questionário consubstancia-se num instrumento de investigação que integra diversas questões e visa a recolha de informação. Já o inquérito, para além de integrar essas perguntas, integra o método (no qual se incluem os processos de recolha e organização dos dados), assim como a sua análise. (Magalhães & Paul, 2021)

Sendo parte integrante das técnicas quantitativas, o Inquérito por Questionário visa a recolha de informações num determinado grupo de pessoas, que se consubstancia numa amostra representativa da população. (Sousa & Baptista, 2011) É constituído por questões escritas (que são respondidas, igualmente, por essa via) (Afonso, 2014) e, pelo tipo de questões que integram, podem ser de três tipos: aberto, fechado ou misto (Sousa & Baptista, 2011).

O presente estudo engloba questionários do tipo fechado e do tipo misto sendo que o primeiro, tal como o próprio nome indica, implica questões de resposta fechada (como por exemplo Sim ou Não). Tais respostas traduzem-se numa maior objetividade e, por conseguinte, o tratamento de dados é mais simples. Invariavelmente, e devido ao tipo de questionário que é, as respostas são mais limitativas. (Sousa & Baptista, 2011) Ainda assim, as questões fechadas podem ser de dois tipos: de resposta única ou de resposta múltipla – sendo a primeira ainda mais limitativa que a segunda. No caso da resposta única, o inquirido apenas pode selecionar uma opção para resposta; no caso da resposta múltipla, podem ser selecionadas várias ou até mesmo todas as opções. (Sousa & Baptista, 2011)

Já os questionários do tipo misto, integram não só questões de resposta fechada, como também de resposta aberta, sendo estas caracterizadas por uma “(...) maior

profundidade (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p. 91). Deste modo, este tipo de perguntas possibilita “(...) uma maior liberdade de resposta (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p. 91), coexistindo, para efeitos de análise, uma grande pluralidade a este nível. Consequentemente, a interpretação dos dados é mais complexa, quando comparada à interpretação dos dados provenientes de questionários do tipo fechado.

Os dados recolhidos através destes instrumentos, podem ser de carácter quantitativo (no caso das perguntas de resposta fechada) e qualitativo (quando as perguntas são de resposta aberta) (Creswell e Clark, 2013). Consequentemente, os primeiros são expressos em valores numéricos, ao passo que os segundos são manifestados em texto. (Afonso, 2014)

Apesar das suas distinções, a elaboração de um questionário de qualquer tipo deve respeitar diversas etapas - que devem acontecer, de preferência, de modo simultâneo. A sua criação deve, por isso, conjugar o problema, os objetivos, uma revisão bibliográfica, o levantamento de hipóteses, o reconhecimento das variáveis e dos indicadores, assim como a definição dos inquiridos. (Sousa & Baptista, 2011) Este processo culmina com a validação do mesmo por parte de um grupo de peritos e com a realização de um pré-teste, ou seja, deve ser aplicado, de forma experimental, a um grupo que não a amostra selecionada primeiramente. (Afonso, 2014)

Também em ambos os casos devem coexistir preocupações, nomeadamente, e em primeira instância, ao nível da linguagem. Esta deve ser adequada aos inquiridos, garantindo-se a clareza, a coerência e a imparcialidade do investigador (Sousa & Baptista, 2011). Deve ainda ter-se em consideração as habilitações dos inquiridos, a sequência lógica das questões colocadas, assim como a sua relevância para a investigação (Sousa & Baptista, 2011). Podendo ser distribuídos pelo próprio investigador ou por um mensageiro (Afonso, 2014), torna-se incontornável salientar que a resposta por parte dos inquiridos deve ser feita de forma voluntária e com veracidade (Afonso, 2014).

Os dados que daqui advêm serão analisados com base na estatística ou, num dos casos, procedendo-se à análise de conteúdo - mediante o carácter das questões colocadas. Como será possível compreender no subcapítulo seguinte, as respostas às

questões fechadas serão traduzidas em tabelas e gráficos, ao passo que as respostas às questões abertas serão analisadas por intermédio da análise de conteúdo. (Afonso, 2014)

Na presente investigação foram realizados dois inquéritos por questionário: um deles às docentes cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico da instituição de estágio (ver apêndice 8) e outro aos alunos (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade) da mesma instituição (ver apêndice 10). Foram contabilizadas, no total, cinco respostas de docentes e cento e vinte respostas por parte de alunos.

4.2. Grupos Focais

O Grupo Focal é uma técnica de carácter qualitativo (Galego e Gomes, 2005), e sabemos que esta é “(...) uma ferramenta valiosa de investigação, permitindo que os pesquisadores explorem as normas e dinâmicas grupais ao redor de questões e tópicos que desejam investigar.” (May, 2004, p. 151). Sendo parte integrante do grupo das entrevistas, e coexistindo uma panóplia de técnicas a elas subjacente (Waller & Pfaff, 2010), o grupo focal tomou lugar de destaque, potenciando a interação e a troca de ideias entre os participantes, em prol da resposta, por parte de um participante específico, a uma pergunta, também ela, particular. (Kitzinger & Barbour, 1999, citados por May, 2004) Assim, é promovido um momento em grupo, no qual é debatido um determinado tema (Fern, 2001, citado por Afonso, 2014).

Por ser uma técnica qualitativa, os dados que daqui advêm são explicitados em formato de texto, tal como os dados relativos, como vimos, às questões de resposta aberta, nos inquéritos por questionário. (Afonso, 2014)

No que diz respeito à constituição dos grupos, as opiniões vão divergindo, constatando-se através de uma média aritmética simples a propensão para grupos de 8 ou 9 participantes (May, 2004; Waller, 2010). Mais importa referir que esta quantidade não é taxativa, não existindo um número exato de participantes para o processo (Waller, 2010). Apesar disto, independentemente do número de pessoas que participam, é importante que seja garantida a participação de todos (May, 2004), pelo que o tema abordado deverá ser acessível e do interesse de todo o grupo. As possíveis diferenças

de *status* entre eles não devem ser tidas em consideração e os grupos devem englobar indivíduos de ambos os sexos. (Waller, 2010)

Pelo facto de serem realizadas em grupo, estas entrevistas podem revelar respostas que foram influenciadas pela interação dos diversos membros e pelo envolvimento social presente (May, 2004). Ainda assim, “(...) as entrevistas em grupo podem prover uma compreensão valiosa tanto das relações sociais em geral como do exame dos processos e das dinâmicas sociais em particular.” (May, 2004, p. 152). Consequência desta interação, emerge uma transformação ao nível das estruturas cognitivas de cada um, promovendo-se aspetos como o autoconhecimento e a autodescoberta (Galego e Gomes, 2005).

Para a sua realização, o grupo focal pressupõe a passagem por diversas fases, nomeadamente o planeamento, a preparação, a moderação, a análise dos dados e divulgação dos resultados (Silva et al., 2014). Ainda assim, estas fases estão inerentes ao processo realizado com adultos, sendo que, para as crianças, e apesar de coexistirem semelhanças no processo, são necessárias mais algumas preocupações e especificidades (Morgan et al, 2002, citados por Sá et al., 2021). O momento do planeamento é incontornável em ambos os casos, no qual são definidos os objetivos e é elaborado um guião de moderação. (Sá et al., 2021)

Na fase seguinte – a preparação - deve ser feita a constituição dos grupos. As diferenças de idades entre as crianças não devem ser acentuadas (tendo um ou dois anos de diferença) e o ideal são os grupos de oito ou menos elementos. (Sá et al., 2021) No que diz respeito à afinidade entre crianças, as perspetivas são díspares, coexistindo autores que entendem que este facto é positivo (Kelly, 2013, citado por Sá et al., 2021) e outros que mencionam não haver evidências que comprovem tal premissa. (Gibson, 2007, citado por Sá et al., 2021)

Ao nível do local, os grupos focais com crianças devem decorrer num espaço que seja do seu conhecimento (como por exemplo a escola ou o jardim de infância) – de modo a garantir o conforto e a tranquilidade. Neste espaço, as crianças devem ser organizadas em círculo (sentadas no chão ou em cadeiras) e a sua participação deve ser consentida pelo seu encarregado de educação. (Sá et al., 2021)

Segue-se a moderação e, neste momento, é preponderante dar a entender às crianças que não há respostas corretas ou incorretas. Estamos perante um diálogo de grupo, onde podem coexistir opiniões diversas, que devem ser respeitadas. Tal diálogo não deve exceder os quarenta e cinco minutos. (Sá et al., 2021) No que concerne ao moderador, este deve ser criativo e afável e “(...) necessitará de prestar atenção a aspetos como a fadiga, o aborrecimento, a distração por parte do grupo, captando novamente a sua atenção.” (Sá et al., 2021, p. 45).

Com os dados obtidos, é necessário proceder à sua análise. Para tal, deverá ser realizada a transcrição da gravação efetuada na etapa anterior, da qual serão destacados os dados relevantes (Galego & Gomes, 2005; Silva et al., 2014). No âmbito do seu tratamento, será realizada uma análise de conteúdo (Sá et al., 2021), à semelhança do tratamento de alguns dos dados recolhidos através do inquérito por questionário e da entrevista – como veremos subsequentemente.

No presente trabalho, recorreu-se ao grupo focal para efetivar: (1) a recolha de dados em contexto pré-escolar e ao nível do 1.º ano de escolaridade (nomeadamente no âmbito da análise dos elementos para-textuais dos livros, interpretação da obra dinamizada e reflexões sobre a mesma) (ver apêndices 3 e 14.1); (2) a definição, por parte das crianças do pré-escolar, das atividades a desenvolver com base nas obras (respeitando a pedagogia da instituição cooperante) (ver apêndice 4).

4.3. Entrevista

A entrevista caracteriza-se pela sua grande subjetividade (Magalhães & Paul, 2021) e é entendida como uma conversa intencional, cujo objetivo é recolher informação/dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). Mediante a flexibilidade da sua estrutura, uma entrevista pode ser denominada de estruturada, não estruturada e semiestruturada (Pardal & Lopes, 2011), sendo que, no presente estudo foram realizadas entrevistas do primeiro tipo. Estamos, então, perante entrevistas formatadas ao nível das questões colocadas, bem como no que diz respeito à sua sequência e vocabulário. A elas está subjacente o rigor e, conseqüentemente, as perguntas são feitas tal como surgem no guião. Já as respostas, são única e exclusivamente acerca daquilo que é perguntado, pelo que é possível que se comprometa a espontaneidade do entrevistado. (Pardal & Lopes, 2011)

No que diz respeito ao tipo de questões colocadas, estas podem ser de caráter aberto ou fechado. Tal como no questionário, as questões abertas potenciam uma maior liberdade ao entrevistado, podendo este exprimir a sua opinião de forma livre; no caso das questões fechadas, não lhe é dada a possibilidade de desenvolver a sua resposta. (Sousa & Baptista, 2011)

Estas questões são redigidas, primeiramente, no guião da entrevista, que deve conter, para além delas, uma indicação do entrevistado (incluindo a sua idade, escolaridade e profissão), assim como a data em que se realiza a entrevista, o local e o título. Para a sua elaboração é necessário ter ainda em conta aspetos como:

- a definição da população e da amostra representativa da mesma – que será entrevistada;
- a definição do tema, assim como dos objetivos e dimensões;
- a clarificação do meio de comunicação, da parte do dia em que se realizará a entrevista e qual a sua duração. (Sousa & Baptista, 2011)

Neste processo, torna-se ainda incontornável que o entrevistador assegure a imparcialidade, a adequação das questões ao público-alvo, assim como uma boa apresentação gráfica do guião. Quanto aos suportes de registo, estes poderão ser o papel, captura de som, recolha de imagem (...), que devem ser devidamente consentidos pelos participantes. (Sousa & Baptista, 2011) Mais nos apraz reforçar que o investigador/entrevistador deve garantir o cumprimento de valores éticos como a beneficência (e não maleficência), a fidelidade, a responsabilidade, a integridade, a justiça, assim como o respeito pelos direitos e dignidade das pessoas – transversais a todas as fases da entrevista. (Magalhães & Paul, 2021).

Antecedendo o início da entrevista propriamente dita, é importante deixar os participantes à vontade, garantindo-se, desde logo, o anonimato das suas respostas. (Bogdan & Biklen, 1994) Nesta fase, devem, também, ser apresentados os objetivos da recolha e a participação do entrevistado deve ser enaltecida. (Sousa & Baptista, 2011)

Durante a entrevista, o ambiente deve ser agradável, pelo que o entrevistador deve demonstrar compreensão e simpatia, utilizando um tom informal. (Sousa & Baptista, 2011) O tom de voz e a linguagem devem ser devidamente controlados, tal

como a duração da entrevista e o foco no tema (Magalhães & Paul, 2021). De acordo com o carácter da entrevista, o guião deve ser seguido (de forma mais ou menos rígida), recolhendo-se os dados através dos meios previamente definidos.

Já no que diz respeito ao término da entrevista, este deve ser cordial (Sousa & Baptista, 2011), agradecendo-se a colaboração do entrevistado. Nesta fase, o entrevistador deve certificar que todas as questões foram respondidas, dando, após esse momento, como terminado o processo. (Magalhães & Paul, 2021)

Para efeitos da presente investigação concretizaram-se, no total, setenta e nove entrevistas, de entre as quais: uma foi realizada à educadora cooperante – de modo a compreender a sua perspetiva acerca do trabalho desenvolvido com as crianças (ver apêndice 6); quatro foram realizadas a quatro das docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico, também para compreender a sua visão acerca do trabalho desenvolvido (ver apêndice 16); as restantes foram realizadas aos alunos do 3.º e do 4.º ano, efetivando a recolha dos dados inerentes às obras para eles selecionadas (ver apêndices 14.2, 14.3 e 14.4).

5. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a recolha dos dados, segue-se a respetiva análise. Como mencionado anteriormente:

- Alguns dos dados recolhidos por meio do inquérito por questionário serão analisados estatisticamente; (Afonso, 2014)
- Os dados recolhidos através do grupo focal, da entrevista e do inquérito por questionário cuja resposta é aberta serão analisados com base na análise de conteúdo. (Magalhães & Paul, 2021)

5.1. Análise estatística

A informação quantitativa é resultado de um “(...) processo de medição de variáveis, através do qual se atribuíram números em função de regras pré-estabelecidas.” (Afonso, 2014, p. 124) Podendo ser classificadas em quatro escalas (nominal, ordinal, intervalar e de razão) (Afonso, 2014), no presente estudo as variáveis

serão classificadas numa escala nominal, existindo, num dos casos a possibilidade de resposta sim/ não e noutro o 1.º, 2.º, 3.º ou 4.º ano, de acordo com o ano de escolaridade lecionado pela docente inquirida.

De modo a descrever e a analisar os dados obtidos (independentemente da escala utilizada) recorreremos à estatística, pelo que neste caso concreto iremos recorrer à estatística descritiva. Assim, obtemos um número que é utilizado para “(...) descrever um conjunto de características medidas numa amostra.” (Afonso, 2014), sendo que o objetivo primordial deste procedimento estatístico é a descrição de dados referentes a ela ou a uma população. Dele fazem parte os gráficos e as tabelas – utilizados na presente investigação para o efeito (ver apêndices 9 e 11).

5.2. Análise de conteúdo

Sendo um instrumento qualitativo, a análise de conteúdo é entendida como “(...) uma análise empírica, metodológica e controlada de várias fontes de comunicação (...)” (Mayring, 2000, citado por Magalhães & Paul, 2021, p. 75). Os dados recolhidos resultam em descrições complexas (em formato de texto), pelo que esta análise promove a redução e sintetização dessa informação. (Magalhães & Paul, 2021)

Mais nos apraz relevar que este tipo de análise pressupõe três fases, sendo elas:

- a pré-análise;
- a exploração do material;
- o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. (Bardin, 2014)

Na primeira fase, o foco é a organização, na qual se realiza a seleção dos documentos para a análise (1), o levantamento de hipóteses e objetivos (2), a definição dos indicadores para a análise e interpretação (3), assim como a preparação do material para o estudo (4). (Bardin, 2014)

(1) A escolha dos documentos (que devem ser homogéneos e pertinentes) é antecedida pela leitura dos mesmos e precedida pela constituição do corpus de análise. Tal corpus deve ser tido em consideração de forma exhaustiva (ou seja, todos os documentos dele integrantes têm de ser tidos em conta) e deve ser representativo dos dados, na totalidade. (Bardin, 2014)

- (2) Segue-se a definição da hipótese e do objetivo, sendo que a primeira se consubstancia numa afirmação (de caráter provisório) que pretendemos verificar e o segundo se traduz na finalidade geral do trabalho. (Bardin, 2014)
- (3) Definida a hipótese e os objetivos, são elaborados os indicadores - com base nos quais se fará a análise e interpretação dos dados recolhidos; (Bardin, 2014)
- (4) Seguidamente, o material deve ser preparado, pelo que os dados recolhidos devem ser transcritos e deverá proceder-se à respetiva edição formal.

Na fase seguinte – a exploração do material -, “(...) são definidas as unidades de registo e as unidades de contexto (...)” (Costa et al., 2021, p. 52), desenvolvendo-se, igualmente, as operações de codificação e categorização. (Bardin, 2014) Tais operações, traduzem-se, respetivamente, na indagação de regularidades e padrões inerentes aos dados (Bogdan & Biklen, 1994) e na definição de categorias de análise (que podem emergir antes ou durante o processo) (Julien, 2008, citado por Costa et al., 2021). Entende-se por categoria o elemento comum de um determinado conjunto de dados, sendo que estas têm, invariavelmente, de estar relacionadas com as questões da investigação. (Costa et al., 2021) Neste âmbito, apraz-nos, ainda, reforçar que um elemento apenas deve integrar uma e uma só categoria – respeitando o princípio da exclusão mútua (Coutinho, 2013).

Por fim, no que diz respeito ao tratamento, inferência e interpretação dos resultados, os dados são, primeiramente, trabalhados (recorrendo-se a uma análise crítica e reflexiva acerca dos mesmos), abrindo portas à elaboração de inferências (Bardin, 2014). Deste modo, são estabelecidas relações entre os dados, assim como entre estes e o levantamento teórico realizado acerca do tema (Coutinho, 2013) – clarificando-se os conhecimentos por meio da dedução lógica (Pardal & Lopes, 2011).

A respeito da análise de conteúdo, apraz-nos ainda dar destaque à tabela proposta por Pardal & Lopes (2011) que integra os contextos de análise, os temas, as categorias e a contextualização. Por conseguinte, a tabela construída para efeitos da presente investigação interliga esta proposta e a de Bardin (2014), sendo como que uma conjugação de ideias de ambas.

Apesar de não virem a ser utilizados para o efeito do presente trabalho, reforçamos que para a realização de uma análise de conteúdo, existem, atualmente, diversos *softwares* específicos (nomeadamente o Alceste, o TextSTART, o Nvivo, o WebQDA...) (Magalhães & Paul, 2021; Costa e Amado, 2018). Promovendo um trabalho ágil e mais simples para o investigador, a sua utilização não dispensa a reflexão e a criticidade por parte deste, nem o seu conhecimento face aos dados em análise. (Costa e Amado, 2018)

Conhecidas as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de informação, segue-se a apresentação do contexto de investigação, assim como a dos seus participantes.

6. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação aqui documentada decorreu a par da Prática de Ensino Supervisionada (PES), quer em contexto Pré-Escolar, quer em contexto de Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Subsequentemente, apresenta-se a contextualização relativamente às instituições onde se realizou a PES, ficando a conhecer-se as suas realidades, propósitos e valores.

6.1. Contextualização da instituição onde decorreu o estágio em contexto Pré-Escolar

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar abrange as valências educativas Creche e Pré-escolar, dando ainda uma resposta social face ao 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A este respeito, a associação dispõe de um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), conferindo a estas crianças e jovens o apoio extraescola que necessitam, garantindo, igualmente, o apoio às famílias aquando das interrupções letivas. (Página da Instituição 1, 2019)

Tendo uma elevada densidade populacional no meio envolvente, é possível encontrar-se no local infraestruturas de comércio, farmácias, pequenas indústrias têxteis e alimentares e ainda de serviços públicos (nomeadamente jardins de infância e escolas primárias). (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021) Nas suas imediações, verifica-se também a preponderância de locais cujo objetivo se centra no cuidado de

crianças (como por exemplo outros jardins de infância e ATL) e de idosos. Tal acontece devido ao facto de a comunidade ser composta, em parte considerável, por uma população mais envelhecida. (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021)

De um modo particular, a cooperativa é habitada, essencialmente, por comerciantes e trabalhadores dos serviços. É nesta cooperativa que se encontra a instituição de estágio que, por conseguinte, usufrui de todos os recursos que esta possui: um auditório, court de ténis, campo de futebol, um recinto polivalente, um anfiteatro ao ar livre, um coreto e um parque infantil. (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021)

Sendo uma instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos localizada no conselho de Gondomar, distrito do Porto, nasce para responder às necessidades da comunidade, tendo sido fundada em 1985. Numa primeira fase apenas como A.T.L., que apoiava 23 crianças, a instituição foi crescendo, pelo que, nos dias de hoje, conta com a presença de cerca de 214 utentes, que se distribuem por nove salas: duas de creche, cinco de pré-escolar e duas de ATL. Estas são parte integrante de quatro edifícios distintos, dentro da cooperativa habitacional mencionada – usufruindo, como vimos, de todos os recursos que esta possui. (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021)

É neste enquadramento que podemos enunciar que existe, efetivamente, uma relação bem vincada entre a escola e a comunidade envolvente. Tal relação “(...) emerge como uma dimensão relevante no quadro normativo que regulamenta o sistema educativo português.” (Alves e Varela, 2012, p. 41) sendo, por isso, um fator de grande relevo.

Para além dos recursos acima mencionados, o presente estabelecimento de ensino possui uma sala (dividida em áreas de trabalho), um recreio/espço ao ar livre, casa de banho e cantina/salão polivalente. Uma vez que a instituição se subdivide por vários prédios da cooperativa, destaca-se que o grupo em questão não partilhava o espaço com outros grupos.

Preconizando uma missão clara, o principal foco de atuação da instituição visa a “Construção de um mundo solidário, com criatividade e uma atitude reflexiva,

envolvendo todos os agentes educativos (colaboradores, famílias, crianças e comunidade) numa ação intergeracional conjunta de desenvolvimento de valores, atitudes e competências nas áreas da saúde e educacional.” (Página da Instituição 1, 2019). Para tal, rege-se por diversos valores, de entre os quais destacamos a igualdade, a inclusão, o rigor, o aprender com o outro e a qualidade.

No que diz respeito à organização do contexto educativo, à instituição está subjacente a Assembleia Geral e a Direção – cujos órgãos de apoio e suporte se consubstanciam na Direção Financeira, na Direção Executiva, na Direção de Qualidade e Segurança Alimentar, bem como na Direção Técnica. (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021) Apresenta-se, em anexo, o respetivo organograma. (ver anexo 1)

Para concretizar uma resposta efetiva às necessidades das crianças e para que se desenvolvam de forma holística, a Associação que integra o contexto de estágio definiu, no ano 2001, uma grande mudança a nível pedagógico. Tendo sido originada pela reflexão e espírito crítico das educadoras acerca do seu próprio trabalho pedagógico, e alicerçada à vontade incessante de inovar, inicia-se uma verdadeira renovação, à qual se coliga a criação de uma pedagogia própria e singular.

Alicerçada nos interesses e necessidades das crianças, o seu “(...) fim último e maior (...) é servir, cada vez melhor, a criança.” (Craveiro, 2014 in Livro da Instituição 1, 2014, p. 20), preconizando o ideal de que:

(...) todo o (...) trabalho é centrado na criança. Procuramos ver para além do óbvio, valorizamos a escuta da criança e, como tal, sabemos agora “escutar” os silêncios, as brincadeiras e as perguntas de outro modo, ouvimos verdadeiramente o que a criança tem para nos dizer, em vez de adequarmos aquilo que a criança transmite àquilo que queremos transmitir. Lemos as entrelinhas. Neste âmbito, consideramos os interesses da criança e passámos a valorizar mais o processo de descoberta do que o resultado final... (Livro da Instituição 1, 2014, p. 16)

Criada também a partir do estudo e reflexão de diversos modelos de intervenção pedagógica, a Pedagogia criada fundamenta-se na Metodologia de Projeto, nos Modelos High-Scope e Reggio Emília, bom como no Movimento da Escola Moderna. O Trabalho

de Projeto é preponderante, garantindo a resposta aos interesses e necessidades do grupo - fator que, como referi anteriormente, está na base da Pedagogia utilizada. (Projeto Educativo da Instituição 1, 2017-2021)

Perante tais evidências, a instituição funde-se numa comunidade de aprendizagem autêntica (Craveiro, 2014 in De Mãos Dadas, 2014, p. 17), cuja visão passa pelo desenvolvimento da criança por intermédio da ação e da descoberta, incitando valores indissociáveis do seu dia a dia. (Página da Instituição 1, 2019).

Para que tal seja possível, todo o trabalho a desenvolver está subjacente ao que Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi denominaram *Currículo Emergente*, baseando-se nas ideologias preconizadas pelo filósofo e pedagogo John Dewey. Iniciando um trabalho colaborativo, defendem o desenvolvimento e o recurso a este tipo de currículo, sendo que a ele se associa um tipo de planificação não-linear. Contrariamente à planificação linear, que pressupõe a definição prévia de objetivos gerais e específicos de uma dada atividade, a planificação que dá resposta ao currículo emergente traduz-se numa definição de objetivos gerais e na consequente formulação de hipóteses de resposta, tendo em conta o conhecimento que, quem planifica, tem acerca do grupo de trabalho. (Rinaldi, citado por Vasconcelos et al, 2011) A tais parâmetros, acresce a definição de objetivos flexíveis e adequados às necessidades das crianças, que podem ser expressos por estas ou motivados pelo educador. (Edwards, Gandini & Forman, 1999)

Mais especificamente ao nível do contexto de intervenção, “Emergente é aquilo que é momentâneo, que surge em determinada situação inesperada, mas que é de tal forma significativa para a criança e/ou pares que implica a ação do educador naquele momento.” (Livro da Instituição 1, 2014, p. 62), sendo este o ponto de partida para o trabalho a desenvolver diariamente.

Este tipo de abordagem tem subjacente algumas particularidades, nomeadamente a sobreposição do ouvir (aquilo que na prática chamamos de Escuta Ativa) face ao falar, assegurando-se através dela o contacto regular da criança com fatores como a originalidade e a subjetividade. (Rinaldi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999) Perante tal enquadramento, e em conformidade com Aline Fuzete & Cinthia Ariosi (2015), salienta-se que “O currículo emergente é uma prática pedagógica

que exige do professor uma observação e escuta apurada da criança, pois são os interesses e anseios da criança que são a base para a definição do currículo.” (p. 1). Planificar implica a preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos e dos momentos de aprendizagem promovendo, conseqüentemente, uma crescente autonomia da criança, e motivando fatores como a liberdade de escolha e de expressão e a criticidade. (Rinaldi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999)

Falar de currículo emergente implica ter em consideração dois elementos fundamentais – a ação e a socialização – que permitem que a criança adquira conhecimentos e competências e, progressivamente, construa a sua identidade. Neste sentido, (...) todo o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo.” (Rinaldi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 116). Por conseguinte, as crianças são agentes fundamentais na sua aprendizagem, sendo entendidas como “(...) protagonistas ativas e competentes, com um papel a desempenhar no seu próprio crescimento e na sociedade, com direito a serem escutadas e a participar ativamente.” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, citados por Rogério, 2016, p. 72)

O trabalho a desenvolver a este nível é antecedido por uma discussão, discernindo-se hipóteses ou ideias para a sua concretização. (Rinaldi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999) Aqui e ao longo de todo o processo de aprendizagem, o adulto deve estar presente, não como detentor do conhecimento, mas como observador, gestor da dinâmica e pesquisador, sendo o seu papel fundamental manter a motivação das crianças e do grupo para querer saber mais e melhor. (Rinaldi, citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999)

É nesta instituição que se realiza a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, numa sala Mista – com crianças cujas idades estão compreendidas entre os 2 e os 5 anos. No subcapítulo seguinte apresentar-se-á a sua caracterização.

6.2. Contextualização da instituição onde decorreu o estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Situada no concelho do Porto, a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de primeiro ciclo do Ensino Básico é parte integrante de

um agrupamento de escolas – que contempla seis jardins de infância, seis escolas de Ensino Básico e uma escola Básica e Secundária. (Projeto Educativo da Instituição 2, 2017-2021) De um modo mais específico, o estabelecimento de ensino onde se realizou a PES abrangia as valências de pré-escolar e primeiro ciclo, sendo que, no âmbito da última, se verificou a existência de sete turmas, no total.

Ao nível da organização do agrupamento, destacam-se estruturas como o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, sendo que, no contexto de estágio, se observa a existência de uma entidade coordenadora (específica e destinada àquela escola). O agrupamento conta ainda com o apoio dos serviços técnico-pedagógicos (nomeadamente de psicologia e orientação, bem como ao nível da biblioteca escolar), assim como de outras estruturas – como a educação especial e o serviço de ação social. (Projeto Educativo da Instituição 2, 2017-2021)

No meio envolvente à instituição, observam-se diversos serviços, nomeadamente cafés, confeitarias, livrarias, lojas de vestuário, minimercados e lojas de materiais de construção (...), tendo, igualmente, uma oferta considerável ao nível de transportes, nas imediações. Também nas proximidades, verifica-se a existência de associações e estabelecimentos que dão resposta a nível do transporte de crianças e ATL – serviços algo procurados pelas famílias locais. Neste preâmbulo, torna-se incontornável fazer referência ao jardim lá localizado – um local amplo, agradável, com vegetação e locais para descanso.

Tendo como visão a continuidade face à mobilização de uma cultura de gestão e administração abertas, o Agrupamento rege-se por conceitos e valores como a colaboração, a cidadania, a responsabilidade, a equidade, a sustentabilidade, a diversidade, a flexibilidade e a proatividade. Deste modo, visam perspetivar o futuro, encarar os desafios atuais e fomentar o pensamento crítico e a inovação. (Projeto Educativo da Instituição 2, 2017-2021)

Numa ótica de futuro, e no que à relação escola-família diz respeito, o Agrupamento de Escolas trabalha de forma contínua na sua promoção, com o objetivo de a fortalecer. Pretende-se, por conseguinte, aumentar o envolvimento e a participação das famílias no dia-a-dia dos educandos, incentivando a sua presença em

diversos momentos educativos (como por exemplo, nas reuniões de Encarregados de Educação). (Projeto Educativo da Instituição 2, 2017-2021) Mais importa tornar claro o maior afastamento das famílias impulsionado pela pandemia – nos períodos em que se realizou a PES -, comprometendo a participação que se pretende e dificultando o melhoramento que se espera.

7. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Conhecidas as instituições cooperantes, importa, agora, dar a conhecer os grupos com os quais trabalhamos. A este respeito, apresenta-se, de seguida, a caracterização de ambos os grupos, partindo da observação realizada e de teorias que a fundamentam.

7.1. Caracterização do grupo - Pré-Escolar

Sendo um grupo heterogéneo, este é composto por 23 crianças, cujas idades estão compreendidas, maioritariamente, entre os 3 e os 5 anos de idade - existindo apenas uma criança com dois anos, que não participou na recolha de dados da presente investigação. Do total, é possível contabilizar 13 rapazes e 10 raparigas, sendo que, para este efeito, teremos apenas como foco a participação de 13 rapazes e 9 raparigas.

No que ao desenvolvimento cognitivo diz respeito, e tendo em conta os Estádios de Desenvolvimento Cognitivo defendidos por Piaget, as crianças pertencentes a este grupo encontram-se no estágio Pré-Operatório - que abrange as crianças com idades compreendidas entre os dois e os sete anos de idade. Nestas idades, Piaget destaca um aumento da capacidade de armazenamento interno (imagens mentais) e um grande desenvolvimento vocabular, que se reflete quer ao nível da compreensão oral, quer ao nível da expressão. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

Os seus padrões linguísticos são, nesta fase, muito egocêntricos, sendo que este egocentrismo se aplica também à atitude das crianças nesta faixa etária, pelo que pensam que tudo se desenvolve consoante a sua própria perspetiva. (Bee, 1996) O seu modo de aprendizagem é do estilo indutivo (que engloba a imitação de sons e a repetição de várias palavras) sendo as suas estruturas mentais também indutivas, livres e imaginativas. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

De um modo mais específico ao nível dos conteúdos matemáticos, observam-se dificuldades no âmbito da conservação de quantidades e, até aos 4 anos, nos processos de seriação (Bee, 1996).

Ao nível do Desenvolvimento Psicossocial, Erikson (1976) defende a existência de oito estádios – tal como aferido no levantamento teórico realizado anteriormente -, sendo que, como vimos, entre os 3 e os 5, as crianças integram o estádio 3 (Iniciativa Vs. Culpa).

No estádio Iniciativa Vs. Culpa, as crianças são capazes de planear os seus próprios atos, sendo detentores da iniciativa para alcançarem os seus objetivos pessoais. A esta premissa opõe-se o perigo de a mesma fazer escolhas e opções, em muito, inadequadas, que podem levar os seus pares a aplicarem restrições e/ou punições severas. Consequência dessas restrições e/ou punições, surge na criança o sentimento de culpa que, em parte, se torna necessário para o seu desenvolvimento. (Bee, 1996) A este respeito, Helen Bee (1996) salienta que “Alguma culpa é necessária, pois sem ela não haveria nenhuma consciência, nenhum auto-controle.” (p. 278). Deste modo, o que se pretende é a existência de um equilíbrio entre a necessidade de atingir determinados objetivos e as restrições que existem para os alcançar. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

Falar do grupo de crianças e das suas características, motiva também a uma análise a nível moral, procedendo-se, deste modo, a uma correlação com a Teoria de Desenvolvimento Moral defendida por Lawrence Kohlberg. Estabelecendo uma comparação entre aquilo que defende e aquilo que é observado no dia-a-dia de estágio, é possível enunciar que as crianças do grupo integram o nível de moralidade Pré-convencional, sendo que é possível enunciar também que, se por um lado umas estão no estádio 1, outras se encontram já no estádio seguinte. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

No estádio 1, verifica-se que o comportamento e a atitude das crianças tem como principal foco evitar que sejam punidas, existindo, conseqüentemente, uma obediência exacerbada perante um adulto – entendido como alguém superior. Existe uma constante preocupação com o “eu”, sendo que este vive e age com medo de ser punido por outrem. As ações são julgadas mediante as conseqüências físicas que delas

advêm, sendo entendidas como corretas ou erradas perante a existência ou não de tais consequências. (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Bee, 1996)

Já no estágio 2, a ação da criança visa satisfazer uma necessidade própria, havendo já uma consideração pelo outro. Esta consideração parte de uma atitude egocêntrica, sendo que o “eu” vê o “outro” como alguém que pode ser essencial para atingir o fim que deseja. (Sprinthall & Sprinthall, 1993) Neste caso concreto, uma atitude boa e correta é aquela que não culmina na punição e, mais do que isso, que acarreta resultados agradáveis para o indivíduo. (Bee, 1996)

Relativamente ao desenvolvimento motor das crianças, verifica-se uma evolução constante ao nível das habilidades motoras grossas (observadas no dia-a-dia e nas sessões de motricidade) e finas (sendo possível observar, a título de exemplo, uma diferença grande entre a preensão do meio riscador e do traçado das crianças). É neste período que a criança evidencia o uso da mão dominante, reflexo da predominância de um dos hemisférios cerebrais. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

De acordo com tudo o que foi enunciado anteriormente e perante a observação da estagiária e a análise do Projeto Curricular de Sala disponibilizado pela Educadora cooperante, torna-se essencial enunciar que nas crianças de 2 e 3 anos se denota, efetivamente, o egocentrismo como característica bem presente. Estas crianças demonstram ainda pouca autonomia nos mais variados níveis (como nas refeições e na higiene), evidenciando dificuldades ao nível do desenvolvimento motor.

Nas crianças de 4 anos, destaque para a utilização do jogo simbólico e da imitação, que permite que estas se desenvolvam ao nível cognitivo. Apresentam ainda, em conformidade com a explicação teórica, uma dificuldade em compreender e aceitar pontos de vista distintos do seu, apresentando já uma evolução ao nível do relacionamento interpessoal e intergrupar, quando comparadas com as crianças de idade inferior. Observam-se também dificuldades em partilhar objetos e materiais (atualmente difícil de reverter e trabalhar devido à proibição de o fazer devido à pandemia) e em aguardar a sua vez para intervir. Estas crianças demonstram ter uma capacidade emergente em identificar, nomear e fazer uma correspondência entre objetos, fator observado quando a criança, por exemplo, participa num jogo. (Projeto

Curricular de Sala, 2020-2021) Quando comparadas com as crianças de 3 anos, é possível observar uma evolução ao nível da autonomia, sendo que as crianças de 4 anos revelam ser mais autónomas nos momentos das refeições, da higiene e em toda a rotina diária.

No que às crianças de 5 anos diz respeito, torna-se essencial reforçar que o recurso ao jogo simbólico no seu dia-a-dia é frequente, o que lhes permite transformar o real em algo que elas próprias idealizam – sempre com o intuito de satisfazer as suas necessidades e interesses. No domínio pessoal e social, demonstram ser cada vez mais autónomas e tolerantes, aceitando progressivamente as opiniões divergentes. (Projeto Curricular de Sala, 2020-2021) Verifica-se ainda que estas crianças se encontram na fase da pré-escrita, obtendo um primeiro contacto com esta, reconhecendo de forma emergente a sua utilidade na vida quotidiana. A escrita torna-se um recurso no dia-a-dia destas crianças – nomeadamente na escrita dos seus nomes próprios para a marcação das presenças em sala -, no entanto observa-se a dificuldade em muitas delas em conseguir redigir corretamente o seu nome (ainda que com ajuda do adulto).

7.2. Caracterização do grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico

De carácter homogéneo, o grupo do primeiro ano conta com a presença de vinte alunos, de entre os quais doze são raparigas e oito são rapazes. Tendo, a grande maioria, seis anos de idade, sublinha-se a existência de crianças que apenas completaram seis anos em dezembro, já após o início do ano letivo, e outras que completarão sete anos antes deste terminar.

Subsequentemente, e à semelhança da caracterização anterior, será realizada uma análise formal e teórica relativamente a este grupo de trabalho, tendo por base, igualmente, as observações realizadas ao longo da intervenção. Apresentar-se-á uma análise a nível cognitivo, linguístico, moral, psicossocial, físico e motor.

No que ao desenvolvimento físico diz respeito, verifica-se, na terceira infância, que o crescimento das crianças é mais lento (Papalia, Olds & Feldman, 2009), sendo, no entanto, visíveis alterações na altura, forma e maturação do seu corpo. (Tavares et al., 2007) Nesta fase, denota-se, igualmente, e a nível motor, o aprimoramento de habilidades e capacidades adquiridas nos anos anteriores, tornando-se natural, também, a aquisição de outras. (Tavares et al., 2007)

Impulsionadas pela maturação cerebral decorrente neste período, torna-se incontornável enfatizar o desenvolvimento das habilidades motoras, bem como o aperfeiçoamento da coordenação óculo-manual, fundamentais para quem integra a escolaridade obrigatória. (Thomas, Yan e Stelmach, 2000, citados por Boyd & Bee, 2011) No caso do primeiro ciclo do ensino básico (e particularmente ao nível do primeiro ano), o desenvolvimento das habilidades motoras (especialmente as finas) consubstancia-se como um ponto fulcral para as crianças, o que lhes permite, por exemplo, escrever, desenhar, recortar (...) e praticar alguns desportos com mais facilidade. (Boyd & Bee, 2011) Mais importa referir que evidenciam ser capazes de dar resposta a uma grande diversidade de tarefas motoras e, a este respeito, não se verificam diferenças consideráveis entre rapazes e raparigas. (Tavares et al., 2007)

Não se verificando discrepâncias acentuadas entre o desenvolvimento físico e motor normal e o da maioria das crianças do grupo, apraz-nos apenas mencionar o trabalho ainda a fazer ao nível da preensão do lápis – fator débil em algumas crianças e que compromete, conseqüentemente, a sua escrita.

A nível cognitivo, sabe-se que as crianças nestas idades aprendem de forma rápida e fácil, verificando-se uma gradual capacidade de memorização. (Tavares et al., 2007) De acordo com Piaget, o seu pensamento passa do egocentrismo e da intuição para algo mais lógico e estruturado, sendo que, nesta fase, as crianças se encontram no Estádio das operações concretas. A par desta evolução, “(...) o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo.” (Tavares et al., 2007, p. 59) Ainda assim, importa referir que este raciocínio está ainda subjacente, apenas, a situações reais e concretas. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

Parafraseando Boyd e Bee (2011), compreendemos que se consubstancia uma grande evolução a respeito da lógica, no entanto, só após a terceira infância é que a criança se torna capaz de raciocinar hipoteticamente (levantando questões de carácter “E se...?”).

Fazendo-se utilizar de um raciocínio do tipo indutivo (Papalia, Olds & Feldman, 2009), as crianças tornam-se gradualmente capazes de definir semelhanças e diferenças entre dois objetos, bem como de estabelecer relações de causa-efeito (Tavares et al.,

2007) e entre o todo e as partes (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Verifica-se, igualmente, a aquisição de noções subjacentes à conservação de quantidades (de matérias sólidas e líquidas), tornando-se, também, progressivamente capazes de recorrer a inferências lógicas, ou seja, de tirar conclusões a partir de algo que nem sempre é visível. (Tavares et al., 2007) A este respeito, denota-se que manifestam ser capazes de seriar e fazer inferências de caráter transitivo, passando a compreender a relação entre dois objetos a partir da relação de ambos com um terceiro. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

De acordo com Monteiro e Santos (1996, citados por Tavares et al., 2007), importa também evidenciar as evoluções inerentes às noções de tempo, espaço e velocidade, sendo que as crianças demonstram ser capazes, igualmente, de realizar atividades de classificação, seriação e conservação do número.

No caso concreto do grupo de trabalho, denota-se que grande parte dos alunos apresenta um desenvolvimento cognitivo de acordo com o desenvolvimento normal teorizado, existindo, no entanto, um aluno que demonstra diferenças acentuadas ao nível do desempenho e cinco alunos com algum desfasamento face à turma. Atualmente, o primeiro é acompanhado por outros profissionais de educação (que não apenas a docente cooperante), sendo, igualmente, garantidas, para todos, condições subjacentes à diferenciação pedagógica que se preconiza. (Decreto-Lei 54/2018)

À semelhança do desenvolvimento cognitivo, verificam-se alguns comprometimentos ao nível do desenvolvimento da linguagem, tornando-se mais evidentes problemas ao nível da articulação. Deste modo, denota-se em alguns alunos a dificuldade em pronunciar sons, sendo que o caso que mais se verifica se relaciona com o “r”, quando este adquire o som como na palavra <três>.

À parte das limitações apresentadas, é clara a adequação da turma face ao desenvolvimento normal neste âmbito, verificando-se o domínio gramatical e da pronúncia básica da sua língua materna. (Boyd & Bee, 2011) A propósito do domínio da língua materna é incontornável mencionar que apesar de ele se verificar, se denota a utilização de inúmeras expressões brasileiras no dia-a-dia dos alunos. Tal objeção é

consequência dos programas e conteúdos elegidos pelos próprios, nos seus tempos livres.

Nesta fase, é imperativo sublinhar que o aumento vocabular é, claramente, progressivo (Boyd & Bee, 2011), e os alunos passam a compreender que uma palavra pode ter mais do que um significado (Papalia, Olds & Feldman, 2009). No que concerne às figuras de estilo, verifica-se a preponderância face à utilização de recursos como a comparação e a metáfora (Papalia, Olds & Feldman, 2009), motivado pelo desenvolvimento cognitivo anteriormente explicitado.

Já a nível psicossocial, crianças em idade escolar vão adquirindo uma maior perceção face às suas características e às dos outros – premissa que tem repercussões ao nível do seu autoconceito. Consequentemente, e porque se conhecem melhor a si e aos seus pares, evidenciam uma gradual perceção de conflitos e momentos de ansiedade. (Tavares et al., 2007)

Entre os seis e os doze anos de idade a compreensão acerca de si próprias aumenta (Boyd & Bee, 2011), sendo que é conferida, de igual modo, uma gradual importância face aos pares na sua vida. (Tavares et al., 2007) Começam a estabelecer relações de amizade – fator entendido como primordial -, pelo que, através delas, as crianças “(...) aprendem conceitos sociais e desenvolvem várias estratégias de interação social e a sua autoestima vai-se desenvolvendo.” (Tavares et al., 2007, p. 62).

De acordo com Boyd e Bee (2011), é clara a importância conferida aos amigos, pelo que a relação que fomentam leva a uma maior abertura social e ao comportamento pró-social – onde imperam valores como a cooperação e interajuda. Por outro lado, é neste contexto que surgem os problemas ou conflitos, sendo que as crianças vão, progressivamente, aprendendo a solucioná-los. Por conseguinte, e devido ao confronto com outros, tornam-se mais empáticas e têm gradual consciência face aos seus sentimentos e aos dos pares. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

Neste preâmbulo, torna-se incontornável enfatizar a perspetiva de Erikson, sendo que, para este, as crianças no primeiro ano de escolaridade se encontram no estágio intitulado “Competência vs. Inferioridade”. Na resolução desta crise, verifica-se o empenho e implicação da criança em múltiplas situações que, por um lado, a podem

levar a sentir-se inferior (caso esteja insegura das suas capacidades) ou que, por outro, a motiva a resolver problemas futuros e adquirir novas aprendizagens. (Tavares et al., 2007) Nesta fase, as crianças contactam com habilidades exigidas socialmente como é o caso da leitura e da escrita – que sabemos diretamente relacionadas com o início da escolaridade obrigatória. (Papalia, Olds & Feldman, 2009)

Por último, e no que concerne ao desenvolvimento moral, recuperamos a teoria preconizada por Kohlberg, que define a razão e a justiça como elementos indissociáveis da distinção entre os diversos níveis de desenvolvimento moral. Tendo por base as filosofias de autores sonantes como Sócrates, Platão, Kant, Piaget e Dewey, Kohlberg definiu, como vimos, diversos níveis de moralidade, sendo que, nestas idades, as crianças se encontram no nível pré-convencional – mais concretamente no estágio II, intitulado *Individualismo, propósito instrumental e intercâmbio*. (Ferreira, 2013)

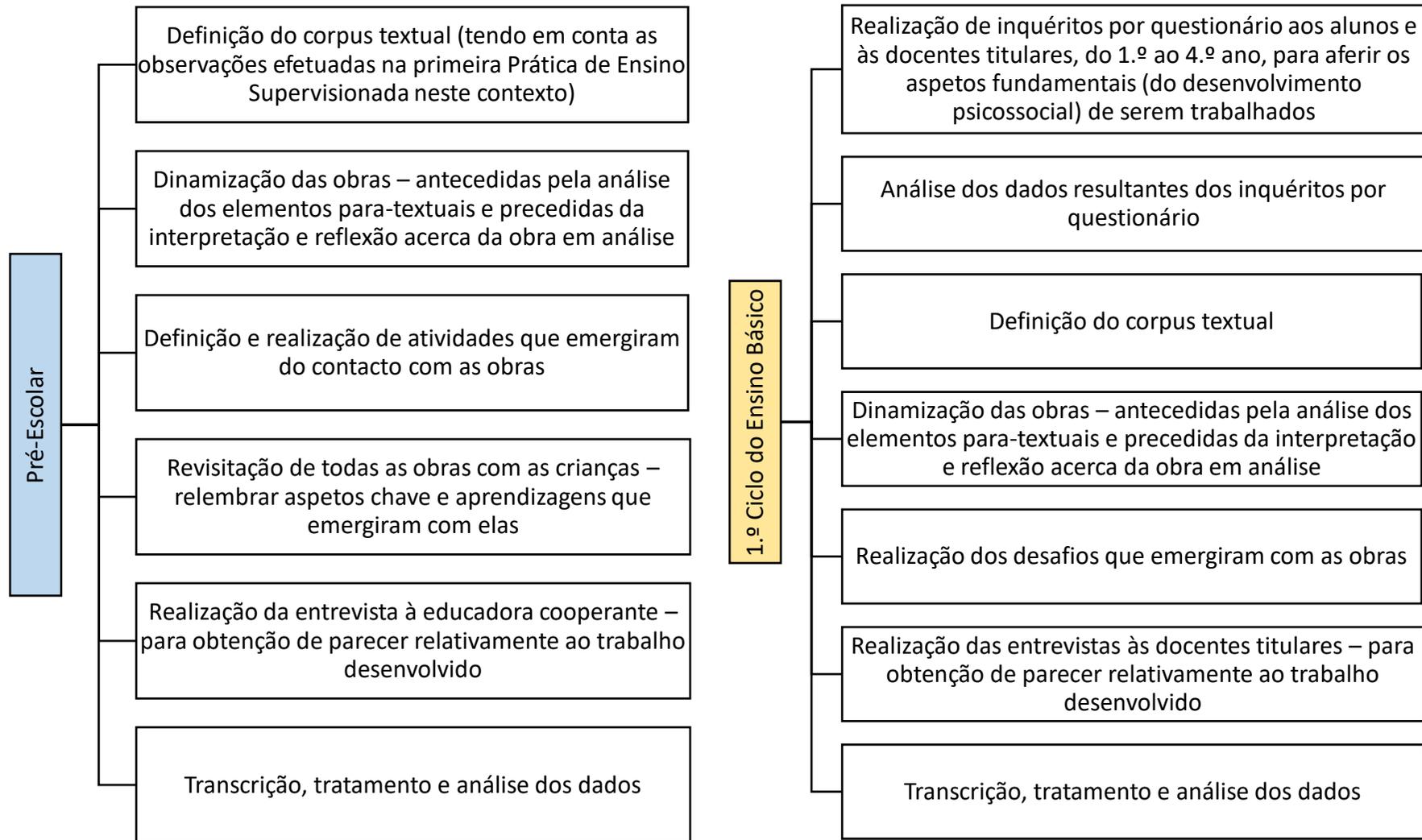
Deste modo, subsiste uma preocupação com o outro, mas com a intencionalidade dessa preocupação ser retribuída e benéfica para o “Eu” – premissa alicerçada no seu egocentrismo. O objetivo não é satisfazer o outro, mas sim as necessidades pessoais da criança, sendo que a satisfação do outro pode, eventualmente, ser pensada se o “Eu” beneficiar, de algum modo, com essa satisfação (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Estamos, por conseguinte, perante um estágio em que o foco se mantém no “Eu” próprio e onde o “Outro” se traduz num meio para atingir um fim – satisfazendo as necessidades do primeiro.

No seu dia-a-dia, as crianças que integram o presente estágio seguem regras que estão de acordo com os seus interesses, sendo que aquilo que para elas é considerado bom é algo que suscita um resultado agradável. (Bee, 1996)

8. O DECURSO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em consideração todos os aspetos mencionados anteriormente, aprezentamos explicitar o modo como decorreu o trabalho de investigação, quer em contexto Pré-Escolar, quer no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, apresenta-se, de seguida, um esquema síntese, refletindo todos os passos do presente trabalho.

O Decurso da Investigação:



Esquema 2 – O decurso da investigação

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO, RESULTANTES DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Tendo como ponto de partida o esquema apresentado anteriormente, o presente capítulo visa a apresentação dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa, quer em contexto Pré-Escolar, quer ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tais dados serão analisados posteriormente, efetivando a resposta à pergunta de partida.

1. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Realizadas diversas observações ao grupo de crianças, e após o estudo acerca do desenvolvimento normal da criança no âmbito psicossocial, foi elaborado o corpus textual – incluindo, apenas, obras do Plano Nacional de Leitura (ver apêndice 1). São dele integrantes as obras “*O Melro Artista*” (Deuchars, 2018), “*Orelhas de Borboleta*” (Aguilar & Neves, 2019), “*Como Apanhar uma Estrela*” (Jeffers, 2013), “*Como tu*” (Amaral & Navarro, 2012), “*É tudo meu!*” (Moost & Rudolph, 2011), “*Gosto de ti (quase sempre)*” (Llenas, 2020) e “*Outra vez o Elmer*” (Mckee, 2017) – obras essas que integraram o Projeto “A contar histórias” (ver apêndice 2), desenhado especificamente para a intervenção com o grupo.

De modo a promover a curiosidade das crianças, este projeto desenvolveu-se com o recurso a um Tool Kit – uma mala velha, restaurada e decorada -, que transporta cartas com os procedimentos que a estagiária deve seguir (pois a mala é-lhe sempre enviada do Mundo das Histórias), contendo também os livros e os materiais necessários para eventuais atividades a desenvolver a partir deles. A mala, especialmente adquirida por ser antiga, representa a intemporalidade das histórias (sendo a escrita uma linguagem de carácter permanente) e o longo percurso evolutivo que se conhece ao nível da Literatura.

À semelhança do que preconiza Joana Cavalcanti (2006), a mala traduz-se num símbolo da passagem, da transição, estando-lhe subjacente um carácter mágico e misterioso. Tal como ela, também a entidade que a transporta (o viajante ou, neste caso concreto, a contadora de histórias) se torna simbólica, refletindo o sentido da mudança. Pelas palavras da própria, depreende-se que “Uma mala é um mundo a ser desvendado

e guarda, em si mesma, a alma do viajante (...)” (Cavalcanti, 2006, p. 32), sendo que este “(...) é aquele que está em trânsito e que leva consigo um pouco das suas histórias, mas também é aquele que por onde passa leva um pedaço de mundo.” (Cavalcanti, 2006, p. 32). Cavalcanti (2006) evidencia ainda que

“Falar de uma mala que conta histórias é de certa forma, falar de um objeto-sujeito, personificado, investido de sentimento e sobretudo de poder... o poder da linguagem, da palavra que revela, mas que também é esconderijo. Se o espaço de uma mala se torna na possibilidade de se conhecer o universo do outro, então ganhamos um espaço que se abre para servir de espelho e fazer-se promessa de uma existência qualquer.” (p. 34)

Dentro da linha de pensamento apresentada, e para além de refletir a intemporalidade da Literatura, a mala criada espelha este cariz misterioso e de surpresa que move as crianças e faz emergir a sua motivação e curiosidade. Entrando com a contadora de histórias no “Mundo das Histórias”, estes momentos didáticos fazem-se circunscrever pela criatividade, pela imaginação, pelas palavras, pelos sons, pelas ambiências (...), que tornam cada história ainda mais especial. Para além de todas estas características, a mala transporta também a identidade da contadora de histórias, que é motivada a dar o melhor de si, promovendo momentos enriquecedores e significativos para todo o grupo.

Contabilizadas sete intervenções nesta valência, cada obra foi antecedida e precedida por cartas, que incentivavam os grupos focais (ver apêndice 2), de modo a aferir: (1) a análise dos elementos para-textuais da obra; (2) a interpretação das crianças acerca do seu conteúdo; (3) as atividades que poderiam ser realizadas com base nelas. A sua dinamização foi feita com recurso a diversas estratégias e materiais, previamente concebidos pela estagiária (ver apêndice 2).

Os dados resultantes dos grupos focais mencionados encontram-se, na íntegra, transcritos em apêndice (ver apêndice 3), verificando-se ainda a existência de tabelas subjacentes à análise de conteúdo (ver apêndice 19). No que diz respeito às atividades desenvolvidas com base nas obras, é possível visualizar breves descrições e reflexões

acerca delas (ver apêndices 4 e 5), efetuadas com base na observação e no espírito crítico da estagiária.

Como é possível visualizar através dos registos anteriores, a arte esteve bem presente, tendo sido realizados, também, momentos de relaxamento e de meditação. Estas áreas promovem aspetos como a autoestima, o autoconhecimento, a inteligência emocional, a autoconfiança e o equilíbrio – invariavelmente subjacentes ao desenvolvimento psicossocial (Guerreiro, 2020).

Realizado o trabalho com as sete obras, foi efetuada uma revisitação de todas elas, relembrando o seu conteúdo, sendo que as crianças foram, igualmente, motivadas a partilhar qual a história que mais gostaram e o porquê (ver apêndice 3). Nesta fase, foi também realizada uma entrevista à educadora cooperante, de modo a obter o seu parecer relativamente ao trabalho desenvolvido. A transcrição da entrevista encontra-se em apêndice (ver apêndice 7).

No capítulo seguinte será efetuada a análise e discussão dos dados, sendo que ainda lhe antecede a descrição da intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Decorrendo com um fio condutor semelhante à intervenção no Pré-Escolar, a intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se com a definição do corpus textual. No entanto, em vez de ser efetuado com base na observação, a sua composição teve como ponto de partida as respostas aos inquéritos por questionário realizados às docentes titulares das turmas (ver apêndice 9) e aos respetivos alunos (ver apêndice 11), sendo evidente a necessidade de serem trabalhados, para eles, aspetos como:

	<i>Dados dos docentes</i>	<i>Dados dos alunos</i>
<i>1º Ano</i>	Autoconhecimento; Autonomia; Expressão de sentimentos; Resolução de problemas; Controlo das emoções;	Resolução de problemas; Emoções (diferença entre sentimentos e emoções; controlo das emoções);

2º Ano	Respeito pelo outro; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos (explorar a diferença entre sentimento e emoção); Resolução de problemas.
3º Ano	Autoconhecimento; Autonomia; Confiança; Autoestima; Respeito pela diferença; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos; Resolução de problemas.
4º Ano	Expressão de sentimentos; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos; Controlo de emoções.

Após a análise destes dados, foi efetuada uma tabela comparativa dos resultados (entre o parecer dos docentes e dos alunos - ver apêndice 12), aferindo-se os aspetos em comum. Assim, destacam-se aspetos como:

- O controlo das emoções e a resolução de problemas, no 1.º ano;
- A resolução de problemas, no 2.º ano;
- O autoconhecimento e a resolução de problemas, no 3.º ano;
- A expressão de sentimentos e a resolução de problemas, no 4.º ano;

Pelo facto de existir apenas um aspeto em comum no âmbito da análise inerente ao segundo ano de escolaridade, fizemos prevalecer os dados dos alunos, acrescentando-se ao corpus textual uma obra cujo foco seria a expressão de sentimentos.

Uma vez que seriam recolhidos dados dos quatro anos de escolaridade subjacentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico, optamos por selecionar duas obras para cada ano (ver apêndice 13), sendo que algumas delas foram trabalhadas em mais do que um deles. Por conseguinte, foram selecionadas as obras “O que fazer com um problema?” (Yamada & Besom, 2022), “Quando estou feliz | Quando estou triste” (Lopes & Vidinhas, 2021), “Onde moram as casas” (Almeida & Esgaio, 2018), “O aquário” (Mésseder & Fernandes, 2019) e “A grande fábrica de palavras” (Lestrade & Docampo, 2017).

À semelhança do trabalho realizado em contexto Pré-Escolar, cada obra foi, no primeiro ano, antecedida e precedida por grupos focais, de modo a aferir a análise dos elementos para-textuais da obra e a interpretação dos alunos acerca do seu conteúdo. No caso do 3º e 4º anos foram realizadas entrevistas antes e após a leitura das histórias. Em todos os anos existiam, também, desafios e momentos de reflexão, diretamente relacionados com a temática da obra. Os grupos focais, as entrevistas e os desafios encontram-se, na íntegra, em apêndice (ver apêndice 15), sendo que a partir deles foi realizada uma análise de conteúdo (ver apêndice 19).

Nesta fase, apraz-nos mencionar que a recolha de dados no segundo ano de escolaridade não foi efetivada – devido à não resposta das docentes titulares face ao nosso pedido - e, no caso do terceiro ano, foi apenas conseguido o trabalho com uma das obras selecionadas (inerente, também, à indisponibilidade da turma).

De modo a obter o parecer das docentes relativamente ao trabalho desenvolvido seguiu-se a realização de entrevistas, estando estas transcritas em apêndice (ver apêndice 17).

Partindo dos dados obtidos em ambas as valências, realiza-se, de seguida, a discussão e análise dos mesmos, fazendo-se a respetiva triangulação com a componente teórica.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Partindo das necessidades das crianças e dos alunos – indagadas por meio da observação ou, no caso do 1.º Ciclo, através da análise dos inquéritos por questionário – as obras selecionadas possibilitaram o contacto com alguns conceitos inerentes ao desenvolvimento psicossocial, fundamentais de serem trabalhados com os intervenientes em questão. Segue-se, por isso, uma análise relativamente aos dados obtidos por intermédio das crianças e alunos, que serão articulados com as perspetivas dos profissionais de educação inquiridos, assim como com a componente teórica integrante da presente investigação.

Mais nos apraz mencionar que os dados foram sintetizados numa tabela de categorização, antecedida pela definição do corpus de análise (ver apêndice 18). Nesta tabela estão integradas as questões diretamente relacionadas com o tema da presente investigação, sendo que os dados recolhidos subjacentes à análise e interpretação da capa e do conteúdo da obra serão enaltecidos, genericamente, apenas neste capítulo.

Iniciamos esta análise com os dados recolhidos acerca dos elementos para-textuais das obras, sendo evidente, em grande parte, a presença da objetividade. Desde o Pré-Escolar até ao 3.º ano de escolaridade, as descrições analisadas baseiam-se, taxativamente, nos elementos que fazem parte da ilustração, fomentando-se capacidades como a observação (Amarilha, 1997). No caso do 4.º ano, destaca-se a existência de análises subjetivas, emergindo daqui a capacidade de análise – também subjacente a esta componente da obra (Amarilha, 1997). A este respeito, apraz-nos destacar a resposta de G (4.º ano) que, aquando da questão “O que consegues ver na capa?” responde “*Eu consigo ver uma **criança solitária** (...)*”.

Tentando compreender o conteúdo das obras, as crianças e os alunos abraçaram “(...) mundos imaginários possíveis (...)” (Albuquerque, 2000, p. 15) e, à semelhança de cientistas ou investigadores, formularam hipóteses acerca dele (Albuquerque, 2000). Em muitos casos, os seus enunciados estavam de acordo com a história, tornando evidente o poder da ilustração e a sua pertinência para a obra. Para além da linguagem escrita, a linguagem visual é preponderante nestas valências, promovendo uma maior

apropriação face à história, assim como aspetos como a imaginação, o espírito crítico e as emoções (Marques, 1994).

Seguiu-se a dinamização das obras, precedida de um momento de interpretação acerca delas. Através dos dados recolhidos em ambos os contextos, compreendemos que as obras foram entendidas pelos intervenientes, sendo as respostas, na sua generalidade, de acordo com o enunciado na história.

A partir deste momento, a presente análise será dividida em dois grandes grupos (o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico), subdivididos pelas obras neles trabalhadas.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No âmbito da Educação Pré-escolar, as obras dinamizadas possibilitaram o trabalho de conceitos como o autoconceito, a autoestima, os sentimentos e o comportamento pró-social. As atividades que emergiram a partir delas tornaram-se impulsionadoras de outros aspetos como o trabalho em equipa, a cooperação (...), fundamentais para a vida das crianças.

1. “O Melro Artista”

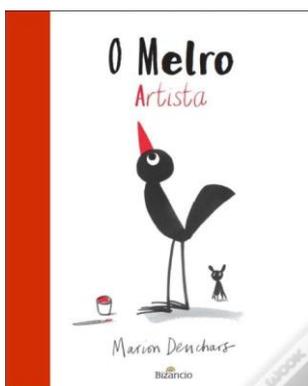


Imagem 2 – Capa da obra: “O Melro Artista” (Wook, 1999/2021)

Retratando a vida de um Melro que não se sentia bem consigo, a obra “O Melro Artista” impulsionou uma abordagem relativamente ao autoconceito das crianças. Contendo uma mensagem especial, e onde a arte e a expressão artística imperam, esta obra levou o grupo de crianças a conhecer um Melro que, por ter as pernas magrinhas, era motivo de troça por parte dos outros animais. Através da arte, descobre a sua individualidade, passando o seu bico (colorido diariamente) a ser motivo de orgulho e admiração por si e por parte dos outros, num momento em que as pernas magrinhas, apesar de ainda subsistirem da mesma forma, deixam de ser o foco de atenção e de troça. (Deuchars, 2018)

Antecedendo o conto e a dinamização da história, procedeu-se à análise da sua capa, no qual se depreendeu que a mensagem visual transparecida foi compreendida, tendo sido referenciada a personagem principal (O Melro) e as suas características

físicas. Associado ao título, as crianças foram ainda questionadas acerca da definição de “artista”, pelo que se verificou uma ideia estereotipada em relação a ele. Para a maior parte das crianças, um artista é um pintor, não se fazendo referência, em nenhum momento, a mais nenhuma entidade envolvida na produção de arte.

Após a dinamização da história, e através dos comentários obtidos, verificou-se que a sua mensagem foi, claramente, compreendida, apurando-se ainda juízos em relação aos sentimentos e atitudes das personagens. Nesta fase, as crianças foram incitadas a expressar os seus sentimentos, posicionando-se, também, em relação aos sentimentos dos outros. Sobre o efeito, destacam-se questões como (1) “Vocês acham que o Melro se sentia especial?” e (2) “No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?”, para as quais sobressaíram as seguintes respostas: (1) L. (5 anos) – *“Todos os amigos estavam a gozar com ele!”*; I. (3 anos) – *“Sim, ele cresceu.”*; M. (5 anos) – *“Não. Porque não fazia o que queria. Faziam, mas não dava.”*; L. P. (5 anos) – *“E os animais falavam mal dele.”*; (2) LT. (5 anos) – *“Triste, por causa que o gato tinha gozado com ele por causa das pernas dele.”* L. P. (5 anos) – *“Triste, porque os animais falaram mal dele.”*; M. (5 anos) – *“Feliz.”*; L. (5 anos) – *“Feliz e depois os animais gozaram com ele e depois ficou triste.”*; M. C. (4 anos) – *“Feliz.”*; I. (3 anos) – *“Feliz.”*; V. (4 anos) – *“Triste, porque todos estavam a gozar com ele.”*

Através destas afirmações, constatamos que nem todas as crianças têm, ainda, consciência dos sentimentos dos pares - como pressupõem Saarni, Mumme & Campos (1998, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009) -, verificando-se uma possível relação direta entre este aspeto e o nível de desenvolvimento das crianças.

Contrariamente a esta dualidade de respostas, destacamos a empatia como algo relevante no grupo em questão, pelo que as crianças que se pronunciaram a este respeito demonstram ser capazes de se colocar no lugar das personagens. A este propósito foram lançadas algumas questões, nomeadamente: (1) “Acham que a atitude dos animais foi correta? Devemos ser assim com os nossos amigos? Porquê?”; (2) “E os nossos amigos ficam contentes?”; (3) “O que farias se fosses o Gato?”, tornando-se evidentes respostas como: (1) G. P. (5 anos) – *“Eles não foram amigos do Melro porque eles disseram mal dele.”*; M. (5 anos) – *“Porque é mal-educado.”*; LU. (4 anos) – *“Porque isso é mal-educado.”*; (2) M. (5 anos) – *“Não, tristes.”*; LT. (5 anos) – *“Tristes.”*; (3) G.P.

(5 anos) – *Não dizer mal sobre o Melro.*”; F. (5 anos) – *“Fazer carinho.”*; L.P. (5 anos) – *“Não fazia nada. Dizia que ela uma obra-prima.”*. Ainda assim, reforçamos que a resposta a estas questões foi feita, apenas, por parte de crianças mais velhas, cujo grau de maturidade é maior.

No decorrer deste momento, as crianças foram também levadas a pensar se elas próprias se sentiam especiais e quem era, para elas, a pessoa mais especial. Neste sentido, foram confrontadas com a questão “Vocês sentem que são especiais?”, para a qual emergiu uma resposta unânime: “Sim”. Com esta resposta, e apesar de ser de forma muito ténue, depreendemos que as crianças sentem o seu valor enquanto pessoas, não concordando com a perspetiva de Matta (2001). De acordo com o autor mencionado, não se verificam, nestas idades, julgamentos acerca da sua autoestima e do seu valor enquanto pessoas (Matta, 2001), no entanto, quando mencionam ser especiais, as crianças enfatizam, ainda que indiretamente, o seu valor.

Seguiu-se um diálogo intencional sobre “Quem é, para ti, a pessoa mais especial?” – uma atividade orientada, realizada com recurso à visualização de si mesmos através de um espelho (inserido numa caixa surpresa). Tendo como finalidade a perceção de que nós somos a pessoa mais especial para nós próprios, que temos a nossa individualidade e que somos, efetivamente, únicos, este momento de aprendizagem promoveu aspetos como o autoconceito, o autoconhecimento e a autoestima, fundamentais para cada um de nós.

O trabalho desta obra ficou ainda marcado pelo interesse das crianças: 1) na execução de uma pintura; 2) na criação do livro «O Melro Artista» para a biblioteca; 3) na realização de um teatro. Analisados com maior detalhe em apêndice (ver apêndice 5), estes momentos de aprendizagem incentivaram o conhecimento de si, dos seus sentimentos e emoções, assim como o respeito, o trabalho em equipa, a valorização pessoal e a cooperação, indissociáveis da vida pessoal e em sociedade.

Tendo por base a obra, realizou-se ainda um momento de aprendizagem orientado, motivando a visualização e descrição das crianças através da sua imagem projetada na tela – preconizando-se um momento de auto e hétero conhecimento, que permitiu às crianças uma maior interiorização de si e dos outros. Foram, igualmente, promovidos diversos momentos de meditação, quer em grande grupo, quer em

pequenos grupos, sendo esta uma técnica que possibilita o conhecimento de si próprio e motiva aspetos como a autoestima, a consciência emocional, a assertividade, o respeito, a autoconfiança e o autocontrole. (Guerreiro, 2020)

2. “Gosto de ti (quase sempre)”

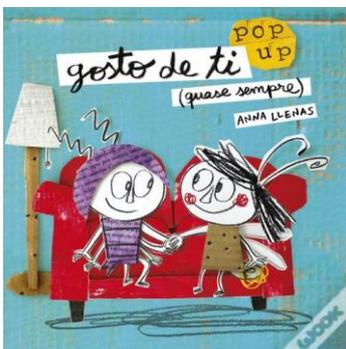


Imagem 3 – Capa da obra “Gosto de ti (quase sempre)” (Wook, 1999/2020)

O Rui e a Rita (personagens desta história) são amigos, mas, por serem diferentes, começam a ter alguns conflitos. (Llenas, 2020) Estamos, por isso, perante uma história sobre a aceitação da diferença e sobre o respeito por ela, que se torna mais especial pela forma como é apresentada (em livro pop-up).

Também nesta obra os elementos da capa foram descritos de forma objetiva e a interpretação da história foi conseguida de forma clara. Ao longo deste momento, as crianças foram questionadas acerca do facto de ser bom ou mau ser diferente, obtendo-se respostas duais. Sobre o efeito, destacam-se respostas como: L. (5 anos) – “Bom, nós somos diferentes uns dos outros.”; D. (3 anos) – “Não é bom.”; M.3. (3 anos) – “Ser diferente é lindo”; LU. (4 anos) – “Porque aprendemos a ser diferentes.”; M.2. (5 anos) – “É bom, porque nós somos especiais.”.

Diretamente relacionado com o trabalho desenvolvido com a obra anterior, a presente obra possibilita uma abordagem à autoestima, sendo que nesta faixa etária, são valorizados domínios como a aceitação dos pares. (Bermúdez & Sánchez, 2004) Deste modo, a autoestima das crianças é influenciada pelo meio envolvente e pelos indivíduos que o integram, sendo preponderante o respeito pelos outros e pelas diferenças. Tendo consciência de que não somos todos iguais, destacamos o enunciado de G. P. (5 anos) que, sobre o assunto, evidenciou: “Eu já vi uma guerra entre pessoas que são brancas e entre pessoas que são pretas. Primeiro começou com as pessoas brancas, que não gostavam que as outras pessoas sejam pretas.”. Tal enunciado revela uma consciência emergente sobre o que se passa na sociedade, enfatizando-se a importância de nos respeitarmos, tal como somos.

Após o trabalho desenvolvido até então, seguiu-se um diálogo intencional, em pequenos grupos, sobre as atividades possíveis de realizar com base na história. Daqui

surgiram algumas sugestões, de entre as quais a criação de cartas para oferecer aos amigos. Para concretizar este interesse, iniciamos a execução das cartas (através de desenhos) e dos respectivos envelopes, pensando-se como seria a caixa do correio – sugerida pelas crianças para colocar as cartas a serem entregues. Com este momento, foram recuperadas formas de comunicação que, com o avanço tecnológico, acabaram por ser desvalorizadas, e que têm um potencial enorme para as crianças: conseguem transmitir o que sentem aos outros através do desenho; estão motivadas e empenhadas; são criativas e dão asas à sua imaginação. Ao nível da sua relação com os outros, as crianças têm ainda em consideração alguém especial, que querem presentear com uma carta, compreendendo de forma emergente a importância da interação, da comunicação, da amizade e do amor.

Com base nesta história, as crianças fizeram ainda um desenho do seu sítio mágico, importante para a gestão das suas emoções. Este desenho foi colocado no frasco do amor – na área das emoções – para que, quando necessário, a criança olhe para ele e se sinta melhor e mais tranquila. Esta atividade promove a emergência do autocontrole e da autorregulação, muito importantes para as crianças nesta faixa etária.

3. “Como tu” (Poema “A Joaquina”)



Imagem 4 - Capa da obra
"Como tu" (Wook, 1999/2020)

O Poema “A Joaquina” conta a história de uma menina que é alvo de troça por parte dos colegas de turma e, enquanto leitores, somos levados pela autora a colocarmo-nos do lado da personagem. Uma obra sobre o respeito pelo outro e sobre a empatia – aspetos que foram trabalhados ao longo das nossas intervenções. (Amaral & Navarro, 2012)

Aquando da análise da obra, lançamos a seguinte questão: “Gostavam de ser tratados como a Joaquina?”, para a qual a resposta “Não” soou em coro. A isto, M (5 anos) acrescentou: *“Até parece que que está a tratar... que a outra pessoa não é mais amigo... Ela não trata mal os outros, ela é linda menina, ela só não quer... e depois põe uma mão a tapar os olhos.”*. Esta premissa comprova, mais uma vez, a capacidade das crianças se colocarem no lugar do outro, experimentando e entendendo os seus sentimentos e concluindo que não gostariam de ser tratados como

a personagem. Nesta fase, podendo ser por influência do grupo ou pelo trabalho desenvolvido anteriormente, não houve dúvidas no que diz respeito à consciência das crianças face aos sentimentos dos pares e à empatia, premissa defendida por Saarni, Mumme e Campos (1998, Citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009).

Esta história possibilitou ainda uma abordagem ao nível do comportamento pró-social que, apesar de surgir apenas, na contextualização teórica, subjacente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, integra a obra em questão. Por conseguinte, são abordadas temáticas como a influência do grupo, sobre a qual se colocam, duas questões: (1) “Acham que devemos fazer troça de alguém porque outra pessoa o faz?”; (2) “Quando vemos um amigo a gozar com outro o que devemos fazer?”. Para lhes dar resposta, as crianças partilharam da mesma opinião, respondendo que não devemos troçar de alguém porque os outros o fazem e que, perante a situação apresentada, devemos ajudar.

Partindo dos interesses que emergiram da história, procedeu-se ao reconto do poema, com recurso ao estendal e às ilustrações. Realizado por cinco crianças, foi evidente o empenho de todas, verificando-se também a necessidade de uma abordagem ao nível de uma interação intergrupala mais organizada. Como é característico destas idades, a prática e a atuação das crianças centra-se, em algumas vezes, somente em si própria, pelo que a realização destes momentos de colaboração é fundamental para a promoção de valores indissociáveis ao dia-a-dia. Consideramos, por isso, que este momento de aprendizagem, motivou valores como o respeito, a interajuda e a resiliência, indispensáveis para o desenvolvimento das crianças ao nível pessoal e social, para além de ter sido muito enriquecedor ao nível da linguagem oral.

Tendo por base o reconto realizado, elaborou-se o livro «A Joaninha», pelas mesmas crianças, para a área da biblioteca. Recontado e ilustrado por elas, este momento de aprendizagem possibilitou a exploração de diversas linguagens para exprimir uma mensagem. Para além de motivar a conjugação entre a linguagem oral e a linguagem plástica ou visual, este trabalho permitiu dar continuidade à emergência dos valores acima mencionados, fomentando a interação entre todas e o trabalho em equipa. Aquando da conclusão do livro, este foi partilhado com todos os amigos da sala, tendo sido feito o reconto do poema em grande grupo. Evidenciando autonomia,

empenho e dedicação, as crianças partilharam com os seus amigos o produto do seu trabalho, contribuindo assim para a aprendizagem de todos.

4. “Orelhas de Borboleta”

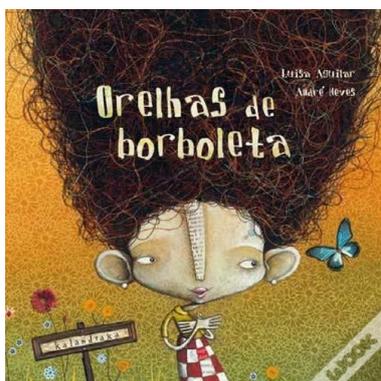


Imagem 5 - Capa da obra "Orelhas de Borboleta" (Wook, 1999/2020)

A Mara (personagem principal da história) é motivo de troça por parte da comunidade onde vive, mas nunca se sente desmotivada em ser ela própria. Aceita-se como é e, ao longo da história, vai dando a conhecer a quem troça dela uma outra visão dos aspetos que são alvo de gozo. (Aguilar e Neves, 2019) Com ela foram motivados aspetos como os sentimentos e o comportamento pró-social (mais concretamente ao nível do respeito pelos outros).

No que diz respeito aos sentimentos, as crianças refletiram sobre o modo como a Mara se sentiria, sobressaindo respostas como: LT. (5 anos) – “Triste.”; GB. (4 anos) – “A chorar...”; V. (4 anos) – “Triste e a chorar.”; M. 2. (5 anos) – “Estava muito triste porque os amigos estavam a gozar com ela.”; M. 1. (4 anos) – “E ela estava muito, muito triste por causa dos amigos.”; M. (5 anos) – “E os amigos fazem pouco dela porque acham que ela não está perfeita como os outros.”. Deste modo, manifestam, mais uma vez, ser capazes de perceber os sentimentos dos pares – tal como defendem Saarni, Mumme e Campos (1998, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009).

Ao longo do diálogo foi também colocada a questão “Devemos ser assim com os nossos amigos?”, para a qual se verificou uma resposta geral: “Não”. A esta resposta, algumas crianças quiseram acrescentar a sua opinião, emergindo pareceres como: V. (4 anos) – “Eles estavam a gozar com a Mara.”; M. (5 anos) – “E não se deve gozar com ninguém.”; M.1. (4 anos) – “Como a história da Joanelinha.”; V. (4 anos) – “E como a história do Melro! Estavam a gozar com o Melro.”; M.1. (4 anos) – “E estavam a gozar com a Joanelinha.”; GB. (4 anos) – “Não, eles ficam a chorar e também ficam tristes.”. Evidenciando a necessidade de respeitar os pares, estas partilhas transparecem a capacidade das crianças em relacionar a presente história com as histórias anteriores e os seus conteúdos. Tal facto reflete o significado das histórias para as crianças que, apesar do passar do tempo, não esquecem a sua mensagem.

No âmbito da presente obra, aprez-nos ressaltar a sua dinamização, para a qual foi criado um tapete sensorial. Deste modo, para além de promover o prazer pela leitura e o desenvolvimento da sensibilidade estética, este recurso possibilitou a estimulação sensorial das crianças - um fator muito enriquecedor para a compreensão da mensagem da história, uma vez que é através dos sentidos que as crianças conhecem o mundo. Representando as características da Mara, as crianças foram motivadas para o contacto com diferentes materiais e texturas, apropriando-se do tapete para conhecerem melhor essa personagem.

Através dos sentidos, sensações e experiências as crianças vão adquirindo e aprimorando destrezas, habilidades e conhecimentos, sendo este um fator indissociável do seu desenvolvimento. As crianças tiveram, assim, oportunidade de contactar com o tapete, tendo sido promovido, também, um momento de reflexão ao nível do que sentiram, se gostaram ou não da textura, quais as suas características, (...) motivando a autorreflexão e a interpretação dos seus próprios sentidos – que as leva ao autoconhecimento.

5. “Como apanhar uma estrela”



Imagem 6 - Capa da obra "Como Apanhar uma Estrela" (Wook, 1999/2020)

Tendo como elemento-chave a resiliência, as crianças conheceram um menino cuja vontade de apanhar uma estrela era incessante. (Jeffers, 2013) Assim, quando questionadas sobre se o rapaz alguma vez pensou em desistir, a resposta foi genérica – pelo que todos mencionaram que não. A partir desta resposta, foi entregue a todas as crianças uma pequena estrela - símbolo da sua persistência para alcançar os seus sonhos. Neste momento, escutamos ainda uma música relacionada com as estrelas, solicitando às crianças que pensassem na coisa que mais querem conseguir e enfatizando a ideia de que, se alguma vez pensarem em desistir, não o devem fazer. Só a persistência nos fará alcançar tudo o que idealizamos. Com este momento, cada criança reflete sobre si, conhecendo-se melhor e tendo uma maior perceção do “eu” em relação a si próprio (Woolfolk, 2000).

Como forma de registo e meio de divulgação da história, elaboramos em grupo uma pintura para a entrada, intitulada «Como apanhar a estrela. A realizar os nossos sonhos». Várias crianças se mostraram interessadas e motivadas em participar, tornando este trabalho ainda mais rico pelo carácter colaborativo e de entreajuda que dele emergiu. Representando através da pintura uma história especial, cada criança que participou desenhou a sua própria estrela, fomentando a persistência para a alcançar e, assim, concretizar o seu desejo.

6. “É tudo meu!”

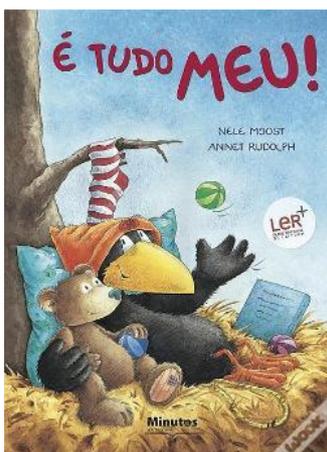


Imagem 7 - Capa da obra “É tudo meu!” (Wook, 1999/2020)

Através da presente obra, as crianças foram levadas a conhecer o corvo – um animal que gostava de ter tudo e que, por isso, roubava os brinquedos dos outros animais e escondia-os no seu ninho. Por ter esta atitude, a personagem acaba por ficar sem amigos, passando a viver só. (Moost & Rudolph, 2011)

Com grande recetibilidade por parte das crianças, com esta obra foi trabalhada a importância do respeito pelos outros e pela partilha, fomentando um bom relacionamento interpessoal. As crianças foram também incentivadas a colocar-se no lugar da personagem e a refletir sobre o facto de “Se estivessem no lugar do corvo e tivessem uma coisa que não era vossa, o que fariam?”. Com base nesta questão, iniciou-se um diálogo entre as crianças, destacando-se as seguintes respostas: V. (4 anos) – “Partilhar... roubar não é bonito, é feio...”; L. (5 anos) – “Se eu tivesse no lugar do corvo eu... se os meus amigos deixassem cair um brinquedo eu não pegava, eu dava. Não roubava, eu dava.”; D. (3 anos) – “Se nós tivéssemos no ninho do corvo nós partilhamos e o corvo, assim, partilha também.”; M. 1. (4 anos) – “Se eu tivesse no ninho do corvo eu partilhava com ele os meus brinquedos.”.

Com estas respostas, concluímos que as crianças reconhecem a importância do respeito pelos pares e, focando-nos no enunciado de D (3 anos), reconhecemos a presença da influência do grupo para as crianças: “nós partilhamos e o corvo, assim, partilha também.”.

7. “Outra vez o Elmer”

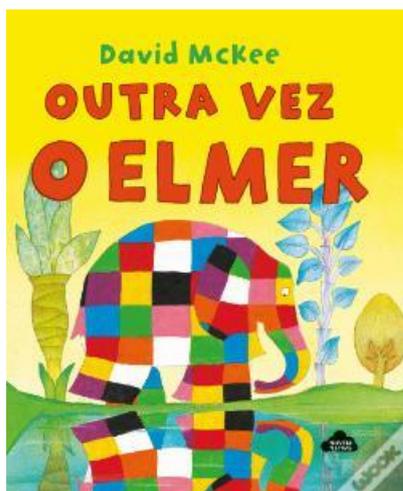


Imagem 8 - Capa da obra "Outra vez o Elmer" (Wook, 1999/2020)

A seleção desta obra partiu do interesse das crianças por esta personagem, dando-se ainda especial destaque ao seu conteúdo e temática. Abordando a questão da diferença e fazendo com que os leitores percebam a sua importância e riqueza, esta obra permitiu a construção de um projeto - “A Comemorar o dia do Elmer” – dando voz às crianças e vida às suas escolhas.

A dinamização da história foi antecedida pela construção de um puzzle em grande formato, ficando a conhecer-se a personagem da obra (já conhecida pelo grupo, devido ao contacto com outras histórias do mesmo personagem). Já a dinamização foi realizada através da leitura e da visualização das ilustrações – mostradas à medida que a história ia sendo lida. Deste modo, valoriza-se a linguagem oral e a apreciação e fruição artística, sendo as crianças levadas a interpretar, não só o que ouvem, mas também o que vêem. A ilustração torna-se, por conseguinte, primordial, dado que a linguagem visual das obras fomenta capacidades como a observação e a análise (Amarilha, 1997), sendo o ponto de partida para o mundo imaginário (Marques, 1994). As ilustrações constituem, por isso, “uma linguagem, uma aprendizagem, uma emoção vital.” (Marques, 1994, p. 243); são uma componente da obra cuja carga afetiva é, como sabemos, em grande escala. (Marques, 1994)

Seguiu-se a definição das atividades a desenvolver, tendo sido selecionados: 1) A criação de cenários e personagens para a decoração do espaço; 2) a realização de um teatro de fantoches (que engloba a construção dos fantoches e do fantocheiro); 3) a realização de um desfile. Mais importa referir que, nesta fase, recuperamos a história “O Elmer”, pelo que o trabalho desenvolvido se relacionou com ambas as histórias.

Estas tarefas motivaram a expressão dos pensamentos, gostos e preferências, a autonomia, a capacidade de comunicação, o espírito crítico e a capacidade de escutar e aceitar opiniões diversas. As crianças, enquanto grupo, desenvolvem ainda um

sentimento de pertença, que se reflete na interajuda e na cooperação entre todos, para atingirem o objetivo comum.

Com base nas atividades desenvolvidas, surgiu o Projeto “A comemorar o dia do Elmer”, apresentando-se todos os trabalhos desenvolvidos e realizando-se o desfile. Apraz-nos mencionar que, com este Projeto, foi possível perceber a diferença como algo virtuoso para todos, espelhando de forma exímia o conteúdo e o teor desta coleção.

O contacto com o Elmer, para além de promover a reflexão em torno da questão da diferença e do respeito, possibilitou ainda a abordagem à aceitação dos pares, percebendo-se a riqueza da diversidade. Assim, quando questionadas acerca da diferença (se é um fator positivo ou negativo), as crianças mencionaram que sim, pelo que o seu respeito é fundamental para a autoestima de cada um. Como sabemos, nesta faixa etária, são valorizadas dimensões como a aceitação social e a competência, que se relacionam diretamente com domínios como a competência física, a competência cognitivo-académica, a aceitação dos pares e a aceitação dos pais. (Bermúdez & Sánchez, 2004)

Em síntese...

Com estes momentos de aprendizagem, para além de ser trabalhado, inevitavelmente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, compreendemos de forma emergente a importância da Literatura para o desenvolvimento pessoal das crianças e para aprendizagens muito significativas para a sua vida. Através delas, apropriamo-nos também de valores, atitudes, conhecimentos, emoções, sentimentos e espírito crítico, fundamentais para o presente e futuro de todos.

De modo a perceber o parecer da educadora cooperante acerca do trabalho desenvolvido e das repercussões que este teve nas crianças, foi realizada uma entrevista, na qual se tornou evidente que a Literatura é

Uma ferramenta fundamental na promoção do desenvolvimento psicossocial, na medida em que fomenta o diálogo e a discussão sobre questões do desenvolvimento pessoal da criança, sobre a sua identidade e sobre as

características que nos diferenciam e nos tornam especiais. Permitem uma discussão em torno da aceitação pelos pares no grupo. (Educatora cooperante, 2021).

No que diz respeito às obras, a educadora referiu que estas “(...) possibilitaram/potenciaram a descoberta do “Eu” de cada criança, através de estratégias apelativas e motivadoras, na qual a criança se descobriu. Nesta partilha, surge a reflexão do “Eu” no grupo, no saber estar e ser com o outro.” (Educatora cooperante, 2021).

1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. “Quando estou feliz | Quando estou triste”



Imagem 9 - Capa e contracapa da obra "Quando estou feliz | Quando estou triste" (Fnac, 2022)

A turma do 1.º ano conheceu a história da narradora (personagem principal da história), que vai apresentando diversas situações que a deixam triste e feliz. (Lopes & Vidinhas, 2021) Deste modo, os alunos são levados a entender e controlar os seus próprios

sentimentos, referindo, em primeira instância, que também já se sentiram assim. Segue-se um momento em que partilham situações que os deixam tristes (1) e felizes (2), destacando-se as seguintes respostas: (1) LC – “Os amigos não brincarem comigo.”; H – “Quando Deus não está no nosso coração.”; G – “Quando uma pessoa da minha família está com Covid.”; LN – “Ficar em casa sozinha.”; B – “Quando não me deixam brincar.”; (2) LC – “Brincar com os amigos.”; D2. – “Estudar.”; H – “Aquilo que me faz feliz era os meus pais voltarem a estar juntos.”

Com esta partilha é evidente a consciência dos alunos face aos seus sentimentos (Papalia, Olds e Feldman, 2009), sendo também notória uma carga emocional nas suas respostas. Como enfatizado na componente teórica, e de acordo com Webster-Stratton (2019), em idade escolar “(...) as crianças desenvolvem as suas próprias capacidades de

regulação emocional, começando a separar as suas reações interiores das respetivas expressões exteriores.” (Webster-Stratton, 2019, p. 132). Tal regulação é notória em alguns alunos deste grupo, quando abordam temas, para eles, negativos.

No que diz respeito à atividade proposta (ver apêndice 14.1), os alunos mostraram-se empenhados em posicionar-se relativamente ao facto de se sentirem tristes ou felizes numa dada situação (apresentada oralmente). Tal como enfatizou a professora responsável,

As crianças perceberam que os colegas partilham os mesmos sentimentos face a uma situação específica (foram referidos muitos exemplos) e, em face dessa apresentação, os alunos escolheriam o lado (alegre e/ou triste) que essa situação lhes provocava. Essa análise interior é muito importante e obriga-os a conhecerem-se melhor e estarem atentos aos “inputs” externos. Em consonância com essa análise própria, “escolhem” a manifestação emocional. Este trabalho permite o manusear das emoções sentindo e controlando.” (2022).

2. “Onde moram as casas”

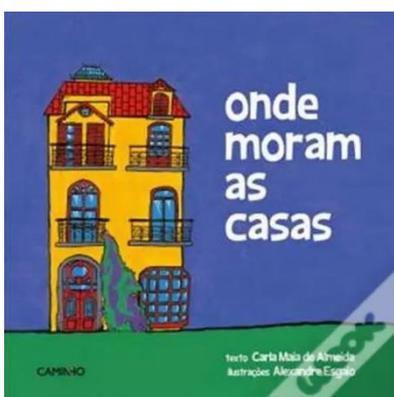


Imagem 10 - Capa da obra "onde moram as casas" (Wook, 1999-2021)

Com o objetivo de promover o desenvolvimento do autoconceito, esta obra refere que as pessoas moram nas casas, mas que o inverso também se verifica. (Almeida & Esgaio, 2018) Deste modo, os alunos foram incitados a pensar na sua “casa”, que os deveria refletir.

De acordo com os dados recolhidos, verifica-se que alguns alunos fazem uma descrição objetiva da casa, que se reflete num autoconhecimento, também ele, objetivo; outros, transparecem afirmações de caráter subjetivo, comprovando as premissas de Bermúdez & Sánchez (2004) – que enfatizam que o autoconceito, nesta faixa etária, passa a integrar termos de cariz psicológico (e não somente físico), tornando-se mais coerente e articulado.

Recuperando os dados integrantes da tabela subjacente à análise de conteúdo, verificamos que D, por exemplo, menciona: “A minha casa é uma casa normal como todas. Por dentro eu tenho a sala, 2 casas de banho, 2 quartos, uma cozinha e a

marquise.”. Com este enunciado, depreendemos o caráter objetivo da análise da casa do aluno, que poderá estar relacionada com o seu autoconhecimento – ainda em desenvolvimento.

Diferente da afirmação apresentada, são partilhas como: T2 – “(...) *no Jardim eu tenho um sonho (...). O meu quarto gosto ele arrumadinho (...)* gosto muito da minha família fim. <3 <3”; S1 – “(...) *o lugar que eu gosto é o meu quarto muito quentinho e em volta da casa tem mais outras casas. A minha casa tem uma garagem e se as casas ficarem juntas elas formam um quadrado e as casas todas felizes a dar um abraço e o coração a bater de felicidade.*”; F3 – “*A minha casa é linda e colorida. E a sala é muito confortável e macia porque o sofá é lindo e cabe para todas as outras pessoas.*”. Tais enunciados traduzem uma multiplicidade de interpretações, mas refletem traços psicológicos dos seus autores (como é o caso, por exemplo, da organização, em T2).

No parecer da professora responsável pela turma do 3.º ano, “(...) a história produziu evoluções a nível do autoconceito e autoconhecimento, principalmente, no plano emocional (ligação com os sítios da casa e com quem vivem)”. De facto, a referência aos familiares foi recorrente, transparecendo a ligação com essas pessoas, podendo refletir um autoconceito ainda algo dependente de opiniões externas (nomeadamente dos adultos influentes para si e dos pares com quem se relacionam) – tal como enfatiza Bermúdez & Sánchez (2004), a respeito do autoconceito das crianças em idade pré-escolar.

3. “A grande fábrica de palavras”



Imagem 11 - Capa da obra "A grande fábrica de palavras" (Wook, 1999/2021)

Tendo como foco a expressão de sentimentos, esta obra conta a história de um menino – o Filipe – que vive num país onde as palavras têm de ser compradas, mastigadas e engolidas para depois serem pronunciadas. Existem, por isso, palavras mais caras do que outras – que não são acessíveis a todos – verificando-se a existência de pessoas ricas que dizem o que pretendem e outras mais pobres que

apenas podem pronunciar as palavras que apanham ou que, porventura, compram em saldo. (Lestrade & Docampo, 2017)

Filipe, um menino pobre, decide declarar-se à sua amada – a Sara – e tem apenas quatro palavras para pronunciar. Apesar de não serem as que idealizava, a maneira como as expressa encanta a Sara, conquistando o seu coração. (Lestrade & Docampo, 2017)

De acordo com o conteúdo da obra, os alunos da turma 1 do 4.º ano de escolaridade foram levados a exprimir quias eram para si as palavras caras e baratas, pedindo-se, de seguida, a justificação da escolha. Neste sentido, a maioria dos alunos justificou que as palavras caras são sentimentais e valiosas, pelo que as baratas são aquelas que não têm grande significado para eles, ou não são sentimentais. Através das respostas analisadas verifica-se a existência da ideia de que aquilo que é valioso é, inevitavelmente, caro – o que se traduz, no contexto da história, na impossibilidade de todos conseguirem adquirir palavras como “família”, “amo-te”, “adoro-te” (...).

Seguiram-se outros desafios: **(1)** pensar em alguém especial, numa frase ou pequeno texto que lhe gostassem de dizer, assim como pensar em como se sentiriam se tivessem de lhe dizer o que escreveram; **(2)** pensar em alguém mais afastado e em como se sentiriam se tivessem de lhe dizer aquilo que sentem sobre/por ela. Para estes desafios, destacam-se respostas como: **(1)** B – *“Eu sentiria-me muito feliz, por ter ganho coragem.”*; M – *“Eu ficaria emocionada, feliz e muito contente.”*; L – *“Eu sentiria-me orgulhoso se tivesse de dizer esta frase a essa pessoa.”*; M2 – *“Eu sentia-me muito nervoso.”*; M3 – *“Eu sentiria-me emocionada.”*; É – *“Eu sentiria-me nervosa e feliz.”*; M4 – *“Se eu dissesse ficaria envergonhada.”*; D2 – *“Eu a dizer ao meu pai sentia-me normal.”*; C – *“Eu sentia-me envergonhada, porque eu não costumo dizer isso pessoalmente.”*; **(2)** B – *“Eu ficava feliz, porque nós não devíamos fingir que somos amigos das pessoas, mas se nos magoamos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”*; M – *“Eu ficaria feliz, porque nós não devemos fingir que somos amigos das outras pessoas mas se nos magoámos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”*; L – *“Eu sentiria-me muito feliz.”*; M2 – *“Mariana eu não falo ultimamente contigo mas és uma boa amiga.”*; M3 – *“Eu sentiria-me mal e bem ao mesmo tempo.”*; É – *“Gostava de ter uma brincadeira contigo, fizeste parte da minha turma, por isso para mim és meu amigo.”*; M4 – *“Eu ficaria um bocadinho envergonhada.”*; D2 – *“Eu sentiria um bocado*

com vergonha e nervoso.”; C - “Eu não diria muita coisa, porque eu e ele não falámos muito nem brincamos muito.”.

Através das respostas destacadas, torna-se evidente que não é fácil para a maioria dos alunos expressarem aquilo que sentem (quer para com pessoas, para eles, especiais, quer para com aquelas com quem não falam, habitualmente), mas que, caso conseguissem, ficariam orgulhosos, felizes e emocionados. Por conseguinte, torna-se evidente a necessidade de desenvolver a expressão daquilo que sentem – entendida por Saarni, Mumme & Campos (1998, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009) como um aspeto subjacente ao desenvolvimento psicossocial em idade pré-escolar.

Após os desafios mencionados, foi vez de solicitar aos alunos que dissessem a ambas as pessoas aquilo que sentiam. Seguidamente, deveriam refletir sobre como é que eles próprios se sentiram ao dizê-lo. A este respeito, destacam-se partilhas como: B – *“Eu senti-me envergonhada mas fui capaz.”*; M – *“Eu me senti melhor e já estou mais satisfeita.”*; L – *“Eu senti-me feliz por fazer.”*; M2 – *“Nervoso e assustado.”*; M3 – *“Senti-me bem e mal ao mesmo tempo.”*; É – *“Com vergonha.”*; M4 – *“Eu senti-me um pouco envergonhada.”*; D2 – *“Eu senti-me com vergonha.”*; C - *“Senti-me bem, porque consegui ficar mais leve.”*. Por conseguinte, apesar de terem manifestado alguma vergonha e nervosismo, a tarefa solicitada revelou-se gratificante para os alunos, sendo, igualmente, uma superação para eles.

Por último, os alunos refletiram sobre ambos os desafios e se estes foram fáceis ou difíceis. Na maioria das respostas verifica-se que o primeiro desafio foi fácil, emergindo justificações como *“(…) porque era alguém que já conheço”* (M4) e que o segundo foi mais difícil. Ainda assim, este mostrou-se ser importante para os alunos – que explicitaram ter conseguido, por exemplo, fazer mais um amigo (M).

Na perspetiva da docente responsável pela turma, *“A obra produziu evolução no desenvolvimento psicossocial dos alunos, porque promoveu a reflexão e o debate de ideias e opiniões.”* (2022), promovendo, igualmente, a expressão de sentimentos e pensamentos dos alunos.

4. “O aquário”



Imagem 12 - Capa da obra "O aquário"
(Wook, 1999/2021)

“O aquário” retrata o dia a dia de quatro peixes – três azúis e um vermelho – que não se respeitam mutuamente. Por conseguinte, o peixe vermelho acaba por estar sempre sozinho – pois os restantes não aceitam o facto de ele ser diferente – e vai emagrecendo a olhos vistos (uma vez que os outros peixes lhe deixam, apenas, as migalhas para comer). (Méseder & Fernandes, 2019)

Certo dia, chega ao aquário mais um companheiro – o peixe negro – que logo se destacou, também, pela sua imponência. Encontrando no peixe vermelho um amigo e companheiro, ambos se divertem e até combinam começar a ir comer primeiro que os restantes habitantes do aquário – que respeitavam o majestoso peixe negro. (Méseder & Fernandes, 2019)

Interessados em serem seus amigos, os peixes vermelhos começam a tentar integrar-se e, certo dia, quando o peixe negro adoeceu, todos o ajudaram a recuperar. O mesmo aconteceu com o peixinho vermelho que, apesar de também ter começado a sentir-se doente, logo recuperou com o apoio e cuidado de todos. (Méseder & Fernandes, 2019)

A presente obra permitiu trabalhar aspetos como a expressão de sentimentos, a empatia e o respeito pelos outros, pelo que o primeiro desafio apresentado solicitava uma partilha dos alunos acerca do facto de alguma vez se terem sentido como o peixe vermelho ou agido como os peixes azúis. Por conseguinte, destacam-se as seguintes respostas: G – “Nunca me senti como o peixe vermelho e nunca agi como os peixes azúis.”; M – “Não, eu nunca me senti ou agi como os peixes.”; F – “Sim, já senti me como o peixe vermelho porque um dia gozaram comigo. Sim já agi como os peixes azuis, porque um dia o menino que gozava-me pediu-me para brincar e eu não deixei.” J – “Eu já me senti a peixe vermelha quando estava no primeiro ano da escola e eu nunca tinha amigos todos não queria brincar ninguém com uma pessoa negra para eles era diferente comia sozinha no recreio chorava porque eles faziam-me racismo e ficava na minha vida.”; LB – “Sim eu já me senti como um peixe vermelho porque na escola é raro alguém

querer brincar comigo e no meu ATL também a mesma situação.”; H – “Eu já me senti como o peixe vermelho.”; YA – “Sim eu já me senti como o peixe vermelho, no meu segundo ano eu estava numa escola privada e eu sempre ficava sozinha nos recreios e às vezes batiam-me e eu não fazia nada apenas ficava sozinha no meu canto porque não tinha amigos.”; I – “Eu já me senti como o peixe vermelho porque eu ia ficar triste e muito triste eu não gostei da atitude dos azuis porque não gosto dos azuis e mesmo triste.”; S – “Senti-me como o peixe vermelho quando uma das minhas amigas não ligava nem brincava comigo. Eu já agi como os peixes azuis foi quando estava a brincar com os meus pais e chega o meu irmão e não deixei-o brincar.”.

Pelas respostas apresentadas, denota-se que a maioria dos alunos já se sentiu como o peixe vermelho e que, de entre eles, alguns também já agiram como os peixes azuis. A forma como se expressam transparece a consciência que têm face aos seus sentimentos, um aspeto do desenvolvimento psicossocial inerente a esta faixa etária. (Papalia, Olds e Feldman, 2009)

Tal como a expressão de sentimentos, a empatia é um aspeto que se vê desenvolvido neste grupo de alunos – sendo, igualmente, um aspeto inerente ao desenvolvimento nesta idade. (Maia, 2012) Enquanto agentes sociais eficazes, as crianças nestas idades demonstram, igualmente, um crescente comportamento pró-social (que lhes permite agir de forma correta e adequada em diferentes situações sociais) (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996, citados por Papalia, Olds e Feldman, 2009). Deste modo, quando confrontadas com a questão “Imagina que és um peixinho azul. O que farias? Agias como os outros peixes azuis ou tinhas uma atitude diferente?”, a resposta foi unânime. Todos os alunos tornaram evidente que adotariam uma postura diferente (agindo, por isso, de forma correta), pelo que pretendemos dar destaque a um enunciado específico. Sobre este assunto, YA (4.º Ano) refere “*Eu iria convencer os outros peixinhos azuis e se e eles não me ouvissem eu ia ajudar o peixinho vermelho.*” – evidenciando uma grande maturidade e revelando não ser influenciável pelo comportamento dos pares.

Por último, no âmbito do respeito pelos outros, foi proposta a criação da receita do respeito e da inclusão, para a qual se denotam ingredientes como: compreensão, sinceridade, paciência, imaginação, companhia, confiança, carinho, humildade, atitude,

amor, sorte, alegria, respeito, felicidade, amizade, gentileza, educação e simpatia. Pela frequência com que são referidos, destacam-se a paciência e o amor – uma virtude e um sentimento fundamentais para viver em sociedade.

Para além dos ingredientes, foi solicitada aos alunos a descrição do modo de preparação, destacando-se respostas como: G e M - *“Colocar numa bacia 1 kg de compreensão e 500 Kg de paciência e bater com muito amor.*

Colocar no liquidificador 3 l de sinceridade e 3 l de imaginação e bata durante 2 minutos.”; F – “Levar ao forno do respeito por 30 minutos. E depois cobrir com cobertura de amor.”

De acordo com a entrevista realizada à docente titular da turma 2 do 4.º ano, depreendemos que o trabalho desenvolvido permitiu atingir o nosso objetivo, sendo que, na sua perspetiva, *“Os desafios estavam muito bem conseguidos, estruturados e deu frutos.”* (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posteriormente a um momento de pandemia, onde imperaram o isolamento e o distanciamento social, a sociedade viu as suas relações e interações algo comprometidas. A maioria dos espaços encerraram e, como sabemos, tudo isto impossibilitou o convívio e o encontro dos adultos, das crianças e da comunidade em geral – fator que condicionou e condiciona o seu bem-estar. Neste preâmbulo, destacamos as repercussões que este fator tem nas crianças, para as quais as mudanças repentinas têm um impacto negativo no seu desenvolvimento (quer a nível social, cognitivo ou emocional) (Figueiredo, 2020) e sobre o qual é necessário, agora, trabalhar.

Para que tal trabalho seja concretizado, reforçamos o papel dos educadores e professores, verificando-se uma razão direta entre a sua atuação e o desenvolvimento e crescimento integral da criança. Sendo como que impulsionadores de aprendizagens, estes devem mobilizar estratégias e recursos diversificados, pelo que, ao nível do desenvolvimento psicossocial, destacamos a leitura e o trabalho com histórias que abordem assuntos relacionados com o seu desenvolvimento (Call & Featherstone, 2013).

Partindo desta linha de pensamento, a presente investigação visou compreender os contributos da Literatura para crianças e jovens no âmbito do seu desenvolvimento psicossocial, focando-se em crianças do Pré-Escolar e em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico – valências nas quais decorreram as Práticas de Ensino Supervisionada. Pelas suas potencialidades, a Literatura traduziu-se, neste trabalho, como um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e alunos – principalmente a nível psicossocial -, caminhando com eles na superação das adversidades e lacunas que emergiram, não só, mas também, do acontecimento supramencionado.

Alicerçado no levantamento teórico inicial, o trabalho desenvolvido com as crianças e alunos passou pela definição de um corpus textual, pela leitura e análise integral das obras e pela realização de atividades relacionadas diretamente com a temática em estudo. A presente investigação contou, também, com a participação da educadora cooperante do grupo de estágio, assim como com algumas das docentes da

instituição de estágio do primeiro ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a nossa análise e reflexão acerca do processo e seus resultados.

Partindo dos dados recolhidos, verifica-se que a Literatura contribui, efetivamente, para o desenvolvimento psicossocial das crianças e alunos. Recuperando algumas ideias já mencionadas, a Literatura apresenta-se como um espaço aberto para a criança, através do qual ela se apropria da realidade e da humanidade (Cavalcanti, 2005) e se desenvolve a diversos níveis (nomeadamente psicológico, espiritual e intelectual). (Goés, 1991) Mais sabemos que a Literatura é fundamental para que o ser humano se conheça, entenda o que o rodeia e seja capaz de formular opiniões. (Bloom, 2001, p. 19, citado por Azevedo, 2013) De entre outros aspetos, esta área fomenta, igualmente, a socialização, o conhecimento dos valores e crenças da sociedade (ou o seu reforço) (Azevedo, 2013), assim como o desenvolvimento do pensamento (Roa, 2016) e a reflexão sobre o meio envolvente (Balça e Azevedo, 2016). Todos estes aspetos se relacionam com o desenvolvimento psicossocial, reforçando a pertinência da Literatura para tal.

Envolvendo a participação de crianças entre os três e os doze anos de idade, verificamos que em todas idades as obras produziram efeitos positivos – ainda que cada uma permitisse abordar temas específicos. Comprovando tais efeitos, a educadora cooperante menciona que “As obras possibilitaram/potenciaram a descoberta do “Eu” de cada criança, através de estratégias apelativas e motivadoras, na qual a criança se descobriu. Nesta partilha, surge a reflexão do “Eu” no grupo, no saber estar e ser com o outro.” (Educadora cooperante, 2021) – aspetos intimamente relacionados com o desenvolvimento psicossocial. Também as docentes do primeiro Ciclo do Ensino Básico tornam evidente a pertinência do trabalho desenvolvido – ainda que em cada turma se tenham trabalho temas distintos.

Mais pretendemos reforçar que, com o contacto direto com estas propostas, foram evidentes o gosto e a recetibilidade dos alunos face às histórias, sendo este um fator a considerar na prática docente. Pela diversidade literária que temos disponível, a Literatura é um meio para a aprendizagem nos mais variados níveis, sendo um recurso motivador a apelativo para as crianças e alunos.

LINHAS PROSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO

Concluída a presente investigação, é momento de ponderar eventuais linhas de investigação futuras. A este propósito, entendemos em primeiro lugar que, dentro da temática estudada, seria enriquecedora a colaboração de psicólogos – não conseguida para o efeito presente. Apesar de terem sido contactados, não foram efetivadas as entrevistas que havíamos planeado com eles – pela falta de disponibilidade para colaborar.

Para além do contacto com os profissionais acima mencionados, entendemos que seria, igualmente relevante a leitura das mesmas histórias em anos e idades diferentes. Tal justifica-se pela aferição de possíveis evoluções no desenvolvimento psicossocial – fator que não foi possível na presente investigação, pela diversidade de conceitos trabalhados com os grupos. Tendo em conta o trabalho realizado, compreendemos os contributos da Literatura para o Desenvolvimento Psicossocial das crianças e alunos, mas não tanto a evolução deste ao longo dos anos.

Por último, mas não menos relevante, seria pertinente alargar o estudo no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico – sendo implementada, por exemplo, uma hora do conto também neste ciclo. Com isto, seria possível dinamizar uma pluralidade de histórias, efetivando-se uma recolha de dados mais complexa e promovendo o desenvolvimento dos alunos a nível psicossocial de modo mais alargado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aamodt, S. & Wang, S. (2012). *Bem-vindo ao cérebro do seu filho*. Pergaminho.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aguilar, L. & Neves, A. (2019). *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Editorial Teorema.
- Almeida, C. M. & Esgaio, A. (2018). *Onde moram as casas*. Caminho.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). *Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada*. Revista Portuguesa de Educação, 25(2), pp. 31-61, disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3001>
- Amaral, A. L. & Navarro, E. (2012). *Como tu*. Booklândia
- Amaral, A. L. (n.d.). *Ler Mais, Ler Melhor – Como tu, de Ana Luísa Amaral, com ilustrações de Elsa Navarro*. Consultado em 20.01.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=TQ6LkhOPvfg>
- Amarilha, M. (1997). *Estão mortas as Fadas? – Literatura infantil e prática pedagógica*. Editora Vozes.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Opera Omnia.
- Balça, Â. & Azevedo, F. (2016). Pensar a cidadania hoje através da Educação Literária. In F. Azevedo & Â. Balça (Coord.), *Leitura e Educação Literária*. Pactor.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, G. (1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bee, H. (1995). *A Criança em Desenvolvimento*. Brasil: Artmed

Bermúdez, M. P. & Sánchez, A. M. B. (2004). *Manual de 103 psicologia infantil: aspectos evolutivos e intervenção psicopedagógica*. Biblioteca Nueva.

Bibliotecas de Lisboa. (2021). Pesquisa de livros PNL: Onde moram as casas?. Consultado em 22.12.2021, <http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&ri=2&aspect=subtab11&res=298&menu=search&ipp=1&spp=1&staffonly=&term=onde%20moram%20as%20casas&index=.GW&uindex=&menu=search&ri=2>

Bibliotecas de Lisboa. (2021). Pesquisa de livros PNL: Quando estou triste; Quando estou feliz. Consultado em 22.12.2021, <http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!513785~!1&ri=3&aspect=subtab11&res=298&menu=search&ipp=1&spp=1&staffonly=&term=emo%C3%A7%C3%B5es&index=.GW&uindex=&menu=search&ri=3>

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boyd, D. & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. Artmed.

Call, N. & Featherstone. (2013). *Cérebro e Educação Infantil*. Penso.

Cardoso, R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra & Paz.

Castro, D. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna: aprender a literacia*. Universidade Aberta.

Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? – Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Prazer de Ler.

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias*. Paulos.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Ludomedia.

- Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – recolha de dados (vol. 3)*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Penso.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Temas e Debates – Currículo de Leitores.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 06 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.
- Deuchars, M. (2018). *O Melro Artista*. Editorial Bizancio
- Dias, M. G. (2015). *Crianças felizes – O guia para aperfeiçoar a autoridades dos pais e a auto-estima dos filhos*. A Esfera dos Livros.
- Diniz, H. M. & Peixoto, L. M. (2001). *A Promoção do Autoconceito no Ensino Básico: contributos da disciplina de Educação Visual e Tecnológica*. APPACDM de Braga.
- Editora Lua de Papel. (2019). *Senta-te quentinho como uma rã – Eline Snell Introdução de Jon Kabat-Zinn*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xWOjXPhZiBU>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade* (2ª ed). Zahar Editores.
- Estanqueiro, A. (2013). *Saber lidar com pessoas: princípios da comunicação interpessoal* (22.ª ed). Editorial Presença.
- Ferreira, J. (2013). *O que nos leva a ser morais? – A psicologia da motivação moral*. CLIMEPSI Editores.
- Ferreira, P. L. (2005). *Estatística Descritiva e Inferencial – Breves notas*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

- Figueiredo, C. (2020). *COVID-19: o impacto no desenvolvimento infantil*. Consultado em 25.07.2022, <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>
- Fuzete, A. P. & Ariosi, C. M. A. (2015). *Currículo Emergente e Documentação Pedagógica*. 8º Congresso de extensão universitária da UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/142314/ISSN2176-9761-2015-01-04-fuzete.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>
- Goés, L. P. (1991). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em: http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa: conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Gontijo, F. L. (2011) *Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil*. *Paidéia – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC*. Ano XIII, n. 10, 119-134. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1303>
- Gouveia, J., Craveiro, C., Silva, B., Santos, C., Brandão, I. & Martis, M. (2014). Competências transversais de Educadores/as e Professores/as do 1º ciclo do Ensino Básico: o futuro como razão de ser do presente. In A. Lopes, M. A. da S. C., D. A. Oliveira & Á. M. Hypólito (Orgs.). *Trabalho Docente e Formação:*

- Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança.* (pp. 2052-2066). CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Guerreiro, S. (2020). *52 Meditações para Crianças*. Chiado Kids.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia prático para a mudança positiva*. ASA.
- Jeffers, O. (2013). *Como Apanhar uma Estrela*. Orfeu Negro
- Leal, I. (2015). *Meditação e Relaxamento para Crianças “Um guia para Pais e Professores”*. Lisboa: Chiado Editora
- Lestrade, A. de & Docampo, V. (2017). *A grande fábrica de palavras*. Paleta de Letras.
- Llenas, A. (2020). *Gosto de ti (quase sempre)*. Porto Editora
- Lopes, J. M. & Vidinhas, C. (2021). *Quando estou feliz | Quando estou triste*. Livros Horizonte.
- Magalhães, J. & Paul, V. (2021). Entrevista. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves & C. G. Maques (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Maia, L. (2012). *E tudo começa no berço! – Um guia para a educação e respeito social*. Pactor.
- Maly, T. (entrevistador). (2017) *António Damásio – A diferença entre emoção e sentimento*. Consultado em 20.01.2022.
<https://www.youtube.com/watch?v=2COAN5Y6S9U>
- Marques, A. S. (1994). A função da Ilustração na Literatura infanto-juvenil. In Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Letras, *Máthesis*. Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, L. (2018). *Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento*. Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação. 51-58. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>

- Martins, G. d'O. (Coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Artmed.
- Mckee, D. (2017). *Outra vez o Elmer*. Nuvem de Letras
- Mésseder, J. P. & Fernandes, C. (2019). *O Aquário*. Caminho.
- Moisés, M. (1985). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix
- Moost, N. & Rudolph, A. (2011). *É tudo meu!*. Minutos de Leitura
- Moreira, P. (2004). *Porque eu mereço!*. Porto Editora.
- OCLC WorldCat Identities. (2020). *Pollock, Thomas Clark 1902-1988*. Consultado em 31.01.2021, disponível em: <http://worldcat.org/identities/lccn-n90645952/>
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança – da infância à adolescência*. McGraw-Hill
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação – Dou-me conta que Existo* (2ª ed). Edições Mahatma.
- Pina, M. A. (2010). A Língua que os livros “para” crianças falam. In R. T. Duarte (Coord.), *Palavra de trapos – A Língua que os Livros Falam*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, A. da C. (2001). *Psicologia Geral*. Universidade Aberta.
- Pires, M. L. B. (1982). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Veja.
- Pires, M. L. B. (2000). *Importância e evolução da literatura infantil*. Universidade abeta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/435>
- Plano Nacional de Leitura. (2018) *Livros PNL*. Consultado em: 15.11.2020, disponível em: http://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx
- Plummer, D., M. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto Editora.

- PNL (2020). *A grande fábrica de palavras*. Consultado em 05.12.2021, <http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&ri=2&aspect=subtab11&res=298&menu=search&ipp=1&spp=1&staffonly=&term=a%20grande%20f%C3%A1brica%20de%20palavras&index=.GW&uindex=&menu=search&ri=2>
- PNL (2020). *O aquário*. Consultado em 27.10.2021, http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=163K96E587876.499680&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!222403~!0&ri=1&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=o+aqu%C3%A1rio&index=.GW&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=1
- PNL (2020). *O que fazer com um problema?*. Consultado em 25.11.2020, http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=&profile=pnl2027&source=~!rbml&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!487484~!21&ri=3&aspect=subtab11&res=298&menu=search&ipp=1&spp=1&staffonly=&term=* &index=.GW&uindex=&menu=search&ri=3
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Roa, J. de D. V. (2016). Didática da Literatura a partir da prática. In F. Azevedo & Â. Balça (Coord.), *Leitura e Educação Literária*. Pactor.
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rodrigues, D. d’A. (2016). *A infância da arte / A arte da infância* (3.ª ed). Crédito Agrícola.
- Rogério, J. F. L. (2016). *Um Currículo Emergente na Educação*. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17319/1/JOANA_ROGERIO.pdf
- Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – recolha de dados (vol. 2)*. Universidade de Aveiro.

- Santos, L. A. B. dos & Lima, J. M. M. do V. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. IUM – Centro de Investigação e Desenvolvimento (CIDIUM).
- Silva, I. L. (coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Silva, S. R. da (2005). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância. In F. L. Viana, E. Coquet & M. Martins (Coord), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5: Investigação e prática docente*. Almedina.
- Silva, V. M. de A. (1982). *Teoria da Literatura (4ª edição)*. Coimbra: Almedina
- Silva, V. M. de A. (2004). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. Alfragide: Lua de Papel
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Terry Faw, Ph. D. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. McGraw-Hill.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. de, Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância, Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Einfancia/documentos/trabalho_p_or_projeto_r.pdf

Webster-Stratton, A. (2019). *Os anos incríveis: Guia de Resolução de Problemas para pais e crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilíbrios.

Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In W. Weller & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Pactor.

Wook (1999/2020). *Como Apanhar uma Estrela*. Consultado em 12.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/como-apanhar-uma-estrela-oliver-jeffers/15249281>

Wook (1999/2020). *Como tu*. Consultado em 13.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/como-tu-ana-luisa-amaral/13992050>

Wook (1999/2020). *É tudo MEU!*. Consultado em 13.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/e-tudo-meu-nelle-moost/11019988>

Wook (1999/2020). *Gosto de ti (quase sempre)*. Consultado em 12.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/gosto-de-ti-quase-sempre-anna-llenas/23214143>

Wook (1999/2020). *Orelhas de borboleta*. Consultado em 12.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/orelhas-de-borboleta-luisa-aguilar/203371>

Wook (1999/2020). *Outra vez o Elmer*. Consultado em 12.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/outra-vez-o-elmer-david-mckee/20086205>

Wook (1999/2021). *A grande fábrica de palavras*. Consultado em 05.12.2021, <https://www.wook.pt/livro/a-grande-fabrica-de-palavras-agnes-de-lestrade/14238830>

Wook (1999/2021). *O aquário*. Consultado em 27.10.2021, <https://www.wook.pt/livro/o-aquario-joao-pedro-messeder/22991003>

Wook (1999/2021). *O Melro Artista*. Consultado em 18.02.2021, <https://www.wook.pt/livro/o-melro-artista-marion-deuchars/22268472>

Wook (1999/2021). *O que fazer com um Problema?*. Consultado em 25.11.2020, <https://www.wook.pt/livro/o-que-fazer-com-um-problema-kobiyamada/23788800>

Wook (1999/2021). *Onde moram as casas*. Consultado em 22.12.2021, <https://www.wook.pt/livro/onde-moram-as-casas-carla-maia-de-almeida/12315198>

Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação* (7ªed). Artmed.

Yamada, K. & Besom, M. (2022). *O que fazer com um problema?*. Zero a Oito.

DOCUMENTOS FORNECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES COOPERANTES

Projeto Curricular de Sala (2020-2021) – Sala Mista 3.

Livro da Instituição 1 (2014).

Página da Instituição 1 (2019).

Projeto Educativo da Instituição 1. (2017-2021).

Projeto Educativo da Instituição 2. (2017-2021).

ANEXOS

ANEXO 1 – ORGANOGRAMA DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

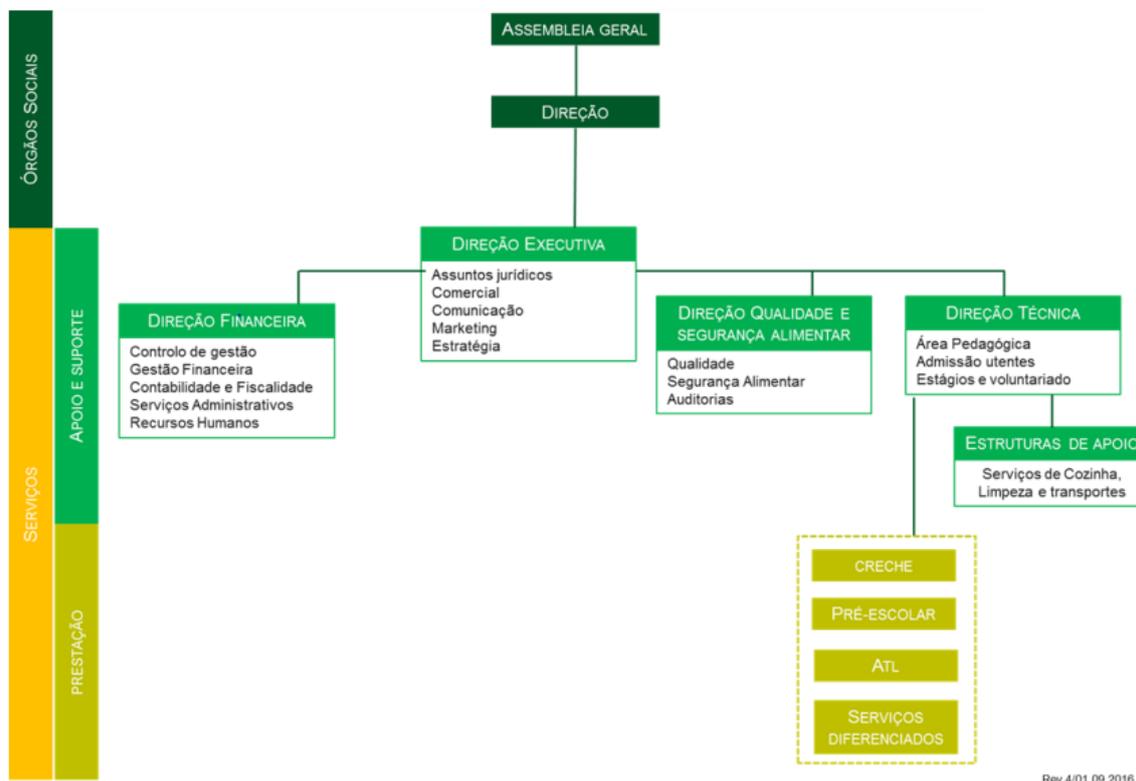


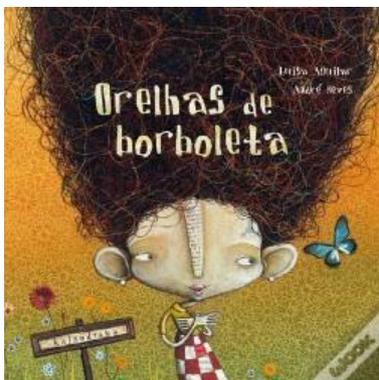
Imagem 13 – Organograma da Instituição de estágio em contexto Pré-Escolar; Fonte: Projeto Educativo (2017-2021)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - CORPUS TEXTUAL – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Faixa Etária: 3 a 5 Anos

1. Orelhas de borboleta



Autoria: Luísa Aguilar

Ilustração: André Neves

Editora: Kalandraka

Sinopse: *“Ter as orelhas grandes, o cabelo rebelde, ser alto ou baixo, magro ou rechonchudo... até a mais insignificante característica pode ser motivo de troça entre as crianças. Por isso é necessário um livro que demonstre a todos, tanto àqueles que fazem como àqueles que recebem algum comentário depreciativo, que esse tipo de comportamento é reprovável.*

E especialmente para os que são apontados pelos outros, a mensagem que lhes transmite este conto é que convertam em positivo aquilo que para outros é motivo de gozo. Porque se devem valorizar as características que nos diferenciam dos outros para nos distinguirem como seres especiais e únicos. Porque reconhecer e inclusive reivindicar a diferença nos fortalece, aceitando-nos como somos e reforçando a nossa personalidade. Esse é o primeiro passo para aprendermos a rir-nos de nós próprios...

Luisa Aguilar mostra uma grande sensibilidade neste texto singelo e cheio de força literária, que transporta o leitor para um mundo de formas, cores, emoções e sentimentos. A figura materna destaca-se como referente vital da protagonista, que responde aos comentários das outras crianças seguindo as indicações da sua mãe: aquilo que para os outros é um defeito, para a Mara é uma vantagem de que os outros carecem.” (Wook, 1999/2020)

2. Como Apanhar uma Estrela



Autoria: Oliver Jeffers

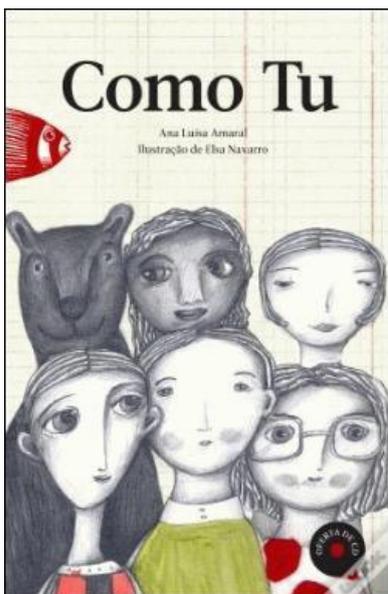
Ilustração: Oliver Jeffers

Editora: Orfeu Negro

Sinopse: *“Era uma vez um rapaz que gostava muito de estrelas. À noite, ia para a janela observar as estrelas e sonhar que um dia teria uma só dele. Imaginava que seriam amigos e brincariam às escondidas. E decidiu*

partir em busca de uma estrela. Quando finalmente apareceu uma estrela no céu, trepou ao cimo de uma árvore, pediu ajuda a uma gaivota e saltou o mais alto que pôde. Mas nunca conseguia alcançá-la. Foi então que deu com uma estrela dourada e brilhante a flutuar...” (Wook, 1999/2020)

3. Como tu



Autoria: Ana Luísa Amaral

Ilustração: Elsa Navarro

Editora: Booklândia

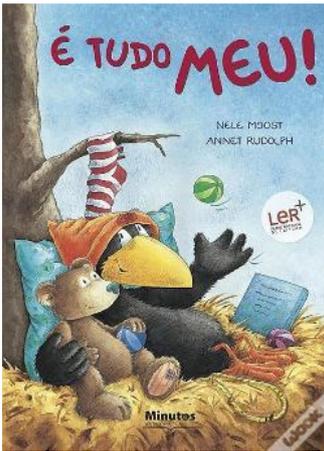
Sinopse: *“Livro recomendado para apoio a projetos relacionados com a cidadania na Educação Pré-Escolar, 1º e 2º anos de escolaridade.*

Acompanhado por um CD áudio, trata-se de uma obra que irá tornar-se uma referência no mercado infantil sobre o natural crescimento das crianças.

A força da poesia aliada à música com um objectivo pedagógico.

Poderoso aliado para os professores e pais no que diz respeito a temáticas de aprendizagem complexa tais como a sexualidade, civismo e o ambiente.” (Wook, 1999/2020)

4. É Tudo MEU!



Autoria: Nelle Moost

Ilustração: Annet Rudolph

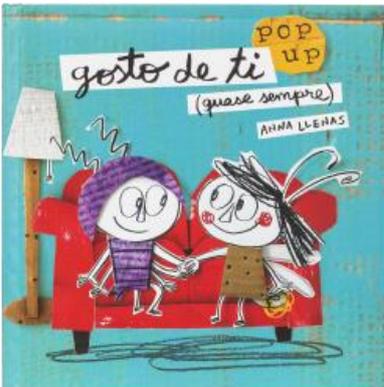
Editora: Minutos de Leitura

Sinopse: “Livro recomendado para Educação Pré-Escolar, destinado a leitura em voz alta.

Tantas vezes as crianças querem ter aquilo que as outras têm.

O Pequeno Corvo até não é mau rapaz, mas há algo que ele parece que não consegue evitar: ele tem de ter tudo! Ele é muito esperto e imagina sempre novos truques que lhe permitirão ficar com todos os brinquedos dos amigos.” (Wook, 1999/2020)

5. Gosto de ti (quase sempre)



Autoria: Anna Llenas

Ilustração: Anna Llenas

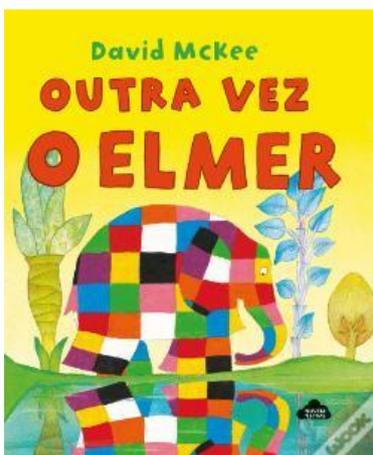
Editora: Porto Editora

Sinopse: “Porque será que determinadas características de uma pessoa por vezes nos agradam mas outras vezes nos incomodam?”

O Rui e a Rita são muito diferentes um do outro. Aceitar as diferenças nem sempre é fácil... Mas quem disse que seria?

Este livro destina-se não só a crianças mas também a adultos, e convida-nos a compreender o que nos diferencia, mostrando o efeito mágico dos opostos.” (Wook, 1999/2020)

6. Outra vez o Elmer



Autoria: David McKee

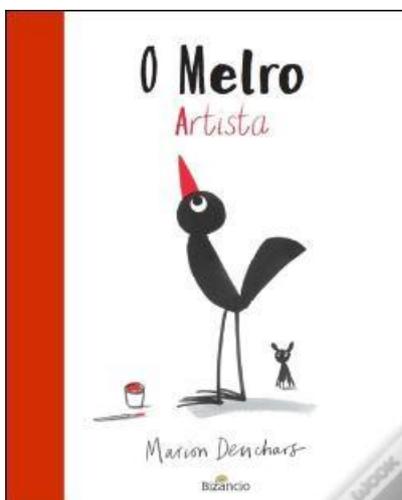
Ilustração: David McKee

Editora: Nuvem de Letras

Sinopse: “Nos seus livros, e através da alegre e traquina personagem do Elmer, o elefante às cores, David McKee tenta passar às crianças uma mensagem muito importante: a de que não faz mal ser diferente - pelo

contrário: ser diferente é bom e divertido.” (Wook, 1999/2020)

7. O Melro Artista



Autoria: Marion Deuchars

Ilustração: Marion Deuchars

Editora: Bizâncio

Sinopse: “O Melro é igual a todos os outros melros com uma particularidade: as suas pernas magrinhas.

Decide, então, fazer algumas mudanças. Começa por fazer exercício e mudar a alimentação, mas as suas pernas continuam iguais. Uma visita a um museu de arte, inspira-o a pintar o bico alternando entre vários estilos de diferentes artistas. E assim nasceu o Melro Artista.

Os seus amigos admiram agora o seu novo bico e já não fazem troça das suas pernas magrinhas.” (Wook, 1999/2021)

APÊNDICE 2 – PROJETO “A CONTAR HISTÓRIAS” – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Da necessidade de criar uma coerência entre todo o trabalho a desenvolver no âmbito do contacto com a Literatura no contexto de intervenção em contexto pré-escolar, surge o projeto “A Contar histórias”, que visa o desenvolvimento das crianças em todas as áreas de conteúdo e, de modo mais específico, o desenvolvimento ao nível psicossocial. O seu ponto de partida são diversas obras do Plano Nacional de Leitura, cuidadosamente selecionadas, com base nas potencialidades que cada história poderá desenvolver, estando, efetivamente, de acordo com a faixa etária e necessidades do grupo de trabalho.

Resultado de um primeiro contacto com as crianças (conseguido na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I) e após uma pesquisa intensiva, o presente trabalho irá ter em conta as seguintes obras:

- Deuchars, M. (2018). *O Melro Artista*. Editorial Bizancio
- Aguilar, L. & Neves, A. (2019). *Orelhas de Borboleta*. Kalandraka
- Jeffers, O. (2013). *Como Apanhar uma Estrela*. Orfeu Negro
- Amaral, A. L. & Navarro, E. (2012). *Como tu*. Booklândia
- Moost, N. & Rudolph, A. (2011). *É tudo meu!*. Minutos de Leitura
- Llenas, A. (2020). *Gosto de ti (quase sempre)*. Porto Editora
- Mckee, a D. (2017). *Outra vez o Elmer*. Nuvem de Letras

De modo a promover a curiosidade das crianças, este projeto desenvolve-se com o recurso a um Tool Kit – uma mala velha, restaurada e decorada -, que transporta cartas com os procedimentos que a estagiária deve seguir (pois a mala vem do Mundo das Histórias), os livros e os materiais necessários para eventuais atividades a desenvolver a partir deles. A mala, especialmente adquirida por ser antiga, representa a intemporalidade das histórias (sendo a escrita uma linguagem de carácter permanente) e o longo percurso evolutivo que se conhece ao nível da Literatura.

À semelhança do que preconiza Joana Cavalcanti (2006), a mala traduz-se num símbolo da passagem, da transição, estando-lhe subjacente um carácter mágico e misterioso. Tal como ela, também a entidade que a transporta (o viajante ou, neste caso

concreto, a contadora de histórias) se torna simbólica, refletindo o sentido da mudança. Pelas palavras da própria, depreende-se que “Uma mala é um mundo a ser desvendado e guarda, em si mesma, a alma do viajante (...)” (p. 32), sendo que este “(...) é aquele que está em trânsito e que leva consigo um pouco das suas histórias, mas também é aquele que por onde passa leva um pedaço de mundo.” (p. 32). A autora evidencia ainda que

“Falar de uma mala que conta histórias é de certa forma, falar de um objeto-sujeito, personificado, investido de sentimento e sobretudo de poder... o poder da linguagem, da palavra que revela, mas que também é esconderijo. Se o espaço de uma mala se torna na possibilidade de se conhecer o universo do outro, então ganhamos um espaço que se abre para servir de espelho e fazer-se promessa de uma existência qualquer.” (Cavalcanti, 2006, p. 34)

Dentro da linha de pensamento apresentada, e para além de refletir a intemporalidade da Literatura, a mala criada espelha este cariz misterioso e de surpresa que move as crianças e faz emergir a sua motivação e curiosidade. Entrando com a contadora de histórias no “Mundo das Histórias”, estes momentos didáticos fazem-se circunscrever pela criatividade, pela imaginação, pelas palavras, pelos sons, pelas ambiências (...), que tornam cada história ainda mais especial. Para além de todas estas características, a mala transporta também a identidade da contadora de histórias, que é também motivada a dar o melhor de si, promovendo momentos enriquecedores e significativos para todo o grupo.

Características do Projeto:

- 1. Público-Alvo:** 3, 4 e 5 anos
- 2. Propósito do Projeto:** promover o desenvolvimento psicossocial das crianças através da Literatura;
- 3. Aprendizagens a promover:**

Área da Formação Pessoal e Social

- “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.” (OCEPE, 2016, p. 34)
- Manter e justificar (...) as suas opiniões, aceitando também as dos outros.” (OCEPE, 2016, p. 35)
- Expressar “(...) as suas emoções e sentimentos (está triste, contente, etc.) (...)” (OCEPE, 2016, p. 35) e reconhecer “(...) também emoções e sentimentos dos outros.” (OCEPE, 2016, p. 35)
- Aceitar “(...) algumas frustrações e insucessos (...), procurando formas de as ultrapassar e de melhorar (pedindo ajuda do/a educador/a ou de outras crianças, ensaiando outras formas de fazer, ou procurando novos materiais).” (OCEPE, 2016, p. 35)
- Realizar de forma cada vez mais autónoma e independente as tarefas propostas. (OCEPE, 2016, p. 36)
- “Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.” (OCEPE, 2016, p. 38)
- Contribuir “(...) para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.” (OCEPE, 2016, p. 38)
- Participar “(...) na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos cada vez mais complexos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.” (OCEPE, 2016, p. 38)
- “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.” (OCEPE, 2016, p. 40)
- “Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.” (OCEPE, 2016, p. 40)
- Demonstrar “(...) comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.” (OCEPE, 2016, p. 40)
- Reconhecer “(...) que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.” (OCEPE, 2016, p. 40)

Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Ouvir os outros e responder “(...) adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.” (OCEPE, 2016, p. 63)
 - Elaborar “(...) frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade.” (OCEPE, 2016, p. 63)
 - Utilizar “(...) naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação, apresentar ou debater ideias, etc.)” (OCEPE, 2016, p. 63)
 - “Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.” (OCEPE, 2016, p. 73)
 - “Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).” (OCEPE, 2016, p. 73)
 - “Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.” (OCEPE, 2016, p. 71)
 - “Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.” (OCEPE, 2016, p. 71)
- 4. Palavras-chave:** Autoconceito; Autonomia; Autodeterminação; Respeito; Aceitação (e Autoaceitação); Autoestima;
- 5. Início do Projeto (1º Semestre):** Este projeto foi iniciado na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I, no âmbito da Hora do Conto, pelo que lhe vai ser dada continuidade, utilizando para tal as histórias acima mencionadas. Segue-se a primeira carta redigida e lida às crianças, com a qual se iniciou todo o Projeto:

Mundo das Histórias

Lugar da Imaginação, 170

Amigos da Sala Mista 3

Urbanização X

Figura 1 - Envelope para as cartas

Mundo das Histórias

19 de outubro de 2020

Olá, Rita! Esta carta veio diretamente do Mundo das Histórias e a partir de hoje, serás uma conta histórias de verdade! Terás de contar muitas histórias aos meninos das Sala Mista 3! Ah, pois é, eles também estão aí. Olá, amigos! Vocês gostam de ouvir histórias?

Espero que gostem de todas as histórias que a Rita, quer dizer, a Rita conta histórias, vos vai contar ao longo destes dias. Estão preparados?

Sei que as vossas histórias são em castelo, por isso, vamos lá contruí-lo! *

Tenham um resto de um bom dia!

Com pozinhos de prelim pim pim, esta aventura começa assim...

Figura 2 - Carta 1

* Na sala, a Educadora criou o Projeto “Histórias em Castelo”, referente à Hora do Conto, pelo que me refiro a ele aqui (contribuído, deste modo, para a sua continuidade).

6. Obras dinamizadas e respetivas cartas:

A) O Melro Artista

Carta 1:

“Olá, amigos da Mista 3!

Que saudades que eu tinha vossas. A minha mala já estava cheia de pó, por estar há tanto tempo sem vir aqui. Mas contem-me tudo: estão todos bem? Há alguma novidade espetacular que queiram partilhar? Todos têm direito a responder, mas atenção: cada amigo só pode contar UMA novidade!

Agora é a minha vez de vos contar uma novidade! O que acham que está dentro da mala? Rita, por favor, retira da mala o livro que enviei, é uma história com uma mensagem muito especial e com MUITA arte!

- O que é que vêm na capa?
- Sobre o que é que acham que fala a história?
- O Melro parece-vos contente?
- A história chama-se “O Melro Artista”, sabem o que é um artista?

Tenho outra tarefa para vocês, vamos apagar as luzes, deitar de barriga para cima e vamos ver o que é que o Melro tem para nos contar.

Agora que está tudo preparado, cá vamos nós: com pozinhos de prelim, pim, pim, a história começa assim...”

Dinamização da história: projeção das ilustrações da história

Material: acetatos com ilustrações; retroprojektor;

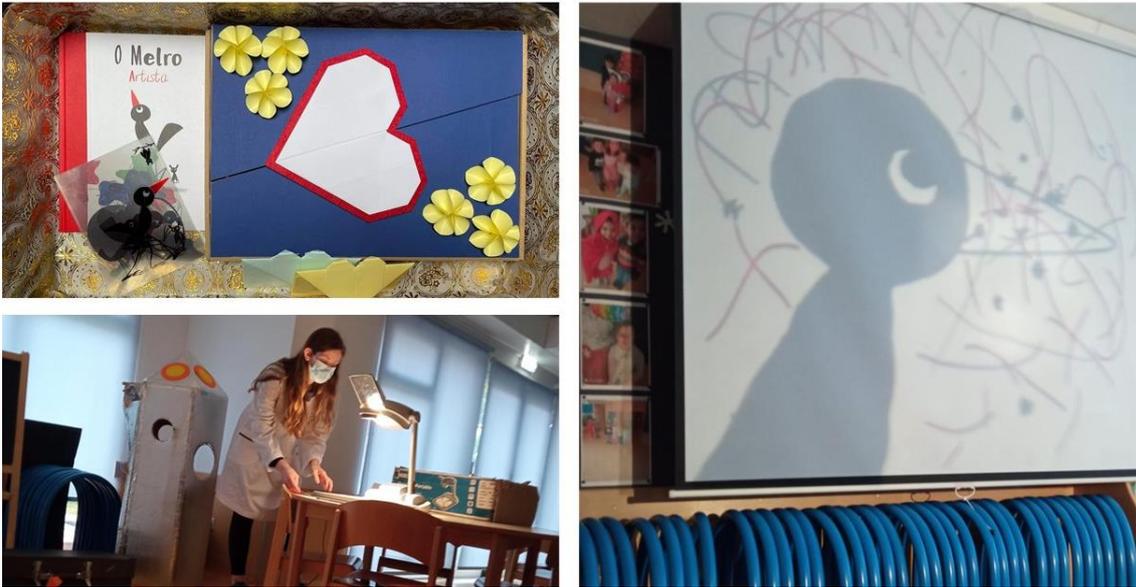


Imagem 14 - Dinamização da história "O Melro Artista"

Carta 2:

“O que acharam da história do Melro? Estão preparados para responder a algumas perguntas que tenho para vocês? Para responder, não se esqueçam: só pode falar 1 amigo de cada vez, por isso, dedo no ar!

- Como é que era o Melro, fisicamente?
- Porque é que ele não gostava das suas pernas?
- O que é que os outros animais diziam quando viam o Melro passar?
- Acham que a atitude deles foi a correta?
- Que soluções encontrou o melro para resolver o seu problema?
- E no final, o que é que disseram os outros animais?
- Agora, uma pergunta difícil: acham que o melro se sentia um animal especial?

E vocês, sentem que são especiais? Porquê?

Quem é, para vocês a pessoa mais especial?

[Atividade] Agora tenho uma surpresa! Dentro da minha mala está uma caixa também muito especial. Quero que todos pensem, em silêncio, na pessoa mais especial para vocês. Ah! E não digam já quem ela é, é um segredo vosso! Vamos lá pensar! (Enrolar e guardar)

Tenho a certeza de que a pessoa mais especial para vocês está dentro da minha caixa, querem ver? Um de cada vez, vão levantar-se, abrir a caixa, ver quem aparece lá dentro e a seguir voltam a fechá-la. Mas atenção: depois de verem o que está lá dentro, não digam a ninguém o que viram, é outro segredo!

[Pausa no discurso para as crianças irem ver a caixa]

Pois é, chegou o grande momento: quem é que vocês viram? Quem é, afinal, a pessoa mais especial para vocês? Porquê?

E porque és, realmente, muito especial, amanhã vou trazer outra surpresa para ti! Fica atento!”

B) Gosto de ti (quase sempre)

Carta 1:

“Olá, amigos da Mista 3!

Espero que estejam bem e preparados para mais uma história fantástica que tenho para contar. Sabem? É uma história muito especial.

Rita, retira da mala o livro, mas tem muito cuidado com ele, é muito frágil!

- O que é que vêm na capa?
- A história chama-se “Gosto de ti (quase sempre)”, sobre o que é que acham que fala a história?
- O que acham que significa gostar de uma pessoa quase sempre?

Pois é, vamos agora conhecer o Rui e a Rita. Estão curiosos?

Com pozinhos de prelim, pim, pim, a história começa assim...”

Dinamização da história: projeção de um vídeo (gravação do conto da história e das suas páginas); livro pop-up;

Material: livro pop-up; computador; projetor;

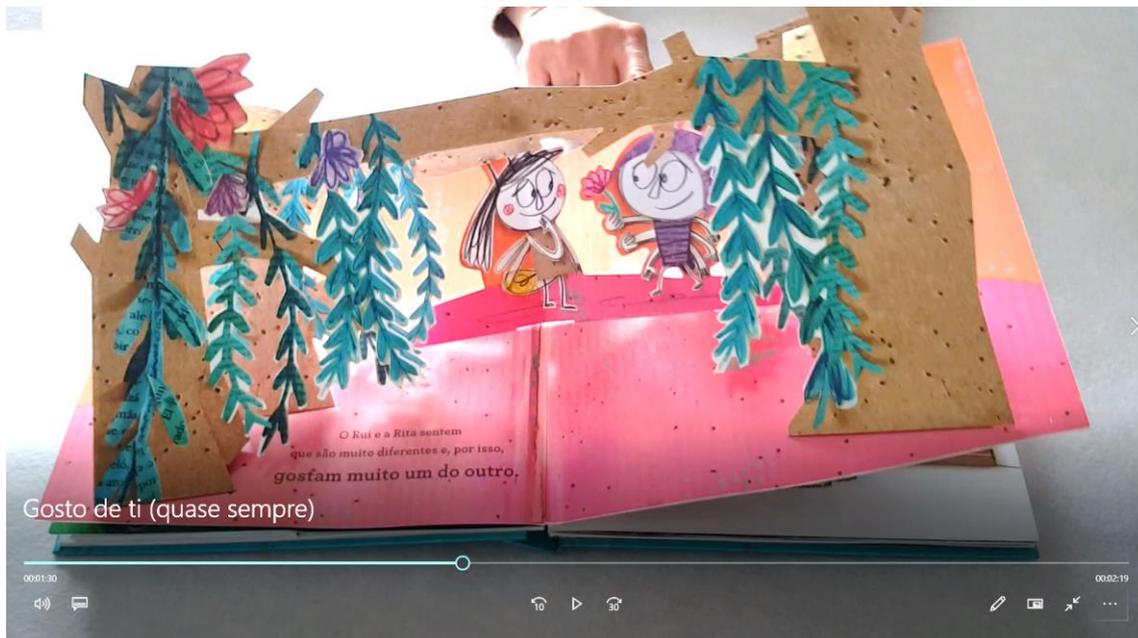


Imagem 15 - Dinamização da história "Gosto de ti (quase sempre)"

Carta 2

“Vi que estiveram muito atentos, o que acharam da história do Rui e da Rita? Estão preparados para responder a algumas perguntas que tenho para vocês? Para responder, não se esqueçam: só pode falar 1 amigo de cada vez, por isso, dedo no ar!

- Quem são o Rui e a Rita?
- Porque é que eles gostam muito um do outro?
- Certo dia, o que aconteceu aos dois amigos?
- O que é que o Rui fez para suavizar a sua carapaça?
- A que conclusão chegaram os amigos? Que apesar de serem diferentes gostavam um do outro ou não gostavam um do outro?
- Vocês acham que ser diferente é bom ou mau? Porquê?
- Nós somos todos iguais?

Pois é, nós somos todos diferentes, mas nunca se esqueçam que somos todos muito especiais. Ah! E devemos sempre respeitar as diferenças, elas são valiosas!”

C) Como tu

Carta 1:

“Amigos da Mista 3,

Hoje a minha mala está carregada com algo muito especial. Pois é, como devem estar a imaginar, trago-vos mais um livro, mas este é bem diferente de todos os outros que por aqui passaram. É um livro de poesia, ou seja, é um conjunto de vários poemas. Já ouviram falar em poemas?

Vamos, então, conhecer este belo livro!

- O que vêm na capa?
- O livro chama-se “Como tu”, sobre o que é que acham que falam estes poemas?

Agora, vou falar-vos da Joaquina. Querem conhecer a sua história?

Com pozinhos de prelim pim pim, o poema começa assim...”

Dinamização da história: gravação áudio (disponível no Cd que integra o livro) e exposição das ilustrações (feitas em aguarela) num estendal;

Material: fio, molas, folhas com ilustrações do poema;



Imagem 16 - Dinamização do poema "A Joaquina"



Imagem 17 - Dinamização do poema "A Joaquinha"

Carta 2:

“Agora que já conhecem a história da Joaquinha digam-me lá:

- O que é que os amigos faziam à Joaquinha?
- Quando fecharam os olhos e tentaram imaginar como se sentia, em que é que pensaram?
- Como acham que ela se sentia?
- Gostavam de ser tratados como a Joaquinha?
- Acham que devemos fazer troça de alguém porque outra pessoa o faz?
- Quando vemos um amigo a gozar com outro o que devemos fazer?

Como podem ver, este poema é muito especial, porque nos ensina a aceitar os outros tal como são - e isso é muito importante.

Tenho mais umas perguntas para vocês:

- O que serão poemas?
- Gostavam de saber mais sobre a poesia? Como o poderíamos fazer?
- Que atividades poderíamos fazer com esta história?”

D) Orelhas de Borboleta

Carta 1:

“Olá, amigos!

Hoje, tenho mais uma surpresa para vocês. Vão conhecer a Mara, mas não é a M. da Mista 3, essa todos conhecem bem.

Vou apresentar-vos uma menina com uma história bem especial. Mara, estás aí?
Onde estás tu?

Aqui está ela! Esta é a Mara e este é o seu livro.

- O que vêm na capa?
- A Mara parece triste ou feliz?
- Sobre o que acham que fala a história?
- O que serão «Orelhas de Borboleta»?

Com pozinhos de prelim pim pim, a história da Mara começa assim...”

Dinamização da história: Tapete sensorial

Material: tapete sensorial; boneca;



Imagem 18 - Dinamização da história "Orelhas de borboleta"

Carta 2:

“Vi que estiveram com muita atenção à história da Mara, estão preparados para responder a algumas perguntas que tenho para vocês? Para responder, não se esqueçam: só pode falar 1 amigo de cada vez, por isso, dedo no ar!

- Como é que a mãe chamava às orelhas da Mara? Porquê?
- O que acham que é ter o cabelo como relva acabada de cortar?
- O que diziam os outros meninos acerca da Mara?
- Devemos ser assim com os nossos amigos?
- Como acham que a Mara se sentia?

Muito bem, amigos, muito obrigada pelas vossas respostas. Eu regresso daqui a uns dias... e com mais surpresas! “

E) Como apanhar uma Estrela

Carta 1:

“Olá, meus queridos amigos,

Estou aqui, mais uma vez, para vos contar uma história especial. E sabem, esta é bem brilhante!

- O que conseguem ver na capa?
- A história chama-se “Como apanhar uma estrela”, sobre o que é que acham que fala a história?
- O rapaz parece triste ou feliz?

Pois é, esta história fala de um rapaz muito persistente... sabem o que é ser persistente?

Ser persistente é nunca desistir. Vamos conhecer a sua história?

Ahh, já me esquecia... Mara? Estás aí? Ela adorou estar aqui na mista 3 e pediu para voltar.”

Dinamização da história: Projeção das ilustrações da história (PowerPoint)

Material: computador; televisão;



Imagem 19 - Dinamização da história "Como apanhar uma estrela"

Carta 2:

“Vi que estiveram muito atentos à história e, por isso, tenho agora algumas perguntas para vocês.

- O que é que o rapaz queria ter?
- O que é que ele imaginava que podia fazer com a estrela?
- E então, o que é que ele decidiu fazer?
- De que formas é que ele tentou apanhar uma estrela?
- Depois de muitas tentativas, o rapaz encontrou uma estrela onde?
- Como é que a conseguiu apanhar?
- Será que aquela estrela caiu mesmo do céu?
- Ele alguma vez pensou em desistir?

Muito bem! Tenho agora mais uma surpresa para vocês. Eu trouxe uma estrelinha para cada um de vocês para que, quando pensarem em desistir de alguma coisa, a agarrem e ganhem força para continuar, para seguirem os vossos sonhos e desejos. É muito importante persistir.”

F) É tudo meu!

Carta 1 (enviada através do email):

“Queridos amigos,

Devem estar a estranhar não haver nenhuma mala por aqui, mas... como sabem, ela está muito velhinha, já tem muitos anos e agora está a ser remendada, porque o seu tecido de dentro estragou-se. Tenho muita pena de não a poder enviar hoje à mista 3, mas pode ser que ela ainda vos volte a visitar. Gostavam?

Sabem outra coisa? Esta semana, tive de enviar a minha história pelo correio. Pois é, foi até casa da Rita por correio e... esta é a hora em que tu, Rita, podes ir à tua mochila buscar mais uma história especial. Temos de nos ir habituando a estas novas tecnologias... mas as cartas continuam a ser uma forma muito bonita e especial para escrevermos mensagens.

A história que vos trago hoje chama-se “É tudo Meu!”,

- O que é que vêm na capa?
- Sobre o que é que acham que fala a história?
- O Corvo parece triste ou feliz?

Vamos conhecer a sua história...”

Dinamização da história: Leitura e demonstração das ilustrações do livro;

Material: livro; computador;

Carta 2 (enviada através do email):

“Sei que terminaram mesmo agora de ouvir a história e, por isso, agora vou fazer-vos algumas perguntinhas para ver se estiveram muito atentos...

- O que é que o Corvo adorava?
- O que é que ele fazia para conseguir tudo o que queria?
- Acham que isso é correto?
- Como é que se ficaram a sentir os outros animais?
- No final da história, como é que o corvo se começou a sentir?
- O que decidiu fazer?
- Se vocês estivessem no lugar do corvo e tivessem uma coisa que não era vossa, o que fariam?

Muito bem, amigos!

Sei que agora têm ginástica, por isso, uma boa aula! Espero poder voltar, pelo menos mais uma vez!”

G) Outra vez o Elmer!

Carta 1

“Olá, meus amigos!

A Rita já estava cheia de saudades vossas e como sei que vos prometeu voltar, enviei-vos, mais uma vez, a minha mala velha, mas com muita magia. Hoje trouxe-vos uma história muito especial, de um amigo que todos já conhecem... Mas primeiro tenho um desafio para vocês.

Dentro da mala está um puzzle gigante! Podem ajudar a Rita a construí-lo? A Rita vai chamar um amigo de cada vez e juntos vamos descobrir quem é que nos veio visitar, desta vez!

(construção do puzzle)

Então, meninos, afinal, quem é que nos veio visitar de novo? Muito bem! O nosso elefante às cores regressou e desta vez, a sua história chama-se “Outra vez o Elmer”.

- O que conseguem ver na capa?
- Sobre o que acham que fala a história?
- O Elmer parece estar triste ou feliz?

Com pozinhos de prelim, pim, pim, esta história começa assim...”

Dinamização da história: puzzle em grande formato

Material: peças do puzzle;



Imagem 20 - Construção do puzzle do Elmer



Imagem 21 - Dinamização da história "Outra vez o Elmer"

Carta 2:

“Gostaram da história? Estavam com saudades deste amigo tão especial?”

Pois é, agora está na hora de perceber se estiveram muito atentos à sua história.

- Como é que se sentia o Elmer, no início da história?
- O que decidiu fazer?
- Como é que ficaram os outros elefantes?
- O que é que fizeram os elefantes para desvendar o verdadeiro Elmer?
- Como se sentiram quando viram que todos estavam cinzentos?
- É bom ser diferente?

Muito bem, amigos!

Tenho agora outra tarefa para vocês! Quem é que se lembra das histórias que a Rita contou? Qual gostaram mais? Vamos recordá-las! Quero que cada um de vocês me diga qual foi a história que gostou mais e porquê! O que aprenderam com ela?”



Imagem 22 - Revisitação das histórias dinamizadas

APÊNDICE 3 – DADOS RECOLHIDOS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

1. O Melro Artista

Organização do grupo: 3 pequenos grupos

Parte I (antes da dinamização da história)

Grupo 1

- O que é que vocês conseguem ver na capa?

D. A. (3 anos) – Branco

L. (5 anos) – Vermelho

M. 1. (4 anos) - Um Melro

D. A. (3 anos) – Um Melro

R. (3 anos) – Um melro... ali na árvore.

- Sobre o que é que acham que fala a história?

D. A. (3 anos) – Não sei

R. (3 anos) – Não sei

- Sabem o que é um artista?

L. (5 anos) – São senhores que pintam uns quadros

V. (4 anos) – São pintores de tintas

G. P. (5 anos) - É uma pessoa que pinta artes.

Grupo 2

- O que é que vocês conseguem ver na capa?

I. (3 anos) – é um pi piu!

M. C. (4 anos) – Pica, pica, pica!

I. (3 anos) – É preto e laranja.

- A história chama-se “O Melro artista”. Sobre o que acham que fala a história?

D. (3 anos) – Do Melro Artista

- E quem será o Melro Artista?

D. (3 anos) – Um passarinho castanho! É preto!

- E sabem o que é um artista?

D. (3 anos) – Os artistas estão num Hotel de Artistas. Mas o coronavírus não deixa ir ao hotel de artistas.

M. 2. (5 anos) – É uma coisa que se pinta.

G. (4 anos) – É aquele que pinta.

M. (5 anos) – Um artista faz muitas coisas.

Grupo 3

- O que é que vocês conseguem ver na capa?

L. P. (5 anos) – Tem uma sombra em baixo, que eu acho que é daquele.

LU. (4 anos) – Tem um bico cor-de-laranja

É cor-de-laranja?

LU. (4 anos) – Vermelho, mas parece melhor laranja. Parece laranja.

M. 3. (3 anos) – Tem os olhos pretos.

- A nossa história chama-se o Melro Artista. Sobre o que acham que fala a história?

L. P. (5 anos) – Fala de um Melro que se tornou um pintor artista.

LU. (4 anos) – Sobre o melro que ele decidiu ser artista.

- E o que é um artista?

L. P. (5 anos) – Um pintor.

LU. (4 anos) – É um pintor.

M. 3. (3 anos) – Eu já sei. É um pintor.

F. (5 anos) – Pintor.

LT. (5 anos) – Pintor, também.

Parte II (após a dinamização da história)

Grupo 1:

- Como é que era o corpo do Melro?

M. 1. (4 anos) – Preto

GB. (4 anos) – E vermelho

M. 1. (4 anos) – E o olho branco

- E como é que eram as pernas do Melro?

L. (5 anos) – Eram magrinhas

E o Melro gostava das suas pernas?

L. (5 anos) – Não!

- Porque é que ele não gostava das suas pernas?

L. (5 anos) – Porque todos os animais diziam que ele era feio

V. (4 anos) – Porque estavam magras

- O que é que os outros animais diziam quando viam o Melro?

V. (4 anos) – Que feio!

L. (5 anos) – Melro, tu és muito magrinho!

- Acham que a atitude dos animais foi correta? Devemos ser assim com os nossos amigos?

G. P. (5 anos) – Eles não foram amigos do Melro porque eles disseram mal dele.

- Quais foram as soluções que o Melro encontrou para disfarçar as suas pernas?

G. P. (5 anos) – Vestir uma camisola e também vestiu um chapéu. Foi ao ginásio

L. (5 anos) – Comer, comer, comer!

- E com isso ele encontrou solução para o problema?

R. M. (4 anos) – Não!

- Então, o que é que ele decidiu fazer, depois?

M. 1. (4 anos) - Pintar o bico

- Onde é que ele foi para se inspirar? O que é que ele foi visitar?

V. (4 anos) – Pintura

L. (5 anos) – Uma galeria

- Depois de ele pintar o bico, o que é que os outros animais disseram?

G. P. (5 anos) – Que o bico dele estava muito bonito.

M. 1. (4 anos) – Colorido.

V. (4 anos) – Estavam a gostar dele!

- Vocês acham que o Melro se sentia um animal especial?

TODOS: Não!

- Porquê?

L. (5 anos) – Todos os amigos estavam a gozar com ele!

Grupo 2:

- Como é que era o corpo do Melro?

I. (3 anos) – O Melro inchou e ficou gordo.

M. (5 anos) – Preto e ele era muito magrinho.

D. (3 anos) – Ele comeu muito e ficou com a barriga cheia.

G. (4 anos) – Ele pintou o bico.

- O Melro gostava das pernas que tinha?

M. (5 anos) – Não, porque ele queria que as penas fossem mais gordas e ele comeu e não adiantou.

- O que diziam os outros animais quando viam o Melro?

M. (5 anos) – Eles começaram-se a rir

M. C. (4 anos) - Eles começaram a rir.

- Vocês acham que nós devemos ter essa atitude com os nossos amigos?

TODOS: Não.

- Porquê?

M. (5 anos) – Porque é mal-educado.

- E os nossos amigos ficam contentes?

M. (5 anos) – Não, tristes.

- Agora quero que me digam quais foram as soluções que o Melro encontrou para ficar com as pernas mais gordas. O que é que ele fez?

M. (5 anos) – Comeu. Ele primeiro foi fazer ginástica ao ginásio. Depois foi às artes.

- No final, o que é que os outros animais diziam do Melro?

M. (5 anos) – Riam-se dele.

- Riram-se?

M. (5 anos) – Não

- Então?

M. (5 anos) – Eles gostavam.

- Acham que o Melro se sentia um animal especial? Porquê?

I. (3 anos) – Sim, ele cresceu.

M. (5 anos) - Não. Porque não fazia o que queria. Faziam, mas não dava.

D. (3 anos) – Não.

M. 2. (5 anos) – Não.

G. (4 anos) – Não.

D. S. (3 anos) – Não.

M. C. (4 anos) - Não.

M. (5 anos) – Não.

Grupo 3:

- Como é que era o corpo de Melro?

M. 3. (3 anos) – Preto.

LU. (4 anos) – E tinha um bico vermelho.

R. MT. (3 anos) – Eu sei como é o bico. É laranja.

L. P. (5 anos) – Não, é vermelho.

- E como é que eram as pernas do Melro?

L. P. (5 anos) – Pretas.

LT. (5 anos) – Pretas.

LU. (4 anos) – Eram magrinhas.

L. P. (5 anos) – E magricelas.

- O Melro gostava das suas pernas?

L. P. (5 anos) – Não.

- Porquê?

LU. (4 anos) - Porque são magrinhas. E todos davam por elas e diziam “Que pernas tão magrinhas” e o Melro não gostava. Ele ficava triste, quando se viu ao espelho.

- E vocês acham que a atitude dos outros animais foi correta?

TODOS – Não.

- Porquê? Nós devemos fazer aquilo aos nossos amigos?

TODOS – Não.

LU. (4 anos) – Porque isso é mal-educado.

- E como é que ficam os nossos amigos quando fazemos isso?

LT. (5 anos) – Tristes.

- O que é que o Melro fez para tentar ficar com as pernas mais gordinhas?

LU. (4 anos) – Ele fez ginástica e não resultou.

M. 3. (3 anos) – Foi comer ao restaurante.

LT. (5 anos) – Foi vestir-se.

L. P. (5 anos) – Depois foi a uma obra de arte.

- E depois de visitar a galeria de arte, o que é que o Melro decidiu fazer?

F. (5 anos) – Pintar o seu bico.

- A partir daí, o que é que os animais disseram?

L. P. (5 anos) – Muito bonito!

- Vocês acham que o Melro se sentia especial?

TODOS – Sim.

L. P. (5 anos) – Porque ele tinha o bico pintado de folhas coloridas.

- E quando ele não tinha o bico colorido sentia-se especial?

TODOS – Não.

LU. (4 anos) – Porque não tinha o bico pintado

L. P. (5 anos) – E os animais falavam mal dele.

Atividade: «Quem é, para ti, a pessoa mais especial?»

Grupo 1:

- Vocês sentem que são especiais?

TODOS – Sim

- E quem é a pessoa mais especial para vocês?

V. (4 anos) – A C. (Educadora)

D. A. (3 anos) – A L.

G. P. (5 anos) – A minha mãe

R. M. (4 anos) – O G.

R. (3 anos) – O D. A.

L. (5 anos) – A R (Estagiária)

GB. (4 anos) – A R (Estagiária)

M. 1. (4 anos) – A R (Estagiária), com um coração muito grande!

[Visualização de si próprios no espelho]

- Quem é que vocês viram dentro da caixa?

V. (4 anos) – Vi a C. (Educadora)

R. (3 anos) – Vi o D. A.

G. P. (5 anos) – Vi o G. P.!

L. (5 anos) – Vi a L.

M. 1. (4 anos) – Vi a M. 1.

GB. (4 anos) – O GB.

R. (3 anos) – Eu vi a R.

- Então, quem é para nós a pessoa mais especial?

L. (5 anos) – Somos nós!

Grupo 2:

- Vocês, sentem que são especiais?

TODOS – Sim!

- Quero que todos pensem na pessoa mais especial para vocês. Podemos partilhar?

I. (3 anos) – A J. (irmã da I.)

M. C. (4 anos) – O F.

M. (5 anos) – A minha prima.

D. S. (3 anos) – O papá.

D. (3 anos) – A mamã

M. 2. (5 anos) – Os irmãos.

G. (4 anos) – Os meus pais, a minha cadela e a minha avó.

[Visualização de si próprios no espelho]

- Quem viram dentro da caixa?

M. C. (4 anos) – Nós.

M. (5 anos) – Eu vi eu.

M. C. (4 anos) – Eu.

I. (3 anos) – Eu.

D. S. (3 anos) - Eu.

D. (3 anos) - Eu.

M. 2. (5 anos) - Eu.

G. (4 anos) - Eu.

- Então quem é a pessoa mais especial?

TODOS – Eu!

Grupo 3:

- E vocês, sentem que são especiais?

TODOS – Sim.

- Quem é, para vocês, a pessoa mais especial?

L. P. (5 anos) – Eu! Sou só um, não posso dizer as minhas duas mães, que são duas.

LU. (4 anos) – O V. e o G. P.

R. MT. (3 anos) – A A.

F. (5 anos) – A C. (Educadora)

LT. (5 anos) – Duas pessoas: a L. e a C. (Educadora).

[Visualização de si próprios no espelho]

- Quem é que vocês viram?

LU. (4 anos) -Eu só vi eu, porque aquilo é um espelho e cada um vê-se a si.

- Então, quem é para nós, a pessoa mais especial?

TODOS – Nós.

LU. (4 anos) – Cada um de nós.

Diálogo intencional com as crianças sobre a história «O Melro Artista»

Após a leitura e dinamização da história «O Melro Artista», bem como depois do trabalho desenvolvido com base nela (de acordo com os interesses manifestados), as crianças foram questionadas, mais uma vez, acerca do seu conteúdo, aferindo as

aprendizagens que dela advieram. Tendo sido um trabalho realizado em pequenos grupos, apuraram-se as seguintes respostas:

Grupo 1:

- Que história é que foi trabalhada ao longo destes dias?

F. (5 anos) – O Melro.

L. P. (5 anos) – Do Melro.

- Gostaram da história? Porquê?

F. (5 anos) – Sim, porque eu gostei.

LT. (5 anos) – Gostei por causa do gato.

G. P. (5 anos) – Eu gostei da história porque ela muito gira.

R. (3 anos) – Eu gostei.

M. 3. (3 anos) – Eu gostei do gato.

L. P. (5 anos) – Eu gostei, porque o Melro conseguiu o que queria.

- No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?

LT. (5 anos) – Triste, por causa que o gato tinha gozado com ele por causa das pernas dele.

L. P. (5 anos) – Triste, porque os animais falaram mal dele.

- O que farias se fosses o Gato?

G.P. (5 anos) – Não dizer mal sobre o Melro.

F. (5 anos) – Fazer carinho.

LU. (4 anos) – Na história o gato gozava com o Melro.

L.P. (5 anos) – Não fazia nada. Dizia que ela uma obra-prima.

- Devemos fazer aos nossos amigos o que os outros animais fizeram ao Melro?

LU. (4 anos) – Não, assim os nossos amigos ficam tristes.

L. P. (5 anos) – Não, porque assim os amigos ficam tristes.

- Acham que o Melro se sentia especial?

LT. (5 anos) – Não, porque estava triste.

G. P. (5 anos) – E por causa dos outros gozarem com as pernas deles.

L. P. (5 anos) – No início não. Quando fez as obras-primas sim.

- E vocês sentem-se especiais?

TODOS – Sim!

- Qual é a pessoa mais especial para vocês?

G. P. (5 anos) – Nós próprios.

LT. (5 anos) -Eu.

L. P. (5 anos) – Eu.

F. (5 anos) – Eu.

R. (5 anos) – Eu.

Grupo 2:

- Que história é que foi trabalhada ao longo destes dias?

M. (5 anos) – O Melro Artista.

- Gostaram da história? Porquê?

L. (5 anos) – Sim. Eu gostei do teatro.

M. (5 anos) – Sim, eu gostei da M. ter vestido o chapéu e o sobretudo.

- Esta é uma história especial?

M. 1. (4 anos) – Porque tinha roupa

M. (5 anos) – Porque eu tive de contar a história.

L. (5 anos) - Porque ele faz-nos sentir especiais.

- No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?

M. (5 anos) – Feliz.

L. (5 anos) – Feliz e depois os animais gozaram com ele e depois ficou triste.

- E o que é que o gato disse quando viu o Melro?

M. (5 anos) – Disse “Ai que pernas magricelas”.

L. (5 anos) – Tu sabes tudo porque tu é que leste a história.

- Se vocês fossem o gato, diziam isso ao Melro? Porquê?

L. (5 anos) -Não, porque ele é especial.

M. (5 anos) – E é artista.

- Devemos fazer aos nossos amigos o que os outros animais fizeram ao Melro?

M. (5 anos) e L. (5 anos) – Não.

- Como é que os nossos amigos se sentem se o fizermos?

M. (5 anos) – Tristes.

L. (5 anos) – Tristes, como o Melro. Os amigos dele gozaram com ele e o Melro ficou triste.

M. (5 anos) – Gozar é muito mau.

M. 1. (4 anos) – Muito feio.

- Acham que o Melro se sentia especial?

TODOS – Não.

- E vocês sentem-se especiais?

TODOS – Sim!

- Qual é a pessoa mais especial para vocês?

M. (5 anos) e L. (5 anos) – Nós!

M. 1. (4 anos) - Eu.

GB. (4 anos) – A Rita.

Grupo 3:

- Que história é que foi trabalhada ao longo destes dias?

V. (4 anos) – Do Melro.

- Gostaram da história? Porquê?

TODOS – Sim!

V. (4 anos) – Porque foi muito fixe.

M. C. (4 anos) – Foi lindo.

R. MT. (3 anos) – Foi bonita.

D. (3 anos) – Foi bonita.

I. (3 anos) – É fixe.

- No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?

M. C. (4 anos) – Feliz.

I. (3 anos) – Feliz.

V. (4 anos) – Triste, porque todos estavam a gozar com ele.

- E o que é que o gato disse quando viu o Melro?

V. (4 anos) – “Que andar estranho”.

- E se nós fossemos o gato, devíamos ser assim com o Melro? Porquê?

D. A. (3 anos) - Eu quero ser o gato!

- Se fosses o gato o que é que dizias ao melro?

D. A. (3 anos) – Miau.

- E gozavas com o Melro?

D. A. (3 anos) – Sim.

- Nós devemos gozar com os nossos amigos?

D. A. (3 anos) – Sim.

M. C. (4 anos) – Não.

M. 2. (5 anos) – Não, eles fazem carinho.

D. (3 anos) – Não.

- Acham que o Melro se sentia especial? Porquê?

TODOS – Não.

G. (4 anos) – Porque estava triste, todos estavam a gozar com ele.

M. 3. (3 anos) – Não, porque o gato estava a gozar com ele.

D. S. (3 anos) – Não, porque o gato estava a gozar com ele.

- E vocês sentem-se especiais?

TODOS – Sim!

- Qual é a pessoa mais especial para vocês?

M. 2. (5 anos) – A M. 1. e a M. C.

V. (4 anos) – O LU., o G. P. e o F.

M.C. (4 anos) – A minha família e a M. 2. e a M. 1.

D. S. (3 anos) – A prima e a minha mãe.

M.3. (3 anos) – O LU.

D. A. (3 anos) – O gato

G. (4 anos) – O pai, a mãe, a minha avó, o D. e a minha cadela. E também tu.

I. (3 anos) – A mamã e o papá.

D. (3 anos) – A prima.

- **Porque é que a Rita vos trouxe aquelas estrelas?**

V. (4 anos) – Para nos sentirmos especiais.

2. Gosto de ti (quase sempre)

Organização do grupo: grande grupo (visualização do vídeo) e 4 pequenos grupos (exploração do livro físico e do conteúdo da história)

Parte I (antes da dinamização da história)

- **O que é que conseguem ver na capa?**

M. (5 anos) – Uma menina e um menino. Letras escritas.

L. (5 anos) – Um menino e uma menina a darem a mão.

- **A nossa história chama-se «Gosto de ti (quase sempre)». Sobre o que acham que fala a história?**

M. (5 anos) – Eu sei, do que nós falamos no espelho. Falamos que o que gostamos mais somos nós próprios.

- **E o que acham que significa gostar de uma pessoa quase sempre?**

M.1. (4 anos) – Dos seus pais.

M. (5 anos) – Eu tenho, por exemplo, primos a nascer e tenho uma prima. Portanto, tenho assim poucos, mais do que dois.

V. (4 anos) – É ser amigo.

M.2. (5 anos) – É quando os amigos se abraçam para eles ficarem felizes.

Parte II (após a dinamização da história)

Grupo 1:

- **Quem são o Rui e a Rita?**

L. (5 anos) – O Rui era um rapaz.

L. P. (5 anos) – Era um bicho-de-carapau.

L. (5 anos) – Um bicho-de-conta! E a Rita era um inseto.

L. P. (5 anos) – Era um pirilampo.

- Porque é que eles gostavam muito um do outro?

L. (5 anos) – Porque eram muito diferentes.

- Um dia, o que é que aconteceu aos amigos?

L. (5 anos) – Eles ficaram zangados um com o outro.

- E o que é que o Rui fez para tentar suavizar a sua carapaça?

L. (5 anos) – Foi ao mar.

- No final, a que conclusão chegaram? Por serem diferente, gostavam ou não gostavam um do outro?

L. (5 anos) – Gostavam.

- E vocês acham que ser diferente é bom ou é mau?

R. M. (4 anos) – É mau. É bom, porque é lindo.

L. (5 anos) – Bom, nós somos diferentes uns dos outros.

L. P. (5 anos) – Acho que é bom!

D. (3 anos) – Não é bom.

- Nós somos todos iguais?

D. (3 anos) – Não.

- E isso é bom ou mau?

D. (3 anos) – É bom.

L. (5 anos) – Por exemplo o D. não tem o cabelo das meninas.

Grupo 2:

- Quem são o Rui e a Rita?

M. (5 anos) – O Rui é este, a Rita é este (apontando para a capa). O Rui é um bicho-de-conta. Então, faz conta.

G. P. (5 anos) – A Rita é um pirilampo.

- Porque é que eles gostam muito um do outro?

G. P. (5 anos) – Porque são diferentes.

- Mas, de repente, o que é que aconteceu aos dois amigos?

M. (5 anos) – Disseram que eles são diferentes e ficaram tristes.

- E o que é que o Rui fez para suavizar a carapaça?

G. P. (5 anos) – Foi para o mar, porque a Rita estava lá.

- No final, eles chegaram a uma conclusão. Apesar de serem diferente, gostavam ou não gostavam muito um do outro?

G. P. (5 anos) – Gostavam.

M. (5 anos) – Gostavam, Depois, no final da história, eles até deram um beijinho na boca.

G. P. (5 anos) – Não, não deram. Aproximaram-se.

- Vocês acham que ser diferente é bom ou é mau?

M. (5 anos) – Bom. Por exemplo, o G. P. é um rapaz e eu sou uma rapariga.

G. P. (5 anos) – É bom ser diferente porque às vezes as pessoas que são mais altos que algumas pessoas e têm menos anos que a pessoa mais pequena, a pessoa maior pode ajudar.

M. C. (4 anos) – É bom, porque o meu irmão é diferente comigo e eu sou diferente dele.

M.3. (3 anos) – Ser diferente é lindo

- Nós somos todos iguais?

TODOS – Não.

G. P. (5 anos) – Eu já vi uma guerra entre pessoas que são brancas e entre pessoas que são pretas. Primeiro começou com as pessoas brancas, que não gostavam que as outras pessoas sejam pretas.

Grupo 3:

- Quem são o Rui e a Rita?

R. MT. (3 anos) – Este é o Rui e esta é a Rita (apontando para a capa).

LT. (5 anos) – O Rui era invisível. Era um bicho-de-conta.

R. MT. (3 anos) – A Rita era um pirilampo.

- E porque é que eles gostavam muito um do outro?

F. (5 anos) – Porque eram namorados.

LT. (5 anos) – Eram amigos.

- O que é que aconteceu aos dois amigos?

LT. (5 anos) – Eles discutiram. Porque as pessoas têm diferentes: a Rita, ela brilha, e o Rui é invisível.

- O que é que o Rui fez para suavizar a carapaça?

LT. (5 anos) – Foi ao fundo do mar.

F. (5 anos) – Ao mar.

G. (4 anos) – Ao fundo do oceano.

- No final, eles chegaram a uma conclusão. Apesar de serem diferente, gostavam ou não gostavam muito um do outro?

TODOS – Gostavam.

- Vocês acham que sermos diferentes é bom ou é mau?

LT. (5 anos) – É mau, porque assim nós ficamos chateados com o outro.

F. (5 anos) – É mau.

G. (5 anos) – É bom.

Grupo 4:

- Quem são o Rui e a Rita?

LU. (4 anos) – O Rui era roxo. Era um bicho-de-conta.

V. (4 anos) – A Rita era um pirilampo.

LU. (4 anos) – Que brilha e voa.

M.1. (4 anos) – O bicho da conta eu pego ele e levo para casa.

- Porque é que eles gostavam muito um do outro?

M.1. (4 anos) – Porque eles eram namorados.

V. (4 anos) – Não, isso foi só quando chegou à última parte.

- O que é que aconteceu aos dois amigos, a meio da história?

LU. (4 anos) – Ficaram zangados.

V. (4 anos) – Ficaram aborrecidos e foram embora.

LU. (4 anos) – Só voltaram na última parte e ficaram namorados.

- O que é que o Rui fez para suavizar a sua carapaça?

M.2. (5 anos) – Foi ao mar.

V. (4 anos) – Foi para o oceano grande.

- No final, eles chegaram a uma conclusão. Apesar de serem diferente, gostavam ou não gostavam muito um do outro?

LU. (4 anos) – Eram amigos

V. (4 anos) – Ficaram namorados e casaram-se. E chamavam-se “Amor? Amor?”, que é como o meu pai e a minha mãe chamam-se.

- Vocês acham que ser diferente é bom ou mau?

TODOS – Bom.

LU. (4 anos) – Porque aprendemos a ser diferentes.

M.2. (5 anos) – É bom, porque nós somos especiais.

3. “Como Tu” – Poema “A Joaquina”

Organização do grupo: grande grupo;

Parte I (antes da dinamização da história)

- O que vêm na capa?

M. (5 anos) – Meninos...

G. (4 anos) – E meninas!

- O livro chama-se “Como tu”, sobre o que é que acham que falam estes poemas?

L. (5 anos) – Eu não sei...

M. (5 anos) – Tem poemas. Poemas que as pessoas fazem.

Parte II (após a dinamização da história)

- O que é que os amigos faziam à Joaquina?

F. (5 anos) – Gozavam com ela.

M. (5 anos) – Diziam coisas que elas não gostava e depois ela ficou muito triste.

L. (5 anos) – E às vezes cantavam para ela...

G. (4 anos) – Gozavam...

D. S. (3 anos) – Eles estavam a cantar.

G. P. (5 anos) – Estavam a rejeitá-la.

- **Quando fecharam os olhos e tentaram imaginar como se sentia, em que é que pensaram? Como é que se sentiram?**

G. P. (5 anos) – Sozinhos.

TODOS – Sozinhos...

M.3. (3 anos) – Eles estavam a gozar com ela.

- **Como acham que ela se sentia?**

TODOS – Triste.

- **Gostavam de ser tratados como a Joanhinha?**

TODOS – Não!

M. (5 anos) – Até parece que que está a tratar... que a outra pessoa não é mais amigo... Ela não trata mal os outros, ela é linda menina, ela só não quer... e depois põe uma mão a tapar os olhos.

- **Acham que devemos fazer troça de alguém porque outra pessoa o faz?**

TODOS – Não!

- **Quando vemos um amigo a gozar com outro o que devemos fazer?**

TODOS – Ajudar!

4. Orelhas de Borboleta

Organização do grupo: grande grupo

Parte I (antes da dinamização da história)

- **O que conseguem ver na capa?**

M. 1. (4 anos) – Uma menina com caracóis.

LU. (4 anos) – Uma menina com cabelo aos caracóis e uma borboleta e uma placa.

M.3. (3 anos) – Tem uma corda.

L. (5 anos) – Vejo a Mara.

F. (5 anos) – Ela tem o cabelo super, super, grande.

M. (5 anos) – Vejo que tem o cabelo ondulado.

- Digam-me uma coisa, a Mara parece estar feliz ou triste?

M. (5 anos) – Triste.

L. (5 anos) – Feliz.

- A nossa história chama-se «Orelhas de Borboleta». O que é que vocês acham que são orelhas de borboleta?

I. (3 anos) – Bicudas...

M. (5 anos) – São orelhas de borboleta...

F. (5 anos) – Com brincos?

GB. (4 anos) – Orelhas de borboleta do mundo...

L. P. (5 anos) – Orelhas de inseto, tipo iguais às dos outros insetos. São fininhas e um bocadinho compridas.

V. (4 anos) As borboletas vão à nossa orelha e são orelhas de borboleta. É isto que são orelhas de borboleta.

G. (4 anos) – São orelhas com asas de borboleta.

Parte II (após a dinamização da história)

- Como é que a mãe chamava às orelhas da Mara? Porquê?

V. (4 anos) – Orelhas de borboleta, porque ela é orelhas de borboleta.

GB. (4 anos) – Orelhas de borboleta.

M. 2. (5 anos) – Porque ela gostava.

L. (5 anos) – Porque ela tinha as orelhas muito grandes.

M. (5 anos) – E diziam sempre:

«A Mara tem... tem orelhas bicudas!»

«Não, não é, a Mara tem orelhas de borboleta!»

«A Mara tem o cabelo muito grande!»

«Não, não é. É cabelo de relva!»

- O que diziam os outros meninos acerca da Mara?

M. (5 anos) – Faziam pouco dela.

- Devemos ser assim com os nossos amigos?

TODOS – Não.

V. (4 anos) – Eles estavam a gozar com a Mara.

M. (5 anos) – E não se deve gozar com ninguém.

M.1. (4 anos) – Como a história da Joanelha.

V. (4 anos) – E como a história do Melro! Estavam a gozar com o Melro.

M.1. (4 anos) – E estavam a gozar com a Joanelha.

GB. (4 anos) – Não, eles ficam a chorar e também ficam tristes.

- Como acham que ela se sentia?

LT. (5 anos) – Triste.

GB. (4 anos) – A chorar...

V. (4 anos) – Triste e a chorar.

M. 2. (5 anos) – Estava muito triste porque os amigos estavam a gozar com ela.

V. (4 anos) – Muitas vezes!

M. 1. (4 anos) – E ela estava muito, muito triste por causa dos amigos.

M. (5 anos) - E os amigos fazem pouco dela porque acham que ela não está perfeita como os outros.

5. Como apanhar uma estrela

Organização do grupo: grande grupo

Parte I (antes da dinamização da história)

- O que conseguem ver na capa?

V. (4 anos) – Uma estrela e duas pessoas.

L. (5 anos) – Uma estrela, uma pessoa e um foguetão.

M. (5 anos) – Consigo ver estrelas pequeninas, uma estrela grande, um foguetão e uma pessoa dentro com uma coisa para respirar, para ir para o espaço.

G. (4 anos) – Estrelas pequeninas, uma estrela grande e um foguetão e um menino.

GB. (4 anos) – Uma estrela grande uma estrela pequenina e também palavras e também um menino que está zangado.

- O rapaz parece triste ou feliz?

G. (4 anos) – Feliz.

R. MT. (3 anos) – Feliz.

M. 2. (5 anos) – Eu vejo ele a apanhar uma estrela cadente. Ele está feliz por ter apanhado a estrela cadente.

- A história chama-se “Como apanhar uma estrela”, sobre o que é que acham que fala a história?

L. P. (5 anos) – Das estrelas!

V. (4 anos) – Sobre como apanhar estrelas.

LU. (4 anos) – Sobre uma estrela cadente e um menino.

R. MT. (3 anos) – É sobre estrelas cadentes. Elas caem.

M. 1. (4 anos) – Ele acorda de noite para ir para o foguetão dele e vai para o mundo...

D. A. (3 anos) – Um foguetão.

R. M. (4 anos) – Está de noite e tem um foguetão. Tem estrelas pequenas, estrela grande. Na minha casa aparece muitas estrelas e não aparece estrelas grandes...

- O que é que é uma estrela cadente?

G. P. (5 anos) – É uma estrela que voa pelo ar e quando as pessoas vêm pedem um desejo.

V. (4 anos) – E realiza-se!

LU. (4 anos) – Mas só se realiza à noite, quando estamos a dormir.

M. C. (4 anos) – Ela brilha muito.

Parte II (após a dinamização da história)

- O que é que o rapaz gostava de ter?

F. (5 anos) – Uma estrela.

LU. (4 anos) – Uma estrela!

- O que é que ele imaginava que podia fazer com a estrela?

R. MT. (3 anos) – Era só para ele... e ele queria brincar às escondidas.

G. P. (5 anos) – E dar passeios muito longos...

V. (4 anos) – E ele já não encontrava nenhuma...

- E então, o que é que ele decidiu fazer?

M. (5 anos) – Ele decidiu subir a uma árvore, mas não conseguiu... e depois esperou, esperou, esperou, esperou, esperou, mas não... que até comeu, comeu e comeu e esperou, esperou, esperou (...) que até depois até viu uma estrelinha

que depois caiu ao chão e ele apanhou e disse que «É só minha! Ninguém pode mais mexer na minha estrela».

- Ele só subiu à árvore? De que formas é que ele tentou apanhar uma estrela?

M. (5 anos) – Tentou ir buscar uma boia do pai, mas não conseguiu porque era muito pesada. Depois tentou subir aqueles coiros dos passadiços, mas não conseguiu.

M. C. (4 anos) – Ele tentou chegar à estrela com um foguetão.

D. S. (3 anos) – Com um foguetão.

LU. (4 anos) – Depois experimentou pedir ajuda a uma gaivota, mas não conseguiu.

G. (4 anos) – Pedir ajuda a uma gaivota.

- Depois de muitas tentativas, o rapaz encontrou uma estrela onde?

V. (4 anos) – No céu.

R. MT. (3 anos) – Eu sei... no céu!

LU. (4 anos) – No mar, a nadar.

- Como é que a conseguiu apanhar?

L. (5 anos) – Apanhou com os braços.

- Mas no início ele conseguiu chegar a ela com os braços?

TODOS – Não!

- Então? O que é que levou a estrela até ele?

L. P. (5 anos) – A maré.

M. 1. (4 anos) – Ele viu uma estrela na areia brilhante e clara.

G. (4 anos) – A estrela veio do mar, do oceano.

- Aquela não era uma estrela do céu? Era uma estrela-do-mar?

G. (4 anos) – Sim.

- Já viste alguma estrela-do-mar?

G. (4 anos) – Sim, porque eu fui ao SeaLife.

R. MT. (3 anos) – A estrela é amarela, não é do fundo do mar. As estrelas-do-mar não são amarelas. São do céu, essas...

G. (4 anos) – As estrelas-do-mar têm muitas cores.

- Ele alguma vez pensou em desistir?

TODOS – Não!

6. É tudo meu!

Organização do grupo: pequeno grupo

Parte I (antes da dinamização da história)

- O que é que vêm na capa?

I. (3 anos) – Essa história é sobre o passarinho. Tem um ursinho com uma almofada.

D. (3 anos) – Está encostado a ela.

I. (3 anos) – E o passarinho tinha um chapéu laranja.

L. (5 anos) – Consigo ver um livro, uma corda, um ninho, uma almofada e uma bola. Quer dizer, duas bolas e uma meia e o passarinho tem um gorro. E o ursinho tem uma bola.

M. 1. (4 anos) – Eu estou a ver o chapéu em cima do passarinho.

- Sobre o que é que acham que fala a história?

V. (4 anos) – Tudo é do pássaro... e ele não quer partilhar nada com os seus amigos pássaros.

L. (5 anos) – E nós temos de partilhar com os nossos amigos.

M. C. (4 anos) – Eu gosto de partilhar com as minhas irmãs.

- O Corvo parece triste ou feliz?

TODOS – Feliz

L. (5 anos) – Porque ele tem tudo o que os meninos tinham.

Parte II (após a dinamização da história)

- O que é que o Corvo adorava?

V. (4 anos) – Ter brinquedos... muitos!

L. (5 anos) – O Corvo roubou brinquedos aos animais da floresta e depois ele guardou no ninho.

- Acham que isso é correto?

M. 1. (4 anos) – Não, porque ele estava a fingir que tinha encontrado alguns brinquedos, mas não, eram dos amigos...

L. (5 anos) – Não, porque roubar é feio. E principalmente não se pode roubar aos amigos.

- Como é que se ficaram a sentir os outros animais?

M. C. (4 anos) – Tristes, porque ele roubou todos os brinquedos dos animais da floresta.

- No final da história, como é que o corvo se começou a sentir?

V. (4 anos) – Triste, porque não tinha ninguém para brincar e ele disse «Ó amigos, querem ver os brinquedos que eu encontrei?».

L. (5 anos) – E ele disse «Ó amigos, querem ver os brinquedos novos que eu arranjei?» e não eram os brinquedos do corvo, eram os brinquedos dos amigos... ele é que roubou e enganou os amigos só para pegar...

- Se vocês estivessem no lugar do corvo e tivessem uma coisa que não era vossa, o que fariam?

V. (4 anos) – Partilhar... roubar não é bonito, é feio...

L. (5 anos) – Se eu tivesse no lugar do corvo eu... se os meus amigos deixassem cair um brinquedo eu não pegava, eu dava. Não roubava, eu dava.

D. (3 anos) – Se nós tivéssemos no ninho do corvo nós partilhamos e o corvo, assim, partilha também.

M. 1. (4 anos) - Se eu tivesse no ninho do corvo eu partilhava com ele os meus brinquedos.

7. Outra vez o Elmer!

Organização do grupo: pequeno grupo

Parte I (antes da dinamização da história)

- O que conseguem ver na capa?

TODOS – O Elmer!

L. P. (5 anos) – Elmer e plantas.

G. (4 anos) – Elmer e plantas e árvores.

F. (5 anos) – O Elmer a passear e foi tomar banho.

- Sobre o que acham que fala a história?

M. C. (4 anos) – Do Elmer que vai tomar banho...

L. (5 anos) – Porque aí tem água...

- O Elmer parece estar triste ou feliz?

TODOS – Feliz!

Parte II (após a dinamização da história)

- Como é que se sentia o Elmer, no início da história?

G. (4 anos) – Feliz...

LT. (5 anos) – Estava chateado!

L. P. (5 anos) – Não, não, estava aborrecido.

L. (5 anos) – Estava chateado e aborrecido.

- O que decidiu fazer?

L. (5 anos) – Dar uma voltinha.

LT. (5 anos) – Enquanto os outros animais estavam a dormir.

- O que é que aconteceu aos outros elefantes quando estavam a dormir?

G. P. (5 anos) – O Elmer pintou os outros elefantes da cor dele.

- O que é que fizeram os elefantes para descobrir o verdadeiro Elmer?

LT. (5 anos) – Eles foram ao rio tirar a cor.

L. (5 anos) - Eles acordaram e um elefante disse ao vizinho «És tu, Elmer?» e depois continuavam... mas nenhum deles era o Elmer. O Elmer foi-se pintar igual aos outros elefantes.

LT. (5 anos) – E outro elefante disse «É para irmos ao rio».

- Depois de irem para a água descobriram o verdadeiro Elmer?

TODOS – Não.

G. (4 anos) – O Elmer ficou cinzento, igual aos outros.

- E como descobriram quem era o verdadeiro Elmer?

G. (4 anos) – Eles foram outra vez para o rio e ficaram com as cores.

LT. (5 anos) – Um dos elefantes cinzentos disse que a cor está em cima, ainda...

L. (5 anos) – O Elmer pregou uma partida.

LU. (4 anos) – O Elmer usou os outros Elmers para distraí-los.

- O Elmer era diferente de todos os outros elefantes. É bom ser diferente?

G. (4 anos) – Sim, era com cores!

L. (5 anos) – Sim.

L. P. (5 anos) – Ser igual ou diferente é bom. Os dois.

LU. (4 anos) – Sim.

Revisitação das histórias

Sobre o que é que falavam as histórias?

1. O Melro Artista

L. (5 anos) – De que falava a história? Era do Melro Artista.

L. P. (5 anos) – Eu lembro-me. Ele não gostava daquelas palavras feias que os animais diziam ao Melro.

- Porque é que eles diziam palavras feias ao Melro?

L. P. (5 anos) – Porque o achavam feio.

L. (5 anos) – Porque as pernas dele eram muito magrinhas.

2. Gosto de ti (quase sempre)

LT. (5 anos) – Era a história do Chico e da Rita.

L. (5 anos) – Do Rui e da Rita.

G.P. (5 anos) – Falava sobre o Rui e a Rita. O Rui era um bicho-de-conta e a Rita era um pirilampo.

- O que é que aconteceu ao Rui e à Rita nesta história?

L. (5 anos) – Eles eram amigos, mas depois zangaram-se um com o outro.

- Porquê?

L. (5 anos) – Porque eles eram muito diferentes.

LU. (4 anos) – E porque estavam fartos de algumas coisas.

- E no final, eles voltaram a ser amigos?

TODOS – Sim!

3. Como tu - Poema «A Joaquina»

LT. (5 anos) – A história da Joaquina. Ela falava baixinho.

L. (5 anos) – E tinha óculos.

M. 1. (4 anos) – E era muito pequenina.

LT. (5 anos) – Todos gozavam com ela...

- Nós devemos gozar com os nossos amigos?

TODOS – Não.

L. (5 anos) – Era um poema!

4. Orelhas de borboleta

L. P. (5 anos) – É a história da Mara! Todos os amigos da Mara gozavam com a Mara.

L. (5 anos) – Porque ela tem orelhas de borboleta.

L. P. (5 anos) – E porque tinha cabelo muito comprido

M. C. (4 anos) – E também tinha o nariz bicudo.

L. P. (5 anos) – E uma toalha. Ela vestia uma toalha de mesa, mas afinal não.

5. Como apanhar uma estrela

L. (5 anos) – Eu sei! O menino queria ter uma estrela só para ele.

- E ele conseguiu apanhar a estrela?

TODOS – Sim!

- Onde é que ele a apanhou?

L. P. (5 anos) – No mar.

6. É tudo meu!

L. (5 anos) – Um passarinho que queria tudo só para ele.

- E o que é que ele fazia?

L. (5 anos) – Enganava os amigos, para ter as coisas deles.

7. Outra vez o Elmer

L. (5 anos) – O Elmer pregou uma partida aos outros elefantes.

Qual foi a história que mais gostaram? Porquê?

LT. (5 anos) – Da Mara, porque tinha as orelhas de borboletas.

- E o que é que isso significa? Porque é que lhe chamavam Orelhas de Borboleta?

LT. (5 anos) – Porque... não sei.

L. (5 anos) – Ela tinha as orelhas grandes, por isso é que lhe chamavam «Orelhas de Borboleta».

L. (5 anos) – Eu gostei de todas, mas as mais que eu gostei foi do Rui e da Rita e da borboleta, da Mara.

- Porque é que gostaste mais dessas duas?

L. (5 anos) – Porque do Rui e da Rita fala sobre a amizade e da Mara eu gostei muito dela porque ela tinha orelhas de borboleta.

M. C. (4 anos) – O Rui e a Rita e a Mara. Porque o Rui e a Rita eram amigos e da Mara porque ela tinha orelhas de borboleta e tinha o cabelo comprido, cheio de caracóis.

G. P. (5 anos) – A do Elmer, porque ele pregava muitas partidas!

- Tu também gostas de pregar partidas?

G. P. (5 anos) – Sim!

F. (5 anos) – Do Elmer, porque ele fazia partidas.

- Tu também gostas de pregar partidas?

F. (5 anos) – Sim!

Nota: As restantes crianças presentes afirmaram ter gostado de todas, não selecionando uma preferida.

APÊNDICE 4 – ATIVIDADES QUE EMERGIRAM A PARTIR DAS OBRAS DINAMIZADAS EM
CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR E REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO

1. O Melro Artista

Atividades que emergiram da obra:

- Visualização de si através da sua imagem projetada na tela (concretização de interesse manifestado no diálogo intencional);
- Descoberta da sua sombra projetada na tela – questionamento de como se sentiam e onde se localizavam;
- Elaboração de um livro «O Melro Artista» para a área da biblioteca, ilustrado e recontado pelo grupo.
- Realização de uma pintura (em grande formato) com base na técnica do gotejamento, utilizada por Jackson Pollock (tendo por base a obra observada na história).
- Realização da meditação «Eu sou Maravilhoso», em pequenos grupos.
- Realização da meditação «Eu sou Maravilhoso», em grande grupo, através do escurecimento da sala e do recurso a luzes e materiais fluorescentes.
- Realização de um teatro de sombras «O Melro Artista»
- Momento de exploração sensorial com os materiais do Gabriel (luzes e balões).
- Realização de um momento de meditação com cromoterapia, em pequeno grupo.
- Realização de momentos de meditação, em grande e pequenos grupos - Cartões “Respira Comigo”

2. Gosto de ti (quase sempre)

Atividades que emergiram da obra:

- Elaboração de um desenho do nosso sítio mágico, para a gestão das emoções, com recurso ao frasco do amor;
- Realização de cartas para um amigo secreto;

- Realização de momentos de meditação, em grande e pequenos grupos - Cartões “Respira Comigo”

3. Como tu (Poema “A Joaninha”)

Atividades que emergiram da obra:

- Reconto do poema «A Joaninha», em pequeno grupo, com recurso ao estendal;
- Elaboração de um livro «A Joaninha», em pequeno grupo, para a área da biblioteca, ilustrado e recontado pelas crianças;
- Reconto do poema «A Joaninha» aos amigos, em grande grupo;

4. Orelhas de Borboleta

Atividades que emergiram da obra:

- Exploração do tapete sensorial;

5. Como apanhar uma estrela

Atividades que emergiram da obra:

- Elaboração de uma pintura para a entrada «Como apanhar uma estrela.»;

6. É tudo meu!

Uma vez que o grupo se encontrava a desenvolver um projeto, não foram desenvolvidas atividades sobre a obra.

7. Outra vez o Elmer

- Registo da história;
- Reconto da história em pequeno grupo.
- Diálogo intencional sobre a história.
- Elaboração dos cenários e personagens da história através da arte.
- Elaboração do Elmer individual para o desfile.

- Realização do teatro de fantoches – “O Elmer”
- Realização do desfile do Elmer

APÊNDICE 5 – REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR¹

1. O Melro Artista

Após os tempos de confinamento que fomos obrigados a cumprir, verificam-se algumas necessidades e novos interesses, privilegiando-se a interação entre o grupo e a sua vivência e convívio no espaço exterior. Deste modo, subsiste uma grande importância no que se refere ao desenvolvimento psicossocial das crianças, temática em estudo pela estagiária da Mista 3 para a elaboração do seu relatório de investigação. De ressaltar ainda que este tópico deve ser promovido em todos os momentos, mas, com o isolamento que experimentamos, a sua promoção torna-se ainda mais relevante, atualmente. Sempre interligada com a Literatura e, por isso, associada às obras dinamizadas na hora do conto, a atuação da estagiária visa a promoção de conceitos inerentes ao desenvolvimento psicossocial, preconizando um maior conhecimento da criança e de quem a rodeia.

Sendo o primeiro dia de estágio para a reintegração no grupo e no espaço, o segundo dia iniciou-se com a hora do conto, para a qual foi selecionada a obra «O Melro Artista», da autoria de Marion Deuchars. Esta seleção, tal como todas as obras a serem trabalhadas, partiram de uma reflexão acerca das potencialidades da história, dando destaque ao seu conteúdo e temática. Uma história com uma mensagem especial e onde a arte e a expressão artística imperam, esta obra levou a Mista 3 a conhecer um Melro que, por ter as pernas magrinhas, era motivo de troça por parte dos outros animais. Através da arte, descobre a sua individualidade, passando o seu bico (colorido diariamente) a ser motivo de orgulho e admiração por si e por parte dos outros, num momento em que as pernas magrinhas, apesar de ainda subsistirem da mesma forma, deixam de ser o foco de atenção e de troça.

Antecedendo o conto e a dinamização da história, procedeu-se a um grupo focal, uma técnica de recolha de dados que permitiu recolher as opiniões das crianças acerca da capa e do conteúdo da obra. Perante a análise dos resultados obtidos, depreende-se que a mensagem visual transparecida na capa foi compreendida, tendo sido

¹ Estas reflexões foram realizadas a propósito da planificação semanal da instituição

referenciada a personagem principal (O Melro) e as suas características físicas. Associado ao título, as crianças foram ainda questionadas acerca da definição de “artista”, pelo que se verificou uma ideia estereotipada em relação a ele. Para a maior parte das crianças, um artista é um pintor, não se fazendo referência, em nenhum momento, a mais nenhuma entidade envolvida na produção de arte.

A dinamização da história foi realizada, propositadamente, com recurso à voz, a um retroprojetor e a acetatos com as ilustrações da obra, promovendo um contacto com diferentes linguagens. Deste modo, valoriza-se a linguagem oral e a apreciação e fruição artística, sendo as crianças levadas a interpretar, não só o que ouvem, mas também o que vêem. É também fomentado o contacto com uma ferramenta tecnológica, à qual estão subjacentes inúmeras potencialidades de exploração. Com este momento de aprendizagem torna-se possível promover: a motivação para a leitura, para a comunicação e para a expressão artística; a interpretação oral e figurativa da obra, bem como a articulação de saberes entre as artes visuais e outras áreas de conteúdo ou domínios (como é o caso da Linguagem Oral). Esta obra permite igualmente o conhecimento de dois artistas plásticos conceituados, alargando as aprendizagens do grupo ao nível destas individualidades e das suas técnicas de expressão.

Após a dinamização, foi promovido um momento de comunicação e partilha, inerente à interpretação da história. Através dos comentários obtidos denota-se que a mensagem da história foi claramente compreendida, verificando-se ainda a emissão de juízos em relação aos sentimentos e atitudes das personagens. Para finalizar, as crianças foram levadas a pensar se o Melro se sentia especial, se elas próprias se sentiam especiais e que era, para elas, a pessoa mais especial. Inicia-se, assim, um diálogo intencional sobre “Quem é, para ti, a pessoa mais especial?” – uma atividade orientada, realizada com recurso à visualização de si mesmos através de um espelho (inserido numa caixa surpresa).

Tendo como finalidade a perceção de que nós somos a pessoa mais especial para nós próprios, que temos a nossa individualidade e que somos, efetivamente, únicos, este momento de aprendizagem promoveu aspetos como o autoconceito, o autoconhecimento e a autoestima, fundamentais para cada um de nós.

Os momentos de aprendizagem mencionados até então foram realizados em 3 pequenos grupos, possibilitando um contacto mais individualizado com cada criança e promovendo experiências diversificadas de acordo com os seus interesses. De referir, por exemplo, que no primeiro grupo, emergiu o interesse pelo retroprojektor e que, partindo disso, foi realizado um momento de apropriação entre as crianças e as suas sombras projetadas. Este interesse não se verificou, na generalidade, nos restantes grupos, à exceção de um dos elementos do grupo 3 que, aquando da dinamização, demonstrou interesse e necessidade em experimentar e apropriar-se do recurso tecnológico – fator em muito positivo para o seu desenvolvimento pessoal.

No meu entender, a divisão do grupo em 3 foi vantajosa no sentido em que permitiu dar um maior destaque a cada criança, tendo sido verificada uma grande diferença entre o modo de estar e de participar de todos. O primeiro grupo manteve um modo de estar mais calmo e tranquilo, o que não se verificou nos restantes. Tal pôde dever-se ao facto de, quer o grupo 2, quer o grupo 3, terem estado na sala antes deste momento (após o acolhimento), o que os levou a ficar mais agitados. Apesar disto, todos os grupos se mostraram participativos e recetivos às propostas solicitadas, tendo sido promovido e conseguido um ambiente de partilha, troca de opiniões e novas aprendizagens.

Inerente à hora do conto, realizou-se, com as crianças de 5 anos, o registo da história, permitindo que a criança expressasse a sua opinião face a ela através do desenho (partindo da seleção da parte da história que mais gostou). Deste modo, são articulados saberes do domínio da Linguagem Oral e das Artes visuais, sendo que a criança mobiliza a capacidade de representar e recriar plasticamente as vivências das histórias, emitindo ainda opiniões sobre estas. Assim, no âmbito da Linguagem Oral, a criança é motivada a utilizar a linguagem de forma clara, percebendo ainda a sua importância e a sua função. Já ao nível das Artes Visuais é promovido o contacto com diferentes modalidades de expressão visual, apropriando-se de diversos materiais e suportes e atendendo a diversos elementos visuais como cores e formas.

Dando continuidade ao trabalho iniciado, foram realizados diálogos intencionais, aferindo, conseqüentemente, os interesses das crianças face à história e face a possíveis atividades a desenvolver a partir dela. Procedeu-se, deste modo, a uma conversa, onde

todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias e interessantes, sendo o trabalho realizado subsequentemente definido em função destas. Estes momentos de diálogo permitem que a criança se expresse de forma livre, dotando-a de um papel central na aprendizagem. Esta voz ativa permite ainda que a criança se sinta motivada para as atividades e que seja criativa, participe nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e coopere com outros nesse mesmo processo. Tal como o conto e dinamização da história, este foi um momento realizado em pequenos grupos, fator que permite à estagiária manter a tranquilidade do momento.

Na generalidade, todos se mostraram participativos e com uma forma de estar adequada, tendo sido notada uma grande diferença entre o terceiro grupo e os restantes. Uma vez que este momento foi realizado no refeitório, e os restantes colegas se encontravam no exterior, na ginástica, a atenção das crianças do grupo 3 foi desviada para esse local. Assim, e uma vez que a sua predisposição para a atividade não se verificava, a estagiária tomou a liberdade de terminar esse diálogo, dando resposta ao interesse daquele grupo, naquele momento. Ainda assim, surgiram algumas ideias, como se pode verificar nas observações e escutas acima transcritas. Futuramente, e tendo em conta esta experiência, considero que estes momentos deverão ser realizados num espaço alternativo (por exemplo no gabinete), evitando fatores distrativos que possam comprometer o trabalho a realizar.

Perante tal enquadramento, e fazendo uma análise dos interesses revelados no diálogo intencional, ficou definida: 1) a execução de uma pintura; 2) A criação do livro «O Melro Artista» para a biblioteca; 3) a realização de um teatro.

No que respeita à pintura, foi montado um papel de cenário no chão do espaço exterior, fomentando um espaço de trabalho amplo e livre de objetos e um suporte em grande formato, para não restringir o movimento e a liberdade a um espaço pequeno. Assim, motivamos as crianças para a liberdade e o dinamismo que está subjacente ao conceito de arte. O objetivo deste momento de aprendizagem era a experimentação da técnica do gotejamento (utilizada por Jackson Pollock), tendo por base a sua obra observada na história. Através do movimento do corpo com o pincel, a tinta foi caindo no papel de cenário, criando uma superfície colorida e dinâmica. De forma individual, cada criança deixou a sua marca individual naquela obra de arte comum, uma obra

construída a partir da colaboração de todos os que manifestaram interesse em apropriar-se dela.

De referir ainda que esta atividade foi realizada com as crianças descalças, contactando diretamente com o chão e explorando livremente os seus sentidos, sentimentos e emoções. Aquilo que se conseguiu observar foi uma grande recetibilidade de todos para participar, demonstrando prazer e diversão, sendo igualmente notória a satisfação do grupo, que se dizia motivado para repetir esta experiência. No meu ponto de vista um momento rico e plural, associando a arte ao conhecimento de si próprio, explorando movimentos, sentimentos e emoções que permitem um maior conhecimento de si e do seu corpo.

Dando resposta ao interesse manifestado pelo livro, deu-se início também à criação do livro «O Melro Artista» para a biblioteca, sendo que se procedeu, inicialmente, ao reconto da história por parte do grupo de trabalho. O livro foi também ilustrado pelas crianças, fomentando a exploração de diversas linguagens para exprimir uma mensagem. No âmbito da Linguagem Oral, este trabalho permitiu desenvolver a comunicação oral e a coerência entre os enunciados do grupo, permitindo também, ao nível da Abordagem à Escrita, a compreensão do sentido direcional da escrita, desenvolvendo a motricidade fina e a coordenação óculo-manual. Para tal, foram redigidos enunciados pelo adulto, conseqüentemente reescritos pelas crianças, da forma como conseguem. Já no que respeita às ilustrações e, por isso, com relação com o subdomínio das Artes Visuais, foi possível o estabelecimento de uma relação entre a linguagem escrita e a linguagem visual, sendo que esta deveria estar em conformidade com a realidade da história base – permitindo que a criança focasse o seu pensamento em situações, objetos e personagens reais e não somente do seu imaginário. Estamos perante um trabalho que demonstra o prazer e o gosto pelos livros, um fator muito positivo e benéfico para as crianças, uma vez que, no meu parecer, os livros são um recurso exímio para grandes aprendizagens e desenvolvimentos.

Ao nível do teatro, foi realizada uma reunião para se proceder à definição das formas de representação, bem como a divisão de tarefas para a concretização do mesmo. No início, foram definidas as formas de representação, tendo ficado definido: 1) a realização de um teatro de sombras; 2) o reconto da história com recurso aos

acetatos criados pela estagiária para a dinamização da história. Após a aferição destes interesses, o foco da reunião incidiu sobre o teatro de sombras, sendo que foram definidos os modos para a teatralização e as personagens a serem encenadas por cada criança.

Ainda sem os ensaios e sem a teatralização, a realização destes diálogos com as crianças permite que, tal como preconizado pela instituição, ela tenha um papel ativo no dia-a-dia da sua sala e na aprendizagem do grupo, dotando-a igualmente de espírito crítico e da capacidade de expressar e justificar as suas opiniões. Com estes momentos de aprendizagem, são promovidos outros aspetos como o respeito, o trabalho em equipa, a valorização de si e a cooperação, indissociáveis da vida pessoal e em sociedade.

Dando seguimento à concretização dos interesses manifestados pelo grupo, iniciou-se a preparação do teatro de sombras, através da criação de máscaras e adereços. Estes materiais foram feitos através da reprodução de moldes pré-definidos, no entanto, a sua elaboração foi livre, permitindo que a criança, a seu gosto, colorisse o seu próprio personagem. Dando resposta aos seus interesses, este trabalho possibilitou, assim, a manifestação dos gostos pessoais das crianças, motivando igualmente a colaboração e a cooperação entre todos para concretizarem um interesse comum.

No que diz respeito aos cenários, estes foram criados em formato digital, possibilitando-se, através deles, não só a criação de uma ambiência semelhante à do livro, mas também o contacto com obras reais dos artistas mencionados na história. Apesar das representações digitais se assemelharem às ilustrações (por exemplo, no que diz respeito aos espaços frequentados pelo Melro), a estagiária optou por colocar no cenário registos fotográficos das obras reais, promovendo o contacto emergente com estas e não apenas com as representações do livro que, e não querendo desvalorizar, ficam aquém daquilo que são as realidades e as mensagens das obras originais.

De um modo geral, considero que este momento de aprendizagem foi enriquecedor para todas as crianças, motivando a autonomia, o empenho e a autoestima de todos. O resultado dos ensaios foi muito positivo, refletindo-se na representação final que, a meu ver, correu muito bem. Ao longo deste processo, as

crianças revelaram-se empenhadas e motivadas, contribuindo para o bom funcionamento do grupo, para uma aprendizagem cooperativa e para um momento especial partilhado por todos. Registou-se ainda um fator a ser melhorado - o sentido de lateralidade -, fator tido em consideração na sessão de motricidade.

A respeito da história, foi realizado ainda o reconto da mesma através da projeção de acetatos, momento sugerido e dinamizado por duas crianças. Através dele, e ao nível da Linguagem Oral, foi possível observar a elaboração de frases completas e o relato dos acontecimentos onde se tornaram claros o discurso e a sequencialidade da história original. De uma forma emergente, a criança apropria-se da linguagem oral com o propósito de contar uma história, estando, neste contexto, implícitas as diversas funções da linguagem. De destacar também, no domínio pessoal e social, a autonomia de ambas, que realizaram a apresentação do seu trabalho de forma segura, demonstrando, não só um grande conhecimento ao nível da história, mas também uma grande independência e autonomia para o fazer. Sendo um trabalho a pares, verificou-se também o espírito de entreaajuda, no entanto, e no meu entender, é algo que tem de ser muito trabalhado. Nas atividades em geral observo algum egocentrismo por parte de algumas crianças, comprometendo, por vezes, um trabalho cooperativo que se deseja para o dia-a-dia da sala e para o futuro, enquanto cidadãos.

Os momentos referidos foram apresentados ao grupo, incentivando-se a partilha e evidenciando-se momentos de grande qualidade para todas as crianças – dado que todos aprendem com todos. Como é hábito na Mista 3, estes momentos foram também gravados, podendo ser partilhados com os pais. Assim, é possível manter a ligação entre a sala e a família, de algum modo comprometida pela situação pandémica atual. Enquanto futura educadora, sublinho a importância deste contacto contínuo e sistemático, formando-se, assim, uma verdadeira comunidade de aprendizagem – onde todos são importantes e onde todos têm o seu papel no crescimento e desenvolvimento pessoal e dos outros.

Ao longo do trabalho com a obra, foi também promovido um momento de aprendizagem orientado, motivando a visualização das crianças através da sua imagem projetada na tela. Esta atividade teve como fundamento a concretização de um interesse manifestado no diálogo intencional, sendo que as crianças manifestaram

curiosidade pelo retroprojektor e pelas sombras criadas a partir dele. Promovendo um momento de autoconhecimento e autoconceito, cada criança colocou-se em frente ao computador que, por estar ligado ao projetor, a fazia aparecer na tela. A criança foi, então, questionada acerca do que via (acerca dela própria) e as restantes eram igualmente questionadas acerca da primeira. Através deste recurso, as crianças descobriram também a sua sombra projetada na tela (quando se colocavam em frente à luz do projetor), tendo sido interrogadas acerca de como se sentiam e onde se localizavam. Deste modo, preconizamos um momento de auto e hétero conhecimento, que permitiu às crianças uma maior interiorização de si e dos outros.

No meu entender, este foi um momento de aprendizagem muito significativo, trabalhando questões inerentes ao desenvolvimento psicossocial, motivando o foco em si próprio e nos outros. A receptibilidade das crianças para esta atividade foi total, participando ativamente nesta aprendizagem coletiva, criando um ambiente rico e estimulante para todos.

Por último, foram promovidos diversos momentos de meditação, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos. A meditação é uma técnica que possibilita o conhecimento de si próprio e motiva aspetos como a autoestima, a consciência emocional, a assertividade, o respeito, a autoconfiança e o autocontrole, importantes de serem trabalhados com o grupo, atualmente. Foram, a este respeito, promovidos momentos de meditação com cromoterapia e com os cartões “Respira Comigo”.

No primeiro momento, realizou-se a meditação «Os balões coloridos», com recurso à cromoterapia. Foi um momento descontraído e com muitas potencialidades, que espero poder repetir com todas as crianças. Terá de ser reorganizado, devendo ser realizado na sala e não no refeitório (evitando distrações externas ao momento) e com uma projeção diferente, que de algum modo faça sobressair mais a cor dos balões, inspirando o melhor que essa cor tem para fazer sentir – objetivo principal deste tipo de método. No segundo momento, com os cartões, verificou-se um grande interesse por parte do grupo, uma vez que se trata um jogo de cartas com pequenos exercícios de respiração. Pelas ilustrações chamativas e pelos títulos sugestivos e inspiradores, a adesão do grupo a este recurso foi muito boa.

Vincando a noção de que cada um de nós é especial, realizamos a meditação «Eu sou Maravilhoso», tendo sido criados ambientes distintos em diferentes dias. O primeiro momento foi realizado em pequenos grupos, num ambiente com luz natural e música tranquila. Todos os grupos se mostraram disponíveis, no entanto, a forma de estar dos grupos foi diferente quando realizada no gabinete e no refeitório. Estamos perante um local sem fatores distrativos versus um local com fatores externos que acabaram por distrair as crianças.

Em grande grupo, concretizamos esta mesma meditação, agora num ambiente parcialmente iluminado por luzes ténues e materiais fluorescentes. A sala foi escurecida através da cobertura das janelas com sacos de plástico pretos e a estagiária executou um crachá estrela (fluorescente) para cada criança. Entrando num mundo mágico, cada criança tinha consigo uma estrela muito especial, enfatizando a ideia de que cada um de nós é, efetivamente, maravilhoso. Com esta ambiência e sem fatores distrativos, as crianças participaram na meditação, evidenciando sentirem-se calmas, felizes, alegres, e clamam, declarando também sentirem amor.

No meu ponto de vista, a meditação teve resultado quer em grande grupo, quer em pequeno grupo, sendo que para mim, a maior aprendizagem que daqui adveio foi o cuidado a ter na escolha do local e com os fatores que, nesses locais, possam comprometer a atenção das crianças.

2. Gosto de ti (quase sempre)

Na hora do conto, trabalhamos a história «Gosto de ti (quase sempre)», que nos fala de dois amigos que, por serem diferentes, começam a ter alguns conflitos. Uma história sobre a aceitação da diferença e sobre o respeito por ela que, no meu ponto de vista, ainda se torna mais especial pela forma como é apresentada (em livro pop-up).

No que respeita à dinamização, esta foi realizada em grande grupo, através da apresentação de um vídeo com a leitura e filmagem das páginas. Esta era a opção que, no meu ponto de vista, resultaria melhor, proporcionado o contacto com a obra num grande formato (tela), dando oportunidade a que todos a vissem detalhadamente. Em seguida, e em pequenos grupos, foi feito o reconto e a exploração do livro, sendo que

as crianças tiveram a oportunidade de mexer nele e nas ilustração que nele se faziam sobressair. Habitados a páginas bidimensionais, as reações à obra foram fascinantes, motivando aprendizagens fundamentais para o dia-a-dia das crianças. Para além de trabalhar o sentido estético, estes recursos promovem o contacto com o tridimensional que, por sua vez, possibilita o contacto com noções espaciais, sentido, direção e movimento.

Seguiu-se um diálogo intencional, em pequenos grupos, sobre as ideias que pretendem dinamizar sobre a história. Daqui surgiram algumas sugestões, de entre as quais a criação de cartas para oferecer aos amigos. Para concretizar este interesse, iniciamos a execução das cartas (através de desenhos), dos respetivos envelopes e pensamos como seria a caixa do correio – sugerida pelas crianças para colocar as cartas a serem entregues. Com este momento, são recuperadas formas de comunicação que, com o avanço tecnológico, acabam por ser desvalorizadas, e que têm um potencial enorme para as crianças. Conseguem transmitir o que sentem aos outros através do desenho; estão motivadas e empenhadas; são criativas e dão asas à sua imaginação. Ao nível da sua relação com os outros, as crianças têm ainda em consideração alguém especial, que querem presentear com uma carta, compreendendo de forma emergente a importância da interação, da comunicação, da amizade e do amor.

Com base na história «Gosto de ti (quase sempre)», as crianças fizeram ainda um desenho do seu sítio mágico, importante para a gestão das suas emoções. Este desenho foi colocado no frasco do amor – na área das emoções – para que, quando necessário, a criança olhe para ele e se sinta melhor/bem e mais tranquila. Esta atividade promove a emergência do autocontrole e da autorregulação, muito importantes para as crianças.

3. Como tu (Poema “A Joanhinha”)

Na hora do conto realizou-se a dinamização e conto do poema «A Joanhinha», com recurso a um estendal para visualização das ilustrações criadas. Sendo realizada em grande grupo, este momento de aprendizagem possibilitou o contacto com uma tipologia textual diferente do texto narrativo, estando a ela subjacentes inúmeras potencialidades. Como um meio de descoberta da língua e de promoção de

sensibilidade estética, os poemas potenciam o trabalho dos ritmos e da sonoridade inerente à linguagem, possibilitando também a exploração do seu carácter lúdico – permitindo reconhecer, de forma emergente, a relação entre sons, por exemplo. Ao nível da dinamização, o recurso ao estendal possibilitou a criação de uma sequencialidade visual do poema, promovendo uma atenção redobrada face ao conto. Conjugando a linguagem oral e a linguagem visual, foi criado um momento apelativo, fomentando o gosto e o prazer pelos livros e textos, já bem evidenciado pelo grupo.

Em situações futuras o estendal poderá ser colocado ao nível das crianças, permitindo uma melhor visualização e o manuseamento das ilustrações - tal aconteceu posteriormente, aquando do reconto da história pelas crianças. Ainda assim, consideramos este recurso versátil e de fácil adaptação ao espaço e aos seus utilizadores, sendo um excelente meio para a dinamização de histórias, exposições de materiais criados pelas crianças (...), um recurso possível de ser facilmente integrado na sala e com múltiplas funcionalidades.

Seguiu-se um diálogo intencional, em pequeno grupo, sobre as ideias que pretendem dinamizar sobre a história. Mais uma vez, respeitando os interesses de todos, este momento foi realizado apenas com as crianças que mostraram vontade em participar, recolhendo-se diversas opiniões. Deste diálogo tornou-se evidente a curiosidade pelas rimas, solicitando-se a elaboração de um jogo sobre o tema, sendo demonstrado igual interesse pela criação de fantoches, encenação do poema, reconto deste e elaboração do livro «A Joanhina» para a área da biblioteca.

Partindo destes interesses, procedeu-se ao reconto do poema, com recurso ao estendal e às ilustrações. Realizado por cinco crianças, foi evidente o empenho de todas, verificando-se também a necessidade de uma abordagem ao nível de uma interação intergrupala mais organizada. Como é característico destas idades, a prática e a atuação das crianças centra-se, em algumas vezes, somente em si própria, pelo que a realização destes momentos de colaboração é fundamental para a promoção de valores indissociáveis ao dia-a-dia. Consideramos, por isso, que este momento de aprendizagem, apesar de muito enriquecedor ao nível da linguagem oral, motivou valores como o respeito, a interajuda e a resiliência, indispensáveis para o desenvolvimento das crianças ao nível pessoal e social.

Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, sendo que a história foi recontada, em conjunto, pelas cinco crianças. Refletindo acerca desta estratégia, consideramos que talvez fosse importante o reconto do poema, na íntegra, de forma individual e, no fim, efetuar-se o reconto por todas. Deste modo, poderiam tornar-se evidentes todas as interpretações do grupo face à totalidade de ilustrações, emergindo a aprendizagem através da partilha de opiniões.

Tendo por base o reconto realizado, elaborou-se o livro «A Joaninha», pelas mesmas crianças, para a área da biblioteca. Recontado e ilustrado por elas, este momento de aprendizagem possibilitou a exploração de diversas linguagens para exprimir uma mensagem. Para além de motivar a conjugação entre a linguagem oral e a linguagem plástica ou visual, este trabalho permitiu dar continuidade à emergência dos valores acima mencionados, fomentando a interação entre todas e o trabalho em equipa. Aquando da conclusão do livro, este foi partilhado com todos os amigos da Mista 3, tendo sido feito o reconto do poema em grande grupo. Evidenciando autonomia, empenho e dedicação, as crianças partilharam com os seus amigos o produto do seu trabalho, contribuindo assim para a aprendizagem de todos. Esta situação de aprendizagem foi antecedida de um ensaio, decorrendo da forma como, em grupo, tínhamos planeado. Com base nesta evidencia, entendemos como pertinentes a realização futura de mais partilhas de trabalhos coletivos, vincando a importância das relações interpessoais e intergrupais, bem como do respeito e da partilha/cooperação.

Com base no poema, foi ainda evidente o interesse pelas rimas, pelo que se promoveu a exploração da música «Jogo de Rimas». Este momento de aprendizagem proporcionou um desenvolvimento emergente ao nível da consciência linguística, sendo trabalhadas palavras que terminam com igual fonema/som. De uma forma lúdica, compreendem a relação entre os sons, bem como a musicalidade inerente aos textos poéticos.

4. Orelhas de Borboleta

Em contexto Pré-Escolar, foi realizada, também, a dinamização e o conto da história «Orelhas de Borboleta», para a qual foi criado um tapete sensorial. Deste modo,

para além de promover o prazer pela leitura e o desenvolvimento da sensibilidade estética, este recurso possibilitou a estimulação sensorial das crianças - um fator muito enriquecedor para a compreensão da mensagem da história, uma vez que é através dos sentidos que as crianças conhecem o mundo. Representando as características da Mara (personagem principal da história), as crianças foram motivadas para o contacto com diferentes materiais e texturas, apropriando-se do tapete para conhecerem melhor essa personagem.

Através dos sentidos, sensações e experiências a criança vai adquirindo e aprimorando destrezas, habilidades e conhecimentos, sendo este um fator indissociável do seu desenvolvimento. As crianças tiveram oportunidade de contactar com o tapete, tendo sido promovido, também, um momento de reflexão ao nível do que sentiram, se gostaram ou não da textura, quais as suas características, (...) motivando a autorreflexão e a interpretação dos seus próprios sentidos.

5. Como apanhar uma estrela

No que diz respeito à hora do conto, realizamos a dinamização e conto da história «Como apanhar uma estrela», que aborda a importância de sermos persistentes e de nunca desistirmos daquilo que gostamos e desejamos. No final da dinamização, foi entregue a todas as crianças uma pequena estrela, um símbolo da sua persistência para alcançar os seus sonhos. Neste momento, escutamos ainda uma música relacionada com as estrelas, solicitando às crianças que pensassem na coisa que mais querem conseguir e enfatizando a ideia de que, se alguma vez pensarem em desistir, não o devem fazer. Só a persistência nos fará alcançar tudo o que idealizamos.

Com este momento de aprendizagem, para além de ser trabalhado, inevitavelmente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, compreendemos de forma emergente a importância da literatura para o desenvolvimento pessoal das crianças e para aprendizagens muito significativas para a sua vida. Através delas, apropriamo-nos também, de entre outros fatores, de valores, atitudes, sentimentos e espírito crítico, fundamentais para o presente e futuro de todos.

Como forma de registo e meio de divulgação da história, elaboramos em grupo uma pintura para a entrada, intitulada «Como apanhar a estrela. A realizar os nossos sonhos». Várias crianças se mostraram interessadas e motivadas em participar, tornando este trabalho ainda mais rico pelo carácter colaborativo e de ajuda que dele emergiu. Representando através da pintura uma história especial, cada criança que participou desenhou a sua própria estrela, fomentando a persistência para a alcançar e, assim, concretizar o seu desejo.

6. É tudo meu!

Através da presente obra, as crianças foram levadas a conhecer o corvo – um animal que gostava de ter tudo e que, por isso, roubava os brinquedos dos outros animais e escondia-os no seu ninho. Por ter esta atitude, a personagem acaba por ficar sem amigos, passando a viver só.

Com grande receptividade por parte das crianças, com esta obra foi trabalhada a importância do respeito pelos outros e pela partilha, fomentando um bom relacionamento interpessoal.

Mais uma vez se torna clara a influência da Literatura no desenvolvimento pessoal das crianças, sendo que, através dela, nos apropriamos de valores, atitudes, sentimentos e espírito crítico, fundamentais para o nosso dia a dia.

7. Outra vez o Elmer

A seleção desta obra partiu do interesse das crianças por esta personagem, dando-se ainda especial destaque ao seu conteúdo e temática. Abordando a questão da diferença e fazendo com que os leitores percebessem a sua importância e riqueza, esta obra permitiu a construção de um projeto - “A Comemorar o dia do Elmer” – dando voz às crianças e vida às suas escolhas, preconizando, deste modo, a pedagogia inerente à instituição.

A dinamização da história foi antecedida pela construção de um puzzle em grande formato, ficando a conhecer-se a personagem da obra (já conhecida pelo grupo,

devido ao contacto com outras histórias do mesmo personagem). Já a dinamização foi realizada através da leitura e da visualização das ilustrações – mostradas à medida que história ia sendo lida. Deste modo, valoriza-se a linguagem oral e a apreciação e fruição artística, sendo as crianças levadas a interpretar, não só o que ouvem, mas também o que vêem. Neste contexto, desenvolvem-se inúmeras capacidades, das quais me apraz mencionar: a motivação para a leitura, para a comunicação e para a expressão artística; a interpretação oral e figurativa da obra e a articulação de saberes entre as artes visuais e outras áreas de conteúdo ou domínios.

Inerente à hora do conto, realizou-se o registo da história, permitindo que a criança expressasse a sua opinião face à mesma, fazendo a sua representação através do desenho. Deste modo, são articulados saberes do domínio da Linguagem Oral e Escrita e das Artes visuais, sendo que a criança mobiliza a capacidade de representar e recriar plasticamente as vivências das histórias, emitindo ainda opiniões sobre estas. Assim, a criança é motivada a utilizar a linguagem de forma clara, percebendo ainda a sua importância e a sua função.

Foi ainda realizado o reconto da história, em pequeno grupo, aferindo, conseqüentemente, os interesses das crianças face à história e face a possíveis atividades a desenvolver a partir dela. Procedeu-se, deste modo, a um diálogo intencional sobre a mesma, onde todas as crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias e interesses, sendo o trabalho realizado subsequentemente definido em função destas. Estes momentos de diálogo permitem que a criança se expresse de forma livre, dotando-a de um papel central na aprendizagem. Esta voz ativa permite ainda que a criança se sinta motivada para as atividades e que seja criativa, participe nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e coopere com outros nesse mesmo processo. Deste diálogo, definiram-se as atividades a desenvolver, tendo sido selecionados: 1) A criação de cenários e personagens para a decoração do espaço; 2) a realização de um teatro de fantoches (que engloba a construção dos fantoches e do fantocheiro); 3) a realização de um desfile. Mais importa referir que, nesta fase, recuperamos a história “O Elmer”, pelo que o trabalho desenvolvido se relacionou com ambas as histórias.

Mais concretamente ao nível dos cenários e das personagens, foram selecionadas três ilustrações da obra “O Elmer”, tendo estas sido reproduzidas pela estagiária e trabalhadas por um grupo de crianças. Tal procedimento possibilitou um trabalho em equipa e uma entreaajuda fundamentais para a vivência em sociedade, sendo que as crianças desenvolveram ainda capacidades expressivas e criativas através da experimentação. A esta experimentação esteve, efetivamente, associada a responsabilidade e a motivação inerente ao desempenho de uma tarefa solicitada pelo grupo. Os cenários foram construídos com recurso à técnica de pintura, permitindo ainda o trabalho da prensão e da motricidade fina, possibilitando um contacto com diversos materiais e técnicas de pintura.

Seguiu-se a preparação do Teatro de fantoches com base na história. Deste modo, foi feita uma reunião com as crianças intervenientes, definindo-se o modo de criação do fantocheiro e de que forma se iriam elaborar os respetivos fantoches. Este modo de planificar e de discutir ideias entre e com as crianças, permite que estas desenvolvam inúmeras competências, a vários níveis, nomeadamente a expressão dos pensamentos, gostos e preferências, justificando, constantemente, tais opiniões; a autonomia e a capacidade de comunicação; o espírito crítico e a capacidade de escutar e aceitar opiniões diversas. As crianças, enquanto grupo, desenvolvem ainda um sentimento de pertença, que se reflete na interajuda e na cooperação entre todos, para atingirem o objetivo comum. O fantocheiro e a preparação dos fantoches envolveram ainda o domínio da Educação Artística, mais concretamente ao nível da expressão plástica, sendo as crianças levadas a utilizar técnicas como a pintura e o recorte, favoráveis ao desenvolvimento da motricidade fina.

No que respeita à encenação, o grupo desenvolveu, de forma emergente, noções espaciais e de organização, uma vez que todos os elementos deveriam ter o seu espaço atrás do fantocheiro, sendo promovida, através da primeira, a capacidade de memorização, essencial para a sequencialidade da história e respetiva entrada e saída de personagens.

Para o desfile, iniciou-se ainda a execução do Elmer individual. A este respeito é importante salientar a autonomia e escolha das crianças, uma vez que a pintura partiu

inteiramente dos seus gostos individuais, tendo sempre por base, efetivamente, as ilustrações da obra.

Quer os cenários, quer os Elmer's foram construídos com recurso à técnica de pintura, permitindo o trabalho da preensão e da motricidade fina, possibilitando um contacto com diversos suportes e técnicas de pintura.

Para a Comemoração do Dia do Elmer, faltava apenas a seleção das músicas e do espaço para o desfile, bem como as placas descritivas do mesmo. Assim, em reunião de grupo, ficou decidido por unanimidade que a comemoração seria feita no refeitório, e foram ouvidas várias sugestões de sons, melodias e músicas, sendo selecionados os de maior interesse para o grupo. Mais uma vez se denota a autonomia da criança e o seu papel fundamental na aprendizagem, reforçando a Pedagogia preconizada pela instituição.

Neste sentido, a criança vai adquirindo a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, emergindo, conseqüentemente, o sentido de responsabilidade perante tais seleções. Relacionado com o subdomínio da Música, esta seleção permitiu ainda o contacto com diferentes sons, melodias e músicas, aumentando o repertório musical das crianças, incentivando ao mesmo tempo a valorização da música como identidade.

Já no que aos cartazes diz respeito, foram criados cartazes que conciliaram a representação escrita e a representação gráfica do acontecimento a decorrer, permitindo a sua leitura e interpretação por parte de todo o grupo, dando aos mesmo uma conotação positiva ao nível estético. Com este recurso, as crianças identificam as funções do uso da escrita, sendo que esta tem, nesta atividade em concreto, uma funcionalidade bem vincada – nomear um acontecimento a decorrer -, permitindo ainda o reconhecimento das letras e da sua organização nas palavras. Possibilita que a criança se aperceba do sentido direcional da escrita, bem como da sua relação com a linguagem visual.

Eis que chega o dia da comemoração do dia do Elmer, tendo sido realizado o Teatro de Fantoques, o desfile, o baile e um lanche – proposto pela Educadora no dia anterior e aceite por todos. Estes tipos de comemorações fazem com que a criança se sinta motivada em estar na escola, sendo este um local onde todos se sentem bem e

onde as suas vozes são ouvidas – sem este fator, nada teria acontecido da forma que decorreu. Neste caso concreto, o sentimento de pertença a um grupo torna-se possível, estando todos a participar e a usufruir de um dia diferente. Estes dias são importantíssimos para a motivação das crianças e para a sua aprendizagem, sendo desenvolvidas competências individuais e sociais essenciais para o dia-a-dia. Motiva para a partilha, para a cooperação e para o brilho individual que, em conjunto com o grupo, torna a atuação de todos muito especial. Tal fator leva as crianças a uma noção emergente de que todos são importantes e imprescindíveis na sociedade e no contexto em que se inserem, indo de encontro à temática da história dinamizada. Aprecia-me mencionar que, com este Projeto, foi possível perceber a diferença como algo virtuoso para todos, espelhando de forma exímia o conteúdo e o teor da obra.

APÊNDICE 6 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE, APÓS O
TRABALHO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Amostra

Idade: _____

Profissão: _____

Anos de serviço: _____

Questões:

1. Considera que a Literatura/Educação Literária é uma ferramenta na promoção dos aspetos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças? De que forma?
2. Em que medida as obras dinamizadas e partilhadas com as crianças produziram evoluções no desenvolvimento psicossocial das crianças? E do grupo?
3. Quais são as palavras que melhor caracterizam as obras selecionadas?
4. Considera que os exercícios de meditação e relaxamento são adequados para, a par da Literatura, motivar este desenvolvimento? E a prática de Mindfulness?
5. Em que medida considera que estas práticas deveriam integrar a rotina de todas as crianças?
6. Entre a arte e o desenvolvimento psicossocial, que relação acha que é possível estabelecer?

APÊNDICE 7 – ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE, APÓS O TRABALHO
DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Dados da entrevista:

- Data da entrevista: 08 de julho de 2021
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 1
- Início da entrevista: 9:30h
- Duração da entrevista: 20 minutos

Dados do entrevistado:

- Idade: 42 anos
- Profissão: Educadora de Infância
- Anos de serviço: 19 anos

1. Considera que a Literatura/Educação Literária é uma ferramenta na promoção dos aspetos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças? De que forma?

R: Uma ferramenta fundamental na promoção do desenvolvimento psicossocial, na medida em que fomenta o diálogo e a discussão sobre questões do desenvolvimento pessoal da criança, sobre a sua identidade e sobre as características que nos diferenciam e nos tornam especiais. Permitem uma discussão em torno da aceitação pelos pares no grupo.

2. Em que medida as obras dinamizadas e partilhadas com as crianças produziram evoluções no desenvolvimento psicossocial das crianças? E do grupo?

R: As obras possibilitaram/potenciaram a descoberta do “Eu” de cada criança, através de estratégias apelativas e motivadoras, na qual a criança se descobriu. Nesta partilha, surge a reflexão do “Eu” no grupo, no saber estar e ser com o outro.

3. Quais são as palavras que melhor caracterizam as obras selecionadas?

R: Na minha perspectiva, as palavras que definem as obras: motivadora, apelativa, individualidade, emocional, reflexiva, contextualizada.

4. Considera que os exercícios de meditação e relaxamento são adequados para, a par da Literatura, motivar este desenvolvimento? E a prática de Mindfulness?

R: Sem margem de dúvida, a experiência com práticas de meditação e Mindfulness são cruciais para o desenvolvimento psicossocial da criança, nomeadamente para a sua autorregulação, gestão das emoções/sentimentos, identidade pessoal e social da criança.

5. Em que medida considera que estas práticas deveriam integrar a rotina de todas as crianças?

R: Estas atividades devem integrar de forma diária a rotina da criança, em momentos orientados e sempre que estas estratégias sejam uma ferramenta para a gestão do grupo ou das crianças que necessitam de acompanhamento, quer por terem necessidades especiais ou específicas de comportamento ou emocionais.

6. Entre a arte e o desenvolvimento psicossocial, que relação acha que é possível estabelecer?

R: Uma relação feita de sensibilidade, de estímulo sensorial, de comunicação de afetos de histórias pessoais e sociais repletas de individualidade.

APÊNDICE 8 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO, PARA AFERIÇÃO DO CORPUS TEXTUAL DO RESPETIVO CICLO

Recolha de dados no âmbito do Relatório de Estágio – Aferição do Corpus Textual para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário é composto por questões de resposta fechada e aberta, estando subdividido (indiretamente) em duas partes. A primeira relaciona-se com os alunos com quem trabalha e os aspetos do Desenvolvimento Psicossocial a eles subjacentes; a segunda centra-se na relação que considera existir entre a Literatura e o Desenvolvimento Psicossocial das crianças.

Mais se pretende informar que será garantido o seu anonimato e, desde já, agradeço a sua colaboração.

Ano de escolaridade que leciona:

- 1.º Ano
- 2.º Ano
- 3.º Ano
- 4.º Ano

Parte 1:

1. Que aspetos do desenvolvimento psicossocial considera mais débeis no grupo?
2. Que valores considera fundamentais serem trabalhados com o grupo?
3. Considera que a maioria dos alunos têm baixa ou alta autoestima?

4. Considera que se conhecem bem (a si próprios)?
5. Respeitam as diferenças?
6. Considera que os seus alunos respeitam os colegas?
7. Conseguem, facilmente, expressar o que sentem?
8. Considera que os seus alunos conseguem controlar as suas emoções?
9. Como lidam com os problemas?

Parte 2:

Considera que a Literatura/Educação Literária é uma ferramenta na promoção dos aspetos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças? De que forma?

APÊNDICE 9 – DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS DOCENTES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NO CONTEXTO DE ESTÁGIO, PARA AFERIÇÃO DO CORPUS TEXTUAL DO RESPECTIVO CICLO

- Número total de inquiridos: 7
- Número de respostas obtidas: 5

Ano de escolaridade que leciona:

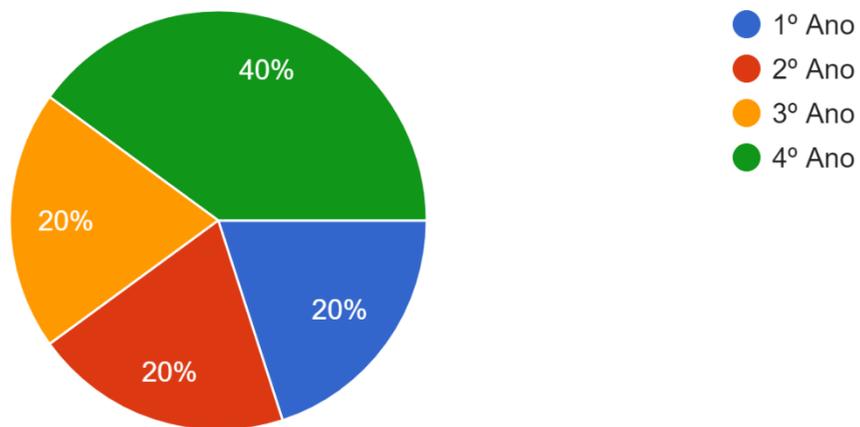


Gráfico 1 - Ano de escolaridade lecionado pelas docentes inquiridas; gráfico obtido através do Google forms

Parte 1:

	<i>1º Ano</i>	<i>2º Ano</i>	<i>3º Ano</i>	<i>4º Ano</i>
1. Que aspetos do desenvolvimento psicossocial considera mais débeis no grupo?	P1- União	P2 - Considero a falta de respeito e educação nas relações das crianças com os seus familiares.	P3 - Falta de autonomia, confiança e conflituosos.	P4 - Considero mais débeis a autonomia, autoconfiança e em alguns o sentimento de inferioridade. P5 - Gestão de conflitos
2. Que valores consideram ser fundamentais de serem trabalhados com o grupo?	P1 - Concentração, autonomia	P2 - Acho importante trabalhar os conflitos e o respeito pelo outro.	P3 - Autoconhecimento - autoconfiança - solidariedade	P4 - Respeito, responsabilidade e empatia (valores sociais e valores morais). P5 - Amizade, partilha, responsabilidade...
3. Considera que a maioria dos alunos têm baixa ou alta autoestima?	P1 - Média	P2 - Não	P3 - A maioria dos alunos têm baixa autoestima.	P4 - Falta de autoestima, sem dúvida. P5 - A maioria tem alta autoestima.

4. Considera que se conhecem bem (a si próprios)?

P1 - Não

P2 - Sim

P3 - Não

P4 - Não

P5 - Na sua maioria conhecem-se bem.

5. Respeitam as diferenças?

P1 - Sim

P2 - Sim

P3 - Por vezes

P4 - Nem sempre

P5 - Esse conceito é muito trabalhado em sala de aula e considero que esta turma respeita as diferenças.

6. Considera que os seus alunos respeitam os colegas?

P1 – Mais ou menos.

P2 - Três alunos não respeitam.

P3 – Sim.

P4 - Considero que todos os meus alunos respeitam os colegas. Quando estão na minha presença, não permito que faltam ao respeito seja a quem for.

7. Conseguem, facilmente, expressar o que sentem?

P1 - Não

P2 - Sim com muita facilidade

P3 - Sim, se insistir com o diálogo

P4 - Apenas uma minoria, provavelmente 3, num grupo de 16, e nem sempre o conseguem fazer de forma fluente.

P5 - Alguns alunos têm dificuldade em expressar os seus sentimentos.

8. Considera que os seus alunos conseguem controlar as suas emoções?

P1 – Não.

P2 - A maioria consegue controlar as emoções. Três são muito agressivos e não controlam as emoções.

P3 - Sim, uma grande parte dos alunos.

P4 - Alguns alunos conseguem controlar as emoções, escondem muitas vezes o que sentem e não querem demonstrar ao outro as suas fragilidades (sobretudo em grande grupo). No entanto há outros alunos que são mais transparentes e

9. Como lidam com os problemas?

P1 - Procuram um adulto

P2 - São agressivos e conflituosos.

P3 - Alguns com agressividade (rapazes) ou através do diálogo (raparigas)

facilmente sabemos os que estão a sentir.

P4 - Desistem com extrema facilidade.

P5 - Alguns agem de forma mais agressiva, enquanto outros "fecham-se" em si próprios à espera que os problemas se resolvam.

Parte 2:

Considera que a Literatura/Educação Literária é uma ferramenta na promoção dos aspetos inerentes ao desenvolvimento psicossocial das crianças? De que forma?

P1: Sim.

P2: Contando histórias sobre os valores da sociedade para eles refletirem e mudarem de comportamento.

P3: Sem dúvida, a Literatura é uma das ferramentas para que o desenvolvimento psicossocial das crianças seja harmonioso e natural; através de hábitos de leitura, as crianças desenvolvem-se mais criativas, confiantes, curiosas e com conhecimentos de si e dos outros que a rodeiam.

P4: Sim, a leitura dá asas à imaginação, através dela conseguimos trabalhar competências e adquirir valores e aprendizagens. Ao estimular a imaginação, alimentamos a criatividade que é o motor para a resolução de problemas.

P5: A Literatura/Educação literária é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento psicossocial das crianças. Através da representação simbólica e da ação de ouvir e contar histórias, elas poderão desenvolver diversas funções cognitivas, como, atenção, percepção, memória, linguagem e funções executivas que permitem controlar e regular os pensamentos, emoções e ações diante de conflitos ou distrações.

Em síntese...

Aspetos a serem trabalhados, na ótica das docentes:

- 1º Ano – Autoconhecimento; Autonomia; Expressão de sentimentos; Resolução de problemas;
- 2º Ano – Respeito pelo outro; Resolução de problemas;
- 3º Ano – Autoconhecimento; Autonomia; Confiança; Autoestima; Respeito pela diferença; Resolução de problemas;
- 4º Ano – Expressão de sentimentos; Resolução de problemas;

APÊNDICE 10 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO PELOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ELABORAÇÃO DO RESPECTIVO CORPUS TEXTUAL

Recolha de dados no âmbito do Relatório de Estágio – Aferição do Corpus Textual para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Turma: _____

Este questionário é anónimo e é composto por questões de resposta fechada. Tem como objetivo a seleção de duas obras literárias para serem lidas e interpretadas com/pela turma.

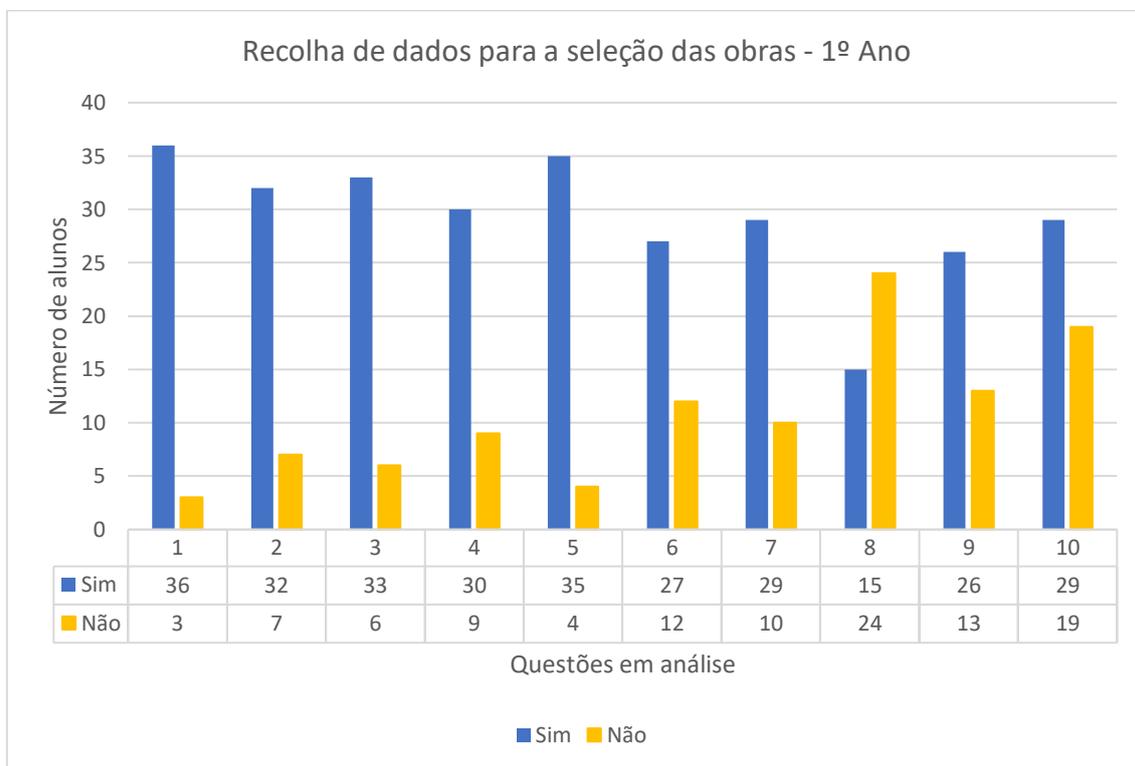
A resposta às questões pode ser SIM ou NÃO, pelo que deves colocar um X na tua opção de resposta. Todas as perguntas devem ser respondidas.

QUESTÕES PARA ANÁLISE	SIM	NÃO
1. Sinto que tenho uma boa autoestima?		
2. Sinto que me conheço bem?		
3. Sinto-me bem comigo próprio/própria?		
4. Aceito e respeito as diferenças dos outros?		
5. Gosto de me relacionar com os outros?		
6. Respeito os meus colegas?		
7. Consigo expressar facilmente o que sinto?		
8. Sei a diferença entre sentimento e emoção?		
9. Consigo controlar as minhas emoções?		
10. Costumo lidar bem com um problema?		

Obrigada pela vossa colaboração!

APÊNDICE 11 – DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO REALIZADO PELOS ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PARA ELABORAÇÃO DO RESPETIVO CORPUS TEXTUAL

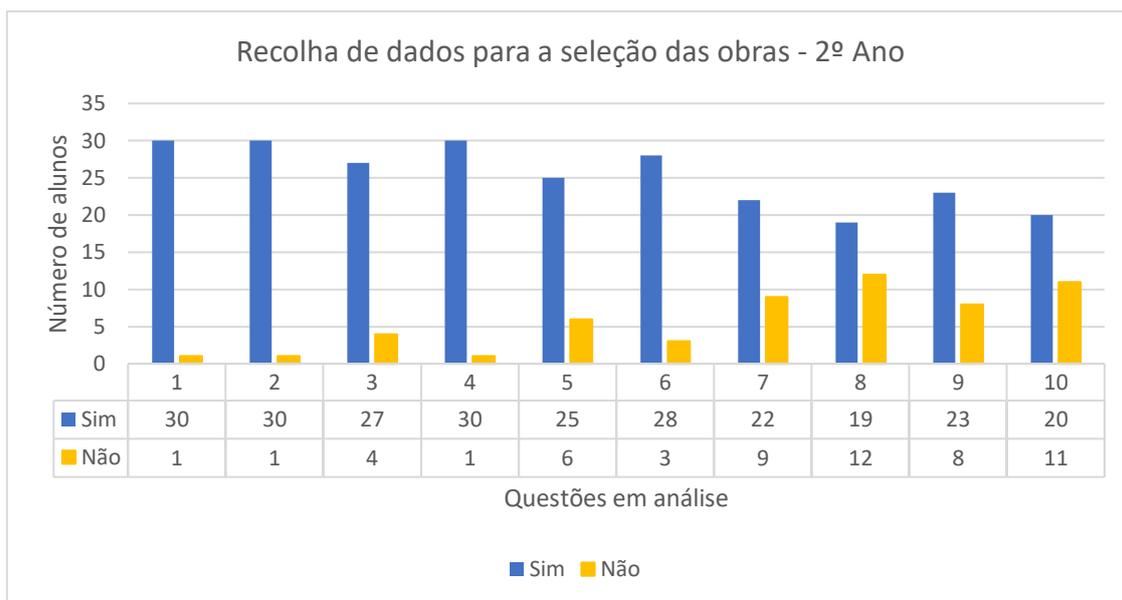
1º ANO



Total de respostas: 39

Aspetos importantes de serem trabalhados: resolução de problemas e as emoções (diferença entre sentimentos e emoções + controlo das emoções);

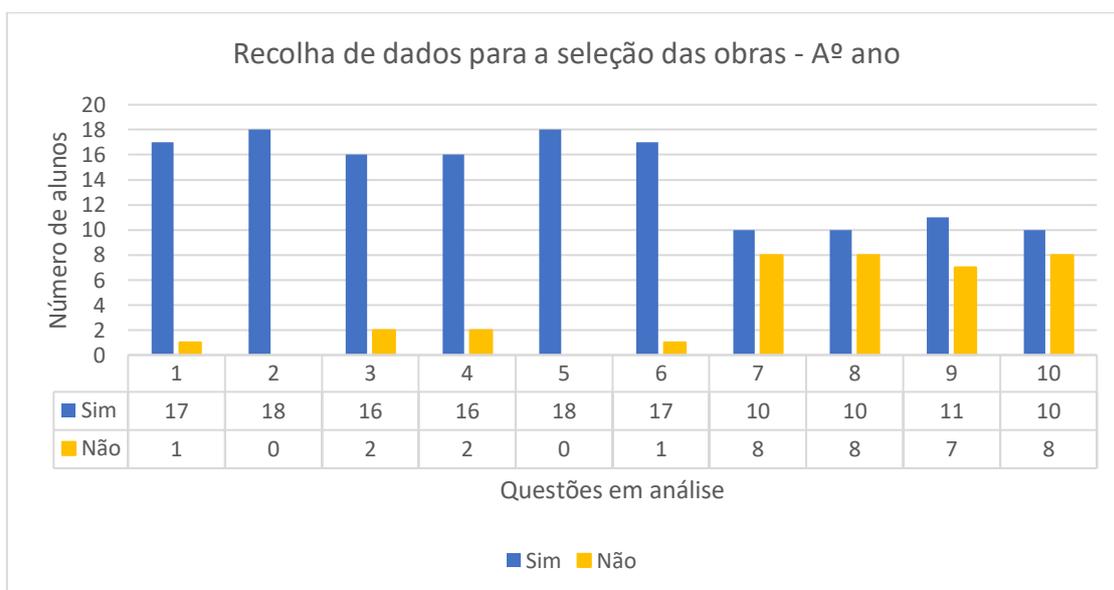
2º ANO



Total de respostas: 31

Aspetos importantes de serem trabalhados: expressão de sentimentos (explorar a diferença entre sentimento e emoção) e resolução de problemas.

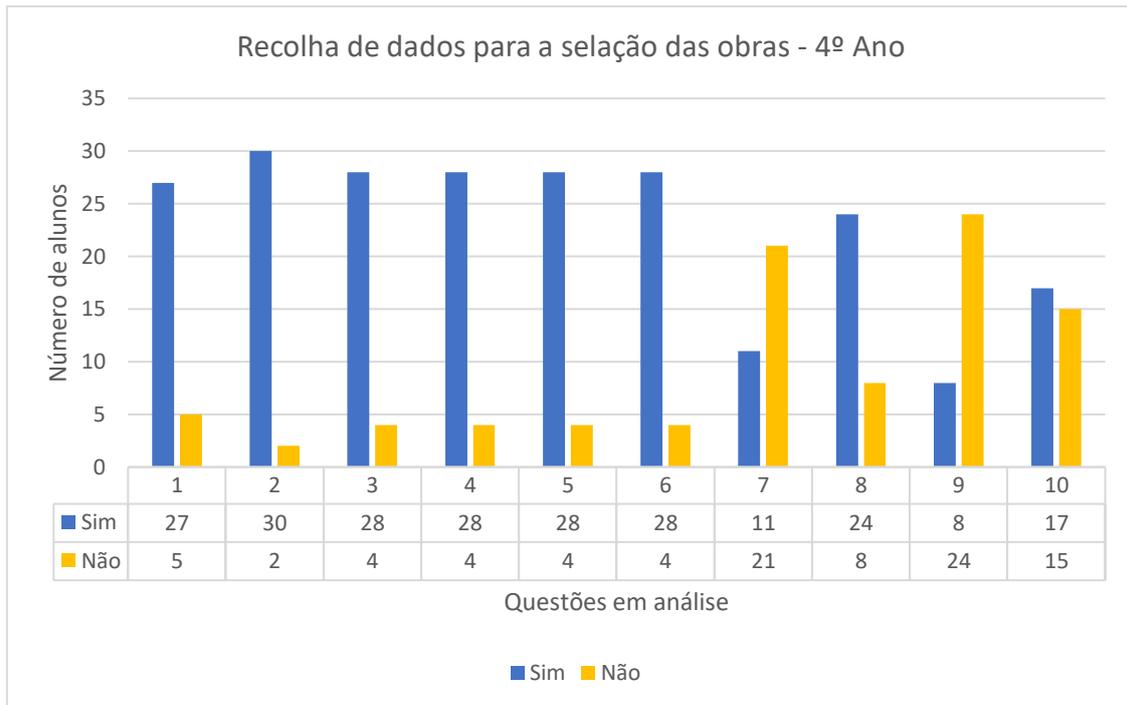
3º ANO



Total de respostas: 18

Aspetos importantes de serem trabalhados: expressão de sentimentos e resolução de problemas.

4º ANO



Total de respostas: 32

Aspetos importantes de serem trabalhados: expressão de sentimentos e controlo de emoções.

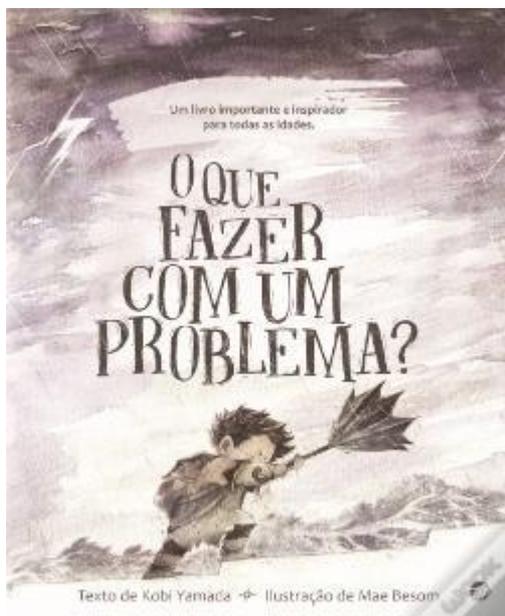
APÊNDICE 12 – TABELA COMPARATIVA ENTRE OS DADOS RECOLHIDOS, OBTIDOS POR PARTE POR PROFESSORES E DOS ALUNOS

	<i>Dados dos docentes</i>	<i>Dados dos alunos</i>	<i>Aspetos em comum</i>	<i>Aspetos a serem trabalhados</i>
<i>1º Ano</i>	Autoconhecimento; Autonomia; Expressão de sentimentos; Resolução de problemas; Controlo das emoções;	Resolução de problemas; Emoções (diferença entre sentimentos e emoções + controlo das emoções);	Resolução de problemas. Controlo das emoções.	Resolução de problemas. Controlo das emoções.
<i>2º Ano</i>	Respeito pelo outro; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos (explorar a diferença entre sentimento e emoção); Resolução de problemas.	Resolução de problemas.	Resolução de problemas.
<i>3º Ano</i>	Autoconhecimento; Autonomia; Confiança; Autoestima; Respeito pela diferença; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos; Resolução de problemas.	Resolução de problemas.	Resolução de problemas. Autoconhecimento;
<i>4º Ano</i>	Expressão de sentimentos; Resolução de problemas;	Expressão de sentimentos; Controlo de emoções.	Expressão de sentimentos;	Expressão de sentimentos; Resolução de problemas;

APÊNDICE 13 - CORPUS TEXTUAL – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1º Ano

O que fazer com um Problema?



Autoria: Kobi Yamada

Ilustração: Mae Besom

Editora: Zero a Oito

Idade recomendada pelo PNL: 6-8 anos e dos 9-11 anos

Leitura: Inicial

Sinopse: “A história, narrada na primeira pessoa, conta o processo pelo qual uma criança passa na tentativa de resolver o seu problema

(não identificado), registrando todas as fases, incluindo as mais difíceis. Como uma mensagem de positividade, associada à esperança, mas também à coragem e à determinação, este livro promove a identificação dos leitores com o protagonista, já que todos, incluindo as crianças, têm problemas e precisam de os resolver.” (PNL, 2018)

“Para que servem os problemas?

Desafiam-nos, moldam-nos e ajudam-nos a descobrir o quão fortes, corajosos e capazes somos.

Apesar de nunca os quisermos, os problemas arranjam uma forma de nos transformar.

Esta é uma história sobre um problema que não se resolve sozinho e um menino que decide encará-lo.” (Wook, 1999-2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Comportamento pró-social: lidar com os problemas

Quando Estou Feliz | Quando Estou Triste



Autoria: Joana Lopes

Ilustração: Cátia Vidinhas

Editora: Livros Horizonte

Idade recomendada pelo PNL: 6-8 anos

Leitura: Inicial

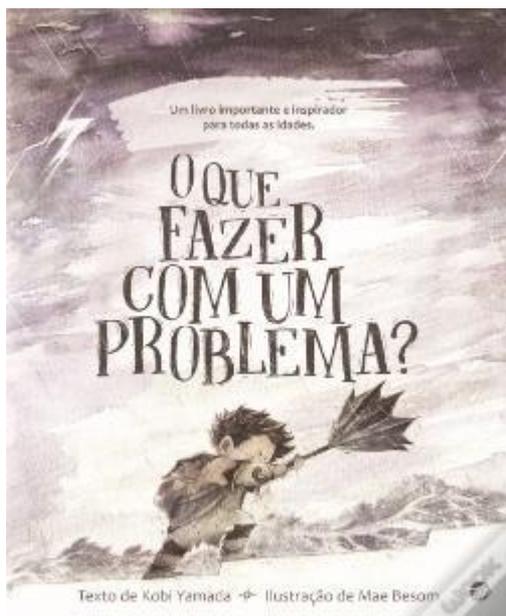
Sinopse: “Este livro dois-em-um exprime, em primeira pessoa, emoções antagónicas que caracterizam a personalidade humana, marcada ora pela alegria, ora pela tristeza. Colocados em confronto, estes sentimentos resultam de várias circunstâncias e acontecimentos que vão sendo descritos, ajudando os leitores a compreender melhor as suas emoções. As ilustrações, construídas também com recurso a cores contrastantes, acrescentam elementos a um texto muito contido, mas que reflete bem o comportamento dos leitores preferenciais.” (BLX, 2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Controlo das emoções

2º Ano

O que fazer com um Problema?



Autoria: Kobi Yamada

Ilustração: Mae Besom

Editora: Zero a Oito

Idade recomendada pelo PNL: 6-8 anos e dos 9-11 anos

Leitura: Inicial

Sinopse: “A história, narrada na primeira pessoa, conta o processo pelo qual uma criança passa na tentativa de resolver o seu problema

(não identificado), registrando todas as fases, incluindo as mais difíceis. Como uma mensagem de positividade, associada à esperança, mas também à coragem e à determinação, este livro promove a identificação dos leitores com o protagonista, já que todos, incluindo as crianças, têm problemas e precisam de os resolver.” (PNL, 2018)

“Para que servem os problemas?

Desafiam-nos, moldam-nos e ajudam-nos a descobrir o quão fortes, corajosos e capazes somos.

Apesar de nunca os quisermos, os problemas arranjam uma forma de nos transformar.

Esta é uma história sobre um problema que não se resolve sozinho e um menino que decide encará-lo. (Wook, 1999-2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Comportamento pró-social: lidar com os problemas

A grande fábrica de palavras.



Autoria: Agnès De Lestrade

Ilustração: Valéria Docampo

Editora: Paleta de Letras

Idade recomendada pelo PNL: dos 9-11 anos

Leitura: Mediana

Sinopse: “Existe um país onde as pessoas quase não falam. Neste estranho país é

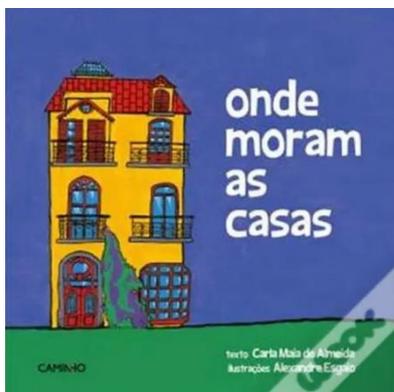
preciso comprar e engolir as palavras para pronunciá-las. O pequeno Filipe precisa das palavras certas para abrir o seu coração à bela Sara. Mas como fazer? O que ele lhe quer dizer custa uma fortuna...” (Wook, 1999/2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Expressão de sentimentos;

3º Ano

Onde moram as casas



Autoria: Carla Maia de Almeida

Ilustração: Alexandre Esgaio

Editora: Caminho

Idade recomendada pelo PNL: 6-8 anos

Leitura: Inicial

Sinopse: “O livro fala dos locais onde vivemos como espelho do que somos, individual ou coletivamente considerados. Se as pessoas moram nas casas, não é menos verdade que as casas moram nas pessoas, e que, longe de ser algo fútil, mundano ou descartável, o que guardamos e o que fazemos das nossas casas é indicativo do caminho que seguimos, enquanto pessoas, no mundo.” (Wook, 1999-2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Afetos
- Identidade
- Autoconhecimento

O Aquário



Autoria: João Pedro Méseder

Ilustração: Célia Fernandes

Editora: Editorial Caminho

Idade recomendada pelo PNL: dos 9-11 anos

Leitura: Mediana

Sinopse: “Era uma vez um aquário e os seus

habitantes, todos iguais, todos diferentes.

Um mundo pequeno, mas com problemas, onde decorre esta história simples e bem escrita sobre diferenças, preconceitos, entreajuda...

Um conto ilustrado e de sucesso bem conhecido junto dos mais novos.” (Wook, 1999/2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Comportamento pró-social: respeito pela diferença e perceção da sua importância
- Resolução de problemas

4º Ano

A grande fábrica de palavras.



Autoria: Agnès De Lestrade

Ilustração: Valéria Docampo

Editora: Paleta de Letras

Idade recomendada pelo PNL: dos 9-11 anos

Leitura: Mediana

Sinopse: “Existe um país onde as pessoas quase não falam. Neste estranho país é

preciso comprar e engolir as palavras para pronunciá-las. O pequeno Filipe precisa das palavras certas para abrir o seu coração à bela Sara. Mas como fazer? O que ele lhe quer dizer custa uma fortuna...” (Wook, 1999/2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Expressão de sentimentos;

O Aquário



Autoria: João Pedro Méseder

Ilustração: Célia Fernandes

Editora: Editorial Caminho

Idade recomendada pelo PNL: dos 9-11 anos

Leitura: Mediana

Sinopse: “Era uma vez um aquário e os seus

habitantes, todos iguais, todos diferentes.

Um mundo pequeno, mas com problemas, onde decorre esta história simples e bem escrita sobre diferenças, preconceitos, entreaajuda...

Um conto ilustrado e de sucesso bem conhecido junto dos mais novos.” (Wook, 1999/2021)

Possível relação com o desenvolvimento psicossocial do aluno:

- Comportamento pró-social: respeito pela diferença e percepção da sua importância
- Resolução de problemas

APÊNDICE 14 – GRUPOS FOCAIS E GUIÕES DE ENTREVISTA PARA EFEITOS DE RECOLHA DE DADOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

14.1. Grupos focais – 1.º Ano

Parte I (a realizar antes da audição da história):

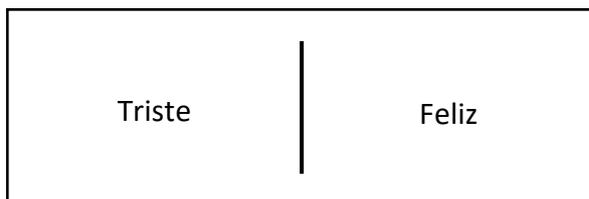
1. O que conseguem ver nas capas?
2. As cores utilizadas em ambas as capas são as mesmas?
3. Sobre o que acham que fala a história?

Parte II (a realizar depois da audição da história):

1. “Estar feliz é ter um sol dentro do coração.” O que é que significa esta expressão?
2. Quando a autora está feliz, o que é que lhe apetece fazer?
3. O que é que a deixa feliz?
4. Por que motivo a autora parece um céu cheio de nuvens quando está triste? O que significa essa expressão?
5. Cai chuva dos nossos olhos?
6. O que é que a deixa triste?

Parte III - Reflexão/Desafios:

1. Também já se sentiram assim?
2. O que vos deixa felizes?
3. O que vos deixa tristes?
4. Perante a situação mencionada, coloca-te de um lado ou do outro da corda, consoante o modo como te sentirias se passasses por ela. Ficavas triste ou feliz? Se ficavas feliz, coloca-se do meu lado direito. Se ficavas triste, coloca-te do meu lado esquerdo.



14.2. Guião de entrevista – 3.º Ano

Recolha de dados para o Relatório de Estágio

Nota: os dados recolhidos são anónimos, pelo que peço que escrevam, apenas, a inicial o vosso primeiro nome.

Obra em análise: “*Onde moram as casas*”, de Carla Maia de Almeida e Alexandre Esgaio.

Dados da entrevista:

- Data da entrevista:
- Entrevistador:
- Tipo de entrevista:
- Meio/Local da entrevista:
- Início da entrevista:
- Duração da entrevista:

Dados do entrevistado:

- Inicial do nome:
- Ano de escolaridade:

Parte I (a realizar antes da audição da história)

1. O que consegues ver na capa?
2. Sobre o que é que achas que fala a história?

Parte II (a realizar depois da audição da história)

3. Onde moram as casas?
4. Na história, os abraços de algumas pessoas são comparados a que espaços?
5. “Certas pessoas são como quartos muito bem arrumados (...)”. Como é que são essas pessoas?
6. Qual é o coração da casa?
7. Qual é o lugar onde as casas sonham?

8. Em que divisão estão os medos?

Parte III – Reflexão/Desafios

- Escreve um texto onde descrevas a tua casa.

14.3. Guião de entrevista - 4.º Ano – Turma 1

Recolha de dados para o Relatório de Estágio

Nota: os dados recolhidos são anónimos, pelo que peço que escrevam, apenas, a inicial do vosso primeiro nome.

Obra em análise: “*A grande fábrica de palavras*”, de Agnès de Lestrade e Valeria Docampo.

Dados da entrevista:

- Data da entrevista:
- Entrevistador:
- Tipo de entrevista:
- Meio/Local da entrevista:
- Início da entrevista:
- Duração da entrevista:

Dados do entrevistado:

- Inicial do nome:
- Ano de escolaridade:

Parte I (a realizar antes da audição da história)

1. O que consegues ver na capa?
2. Sobre o que é que achas que fala a história?
3. O que será uma fábrica de palavras?

Parte II (a realizar depois da audição da história)

4. O que é que as pessoas precisam de fazer para poderem pronunciar palavras?
5. No país da grande fábrica de palavras, existem palavras mais caras do que outras. Por que razão achas que isso acontece?
6. Em alguns dias, as palavras são levadas pelo vento. Num desses dias, o Filipe apanhou três palavras. Quais foram?
7. A quem é que o Filipe decidiu oferecer as palavras que apanhou? Por que motivo o fez?
8. Depois de tocar à campainha de casa da Sara, o Filipe não diz nada, pois não tem consigo as palavras necessárias para o fazer. Em vez de falar, o que é que faz o Filipe?
9. Passado um instante, o Filipe repara noutro rapaz. Quem era?
10. Esse rapaz era pobre ou rico?
11. Esse rapaz sorria?
12. Apesar de sentir que as suas palavras são insignificantes, o Filipe decide pronunciar-las na mesma. O que é que faz a Sara, de seguida?

Parte III – Reflexão/Desafios

- Imagina que tu és o/a dono/a da grande fábrica de palavras. Das palavras que conheces e que habitualmente usas, quais seriam, para ti, as palavras mais caras? E as mais baratas?
- Por que motivo as palavras que escreveste do lado esquerdo são consideradas, por ti, palavras caras?
- Por que motivo as palavras que escreveste do lado direito são consideradas, por ti, palavras baratas?
- Pensa em alguém especial, a quem gostavas de dizer algo. Numa folha, escreve a frase ou o pequeno texto que gostarias de lhe dizer.
- Como te sentirias se tivesses de dizer esta frase ou o texto a essa pessoa?
- Agora pensa em alguém (por exemplo um colega da turma) com quem não fales muito, habitualmente. Como te sentirias se tivesses de lhe dizer o que sentes?

- Durante os próximos dias, procura dizer à pessoa especial o que sentes (o que escreveste). Vai, também, ter com o colega da turma que pensaste e diz-lhe algo.
 - Como te sentiste?
 - O primeiro desafio foi fácil ou difícil? Porquê?
 - E o segundo?

14.4. Guião de entrevista - 4.º Ano – Turma 2

Recolha de dados para o Relatório de Investigação

Nota: os dados recolhidos são anónimos, pelo que peço que escrevam, apenas, a inicial do vosso primeiro nome.

Obra em análise: “O aquário”, de João Pedro Mésseder e Célia Fernandes

Dados da entrevista:

- Data da entrevista:
- Entrevistador:
- Tipo de entrevista:
- Meio/Local da entrevista:
- Início da entrevista:
- Duração da entrevista:

Dados do entrevistado:

- Inicial do nome:
- Ano de escolaridade:

Parte I (a realizar antes da audição da história)

1. O que consegues ver na capa?
2. Sobre o que é que achas que fala a história?

Parte II (a realizar depois da audição da história)

3. Como se sentia o peixe vermelho que vivia no aquário? Porquê?
4. Por que motivo é que o peixinho vermelho estava a emagrecer de dia para dia?
5. Certo dia, o pai do menino trouxe-lhe mais um amigo. Quem era? Como era ele?
6. Como se sentiram os peixes azuis com a chegada do novo peixe?
7. Certa manhã, o peixe negro foi ter com o peixe vermelho. O que combinaram?
8. Após alguns dias, o peixe negro e os peixes azuis ficaram doentes e o peixinho vermelho começava, também ele, a não se sentir bem. O que decidiu fazer?
9. Quando reparou nos peixes, quase imóveis, o que fez o menino?
10. Após os peixes azuis e o vermelho recuperarem, o peixe negro continuava doente. Quem o ia ajudar?
11. No final da história, como ficaram todos os peixes do aquário? Tornaram-se amigos?

Parte III – Reflexão/Desafios

- Já alguma vez te sentiste como o peixe vermelho ou já agiste como os peixes azuis? Descreve esse/s momento/s.
- Imagina que és um peixinho azul. O que farias? Agias como os outros peixes azuis ou tinhas uma atitude diferente?
- Apesar de sermos diferentes, todos devemos ser respeitados e incluídos. Desfio-te, por isso, a escreveres a receita do respeito e da inclusão. (Nota: esta tarefa poderá ser realizada em grande grupo)

APÊNDICE 15 – DADOS RECOLHIDOS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.º Ano

Constituição da turma: 20 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos; 6 alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Parte I (realizada antes da audição da história)

- O que conseguem ver nas capas?

I – Tem letras, desenhos. Tem um cão.

R – Uma pessoa.

J – Uma flor a abrir. Ou a florir.

D – Roupas;

L – Poças de chuva.

- As cores utilizadas em ambas as capas são as mesmas?

H – A parte do triste tem chuva e tem coisas azuis que significa tristeza.

- E a cor da felicidade?

J – Amarelo! Eu gosto mais do amarelo porque é a minha cor preferida.

T – Rosa.

- Sobre o que acham que fala a história?

J – Emoções?

B – Alegria e tristeza.

Parte II (realizada após a audição da história)

- “Estar feliz é ter um sol dentro do coração.” O que significa esta expressão?

H – “Significa que quando nós estamos felizes; significa que é para a nossa vida ficar mais forte.”

J – “E alegre! Um coração feliz?”

T – “É ter amizade.”

- Quando a autora está feliz, o que é que lhe apetece fazer?

LA – “Saltar em cima da cama.”

J – “Lamber a taça da comida?”

H – “Imaginar que é um astronauta.”

L – “Quando a mãe põe uma flor no cabelo.”

J – “Gosta de correr ao ar livre quando não tem trabalhos de casa.”

B – “Ela gosta de ver a mãe e o pai a darem a mão.”

- Por que motivo a autora parece um céu cheio de nuvens quando está triste? O que significa essa expressão?

J – Por causa da chuva?

- Quando estamos tristes chove?

Todos – “Não!”

J – “Hoje está sol e provavelmente há uma pessoa triste.”

- Então o que é que significa a expressão?

H – “Quando nós estamos tristes vemos coisas diferentes das pessoas que estão felizes. A pessoa tem de fazer a outra que está triste feliz.”

J – “Eu não, eu vejo a mesma coisa!”

- Cai chuva dos nossos olhos?

Todos – “Não, são lágrimas.”

J – “Chorar é chover dos olhos.”

- O que é que a deixa triste?

LC – “Brincar sozinha no recreio.”

LA – “Ser a única da sala a quem ainda não caiu um dente de leite.”

J – “Fica triste quando os cães não recebem festas.”

LA – “Quando nós sabemos que os avós não estão cá.”

- Também já se sentiram assim?

Todos – Já.

- O que vos deixa felizes?

J – “Comer bolonhesa.”

B – “Trabalhar.”

LC – “Brincar com os amigos.”

D2. – “Estudar.”

H – “Aquilo que me faz feliz era os meus pais voltarem a estar juntos.”

LN – “Eu fazer anos.”

I – “Comer uvas.”

- O que vos deixa tristes?

LC – “Os amigos não brincarem comigo.”

H – “Quando Deus não está no nosso coração.”

G – “Quando uma pessoa da minha família está com Covid.”

LN – “Ficar em casa sozinha.”

B – “Quando não me deixam brincar.”

J – “Quando não há bolonhesa nas terças-feiras.”

3.º Ano

Constituição da turma: 20 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. 1 aluno com necessidades específicas.

Entrevistas concretizadas: 18

Dados das entrevistas:

- Datas da entrevista: entre 30.05.2022 e 03.06.2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início das entrevistas: 09:00h; 10:00h; 11:00h; 14:00h; 15:00h
- Duração das entrevistas: 1h, em média

Dados dos entrevistados:

- Iniciais dos nomes: D, L1, J, R1, E, F1, S1, M1, S2, T1, L2, T2, F2, L3, F3, M2, G, R2
- Ano de escolaridade: 3.º

Parte I (realizada antes da audição da história)

- O que consegues ver na capa?

D – “Eu na capa consigo ver uma casa e também o título: “Onde moram as casas”.”

L1 – “Eu na capa consigo ver uma casa amarela com um animal.”

J – “Eu consigo ver na capa uma casa com janelas, portas e varandas, e também consigo ver um telhado.”

R1 – “Eu na capa eu consigo ver uma casa luxuosa com 4 janelas uma porta e 4 varandas.”

E – “Eu na capa consigo ver uma casa amarela com um telhado laranja”

F1 – “Eu consigo ver uma casa e algumas letras.”

S1 – “Eu consigo ver uma casa grande com uma porta e muitas varandas.”

M1 – “Eu consegui ver uma casa amarela com várias janelas e um jardim.”

S2 - “Eu consigo ver uma casa amarela um céu azul-escuro e o chão verde.”

T1 – “Eu na capa consigo ver uma casa amarela.”

L2 – “Eu na capa consigo ver uma casa com uma varanda grande e uma janela.”

T2 – “Eu consigo ver na capa uma casa de três andares.”

F2 - “Eu na capa consigo ver uma casa grande com uma árvore à frente. À frente da casa também tem um jardim e vejo 4 janelas.”

L3 – “Vejo uma casa de 2 andares cor da parede amarela e o telhado laranja varanda com plantas.”

F3 – “Eu consigo ver na capa uma casa muito bonita.”

M2 – “Eu consigo ver uma casa.”

G – “Eu consigo ver uma casa.”

R2 - “eu consigo ver na capa uma casa, janela, porta, varanda, telhado.”

- Sobre o que é que achas que fala a história?

D – “Eu acho que a história fala sobre onde moram as casas.”

L1 – “Eu acho que a história fala sobre uma casa amarela e também fala onde moram as casas.”

J – “Eu acho que é história fala sobre casas e onde elas moram, como diz no título.”

R1 – “Eu acho que a história fala sobre uma casa que pessoas vivem há anos lá dentro.”

E – “Eu acho que a história fala sobre as casas.”

F1 – “Eu acho que esta história fala onde moram nas casas.”

S1 – “Eu acho que a história fala onde ficam as casas.”

M1 – “Eu acho que fala sobre casas e onde moram elas.”

S2 - “Eu acho que a história fala que uma menina que morava numa casa amarela numa cidade.”

T1 – “Eu acho que a história fala sobre onde é que vivem as casas.”

L2 – “Eu acho que a história fala sobre uma menina exploradora que estava a investigar as casas.”

T2 – “Eu acho que a história fala de uma casa que mora dentro de outra casa.”

F2 - “Eu acho que a história fala de uma casa que tem um jardim na frente.”

L3 – “De uma casa.”

F3 – “Eu acho que fala de pessoas pequeninas.”

M2 – “Eu acho que esta história fala sobre uma casa.”

G – “Eu acho que a história fala sobre onde moram as casas.”

R2 - “Eu acho que vai falar a história onde moram nas casas.”

Parte II (realizada após a audição da história)

- Onde moram as casas?

D – “As casas moram dentro dos habitantes que a habitam.”

L1 – “As casas moram nas pessoas”

J – “As casas moram dentro de nós.”

R1 – “As casas moram dentro de nós.”

E – “As casas moram dentro de mim.”

F1 – “As casas moram dentro de nós.”

S1 – “As casas moram nas pessoas.”

M1 – “As casas moram nas pessoas.”

S2 - “As casas moram dentro do meu coração e nós dentro delas.”

T1 – “As casas moram dentro de nós.”

L2 – “As casas moram dentro de nós.”

T2 – “As casas moram dentro de nós.”

F2 - “As casas moram dentro de nós e nós dentro das casas.”

L3 – “As casas moram dentro de nós.”

F3 – “As casas moro dentro de nós.”

M2 – “As casas moram dentro de nós.”

G – “As casas moram pessoas.”

R2 - “As casas moram dentro de pessoas.”

- Na história, os abraços de algumas pessoas são comparados a que espaços?

D – “São comparadas aos espaços das casas.”

L1 – “Na história são comparados os abraços com espaços.”

J – “Os abraços são comparados a um salão de dança.”

E – “Os abraços são comparados às janelas e aos espaços.”

F1 – “Há muitos abraços para cada espaço das casas.”

S1 – “Os abraços de algumas pessoas são comparados ao coração.”

M1 – “Na história, os abraços de algumas pessoas são comparados a um salão de festa.”

S2 - “Os abraços de algumas pessoas são comparados como quartos arrumados”

T1 – “Na história os abraços são comparados às divisões da casa, algumas gostámos e outras não.”

L2 – “Os abraços são as varandas da casa.”

T2 – “Sim os abraços de algumas pessoas são comparados a espaços.”

F2 - “Na história os abraços de algumas pessoas são comparados aos espaços que nós gostamos mais.”

L3 – “São comparados com o quarto, despensa e guarda-vestidos.”

F3 – “Comparam com os espaços da casa.”

M2 – “Os abraços não são todos iguais.”

- “Certas pessoas são como quartos muito bem arrumados (...)”. Como é que são essas pessoas?

D – “Essas pessoas são como um espaço da casa limpinho e arrumado.”

L1 – “Essas pessoas são muito bem arrumadas.”

J – “As pessoas que têm quartos arrumados são pessoas organizadas.”

R1 – “Essas pessoas têm muita organização e empenho.”

F1 – “E essas pessoas são quartos.”

S1 – “São pessoas bem arrumadas.”

M1 – “Essas pessoas são bem arrumadas, que arrumam o quarto.”

S2 - “Essas pessoas são amigáveis com a casa.”

T1 – “Essas pessoas são o tipo de pessoas que põem as sapatilhas no sofá.”

L2 – “Essas pessoas são as pessoas que gostam de estar sozinha.”

T2 – “Essas pessoas são arrumadas.”

L3 – “São pessoas amiguinhas, perfeitas e bem-educadas.”

F3 – “Os arrumas são de perfume.”

M2 – “Essas pessoas são organizadas mas às vezes surpreendem-nos.”

G – “Certas pessoas arrumam livros, brinquedos.”

R2 - “Essas pessoas são as pessoas arrumadas.”

- Qual é o coração da casa?

D – “O coração da casa somos todos nós.”

L1 – “O coração da casa é a cozinha.”

J – “O coração da casa é a cozinha e de lá vêm vários aromas.”

R1 – “O coração da casa é a cozinha.”

E – “O coração da casa é a cozinha.”

F1 – “O coração da casa são as pessoas.”

S1 – “O coração da casa é a cozinha.”

M1 – “O coração da casa é a cozinha com os aromas.”

S2 - “O coração da casa é a cozinha porque é no meio da casa.”

T1 – “O coração da casa é a cozinha.”

L2 – “O coração da casa é a cozinha.”

T2 – “O coração da casa é a cozinha.”

F2 - “O coração da casa é a cozinha porque ela dá para fazer coisas que precisamos.”

L3 – “São as pessoas porque vivem dentro das casas.”

F3 – “O coração da casa é a cozinha.”

M2 – “O coração da casa somos nós.”

- Qual é o lugar onde as casas sonham?

D – “O lugar onde as casas sonham é a nossa cabeça.”

L1 – “É um ao lado do outro.”

J – “As casas sonham no sótão.”

R1 – “O lugar onde as casas sonham é os quartos.”

F1 – “As casas sonham pelas camas.”

S1 – “É o quarto onde as casas sonham.”

M1 – “O lugar onde as casas sonham são no quarto.”

S2 - “O sonho das casas é mudar de lugar.”

T1 – “O lugar onde as casas sonham é o sótão.”

L2 – “As casas sonham nos quartos.”

T2 – “As casas sonham nos quartos.”

L3 – “O lugar onde as casas sonham é no quarto”

F3 – “Encostadas umas às outras.”

M2 – “As casas sonham num lugar sossegado.”

- Em que divisão estão os medos?

D – “Os medos estão todos na cave.”

L1 – “Os medos estão na divisão da casa.”

J – “A divisão que dá mais medos é a cave”

R1 – “A divisão onde estamos medos é a almofada.”

E – “Os medos são fantasmas.”

F1 – “Os medos das casas é o portão.”

S1 – “São os pesadelos.”

M1 – “Os medos estão no sótão.”

S2 - “A divisão que os medos vem do sótão.”

T1 – “A divisão em que estão os medos é a cave.”

L2 – “O lugar que está a divisão dos medos e no sótão.”

T2 – “Os medos da casa e no sótão.”

F2 - “A divisão dos medos é a cave que fica em baixo das casas.”

L3 – “A divisão onde estão os medos são o sótão e a cave.”

F3 – “Na dispensa da casa.”

M2 – “Os medos estão nas partes maiores.”

G – “A divisão estão dos medos e os fantasmas.”

DESAFIO

1. Escreve um texto onde descrevas a casa que acabaste de ilustrar.

D - “A minha casa

A minha casa tem o seguinte: janelas, portão, portão dos carros, 2 garagens, 2 andares e uma chaminé.

A minha casa é uma casa normal como todas. Por dentro eu tenho a sala, 2 casas de banho, 2 quartos, uma cozinha e a marquise.

O meu sítio preferido é o meu quarto porque tem um globo, uma PS4 e tem muitos livros para eu e irmão lermos.”

L1 – “A minha casa

A minha casa é muito grande e gira, ela tem 2 quartos, um quarto é meu e o outro quarto é dos meus pais. Nós em casa temos uma sala grande com um sofá, uma televisão. A nossa televisão é muito incrível pronto final o sofá que temos em casa é confortável, a minha cozinha tem um frigorífico cheio de comida.

Eu em casa tenho cinco portas, a minha garagem é verde e também tem uma cozinha e um sofá.

Na cozinha tenho um coelho branco que eu dou-lhe sempre comida.

O sítio onde me sinto confortável é o meu quarto, que gostam mais de estar. O meu telhado é castanho às risquinhas, grande.

Eu adoro a minha casa, até o meu quarto.

No quarto dos meus pais tem duas mesinhas de cabeceira brancas.”

J – “A minha casa

A minha casa tem várias divisões: cozinha, sala, dois quartos, casa de banho, um sótão e uma pequena dispensa.

O sítio onde eu mais gosto de estar da minha casa é o quarto.

Na sala eu tenho uma mesa, onde almoço e janto, na sala também tem uma televisão, fotos e copos dentro de um armário.

Na cozinha tem várias coisas: fogão, frigorífico, uma pia, uma máquina de lavar e um micro-ondas.

Tenho um sótão, o sítio onde ponho arrumações e lá tem uma cama e tem às vezes: tem aranhas.

Na casa de banho tem também coisas como: sanita, lavatório e uma banheira.

O meu quarto é o sítio onde mais gosto de estar, tem: uma cama, uma televisão uma secretária e uma escada para o sótão.

A minha cama tem decoração com: bonecos e almofadas. E esta é a minha casa.”

R1 – “A minha casa

A minha casa é muito grande.

Quando eu entro na casa à minha esquerda tenho a sala, em frente tenho a cozinha, onde tenho iogurtes, bolachas, panelas tenho a minha coelha, tenho a varanda. Na varanda tenho o estendal e a roupa suja a seguir da cozinha tenho a casa de banho e tenho a sanita a máquina de lavar roupa, tenho a banheira a seguir da casa de banho tenho o meu armário e o armário da minha mãe, a seguir tem o quarto da minha mãe onde tem uma televisão, um armário, duas janelas e de seguida tenho o meu quarto onde tenho duas televisões e a uma PS 4 tem um computador duas camas brinquedos debaixo da cama e eu vou para esses sítios todos como o corredor onde eu tenho mais medo de passar e vivo muito bem.”

E – “A minha casa

A minha casa é média, quando entramos aparece a vista do corredor e da sala, no corredor tenho um móvel como uma tartaruga e um pássaro, na sala

tenho uma varanda, à beira e uma mesa de jantar, e um sofá, uma mesa pequena, peixes, um móvel e a televisão.

Na cozinha tenho uma banca, outra banca e umas cadeiras e um frigorífico.

De seguida passamos para os quartos, no meu quarto tenho uma cama um armário um guarda-vestidos, uma Secretária, e tenho mais o quarto da minha irmã mais nova, o dos meus pais e o da minha irmã mais velha.

Seguidamente passámos para as casas de banho a dos homens e a das mulheres.

Mas o meu lugar dos Sonhos é o meu quarto.”

F1 – “A minha casa

A minha casa é grande e tem seis andares e o segundo andar é o meu.

Dentro de casa tem três quartos, uma cozinha, duas casas de banho e uma sala.

O lugar favorito é o meu quarto, porque tem duas camas, a Minha Cama de cima e do meu pai de baixo.

Eu vivo com o meu pai, minha avó, meu primo e minha prima e meu tio e a tia.”

S1 – “A minha casa tem quatro andares e tem muitas escadas, ao fundo da entrada tem um elevador, dentro da porta onde vou para casa.

Tem um espaço enorme, é um bocado comprido o andar onde eu moro é no quarto andar, e dentro da minha casa tem uma cozinha que é o melhor lugar para fazer comida, que há centenas de sabor e de receitas. não esqueceremos o melhor lugar para dormir, o lugar onde podes ficar quentinho, dentro da minha casa temos duas casas de banho, o lugar que tu fazes o número e número dois e o lugar onde podes tomar banho.

Dentro da minha casa tem três quartos que no total são quatro camas, eu tenho um sótão, mas Eu Não tenho uma Cave e o lugar que eu tenho medo é a cozinha porque foi lá que eu magoei, mas o lugar que eu gosto é o meu quarto muito quentinho e em volta da casa tem mais outras casas. A minha casa tem uma garagem e se as casas ficarem juntas elas formam um quadrado e as casas todas felizes a dar um abraço e o coração a bater de felicidade.”

M1 – “A minha casa

A minha casa é linda e maravilhosa tem: o meu quarto, o quarto dos meus pais, a sala, a casa de banho e uma cozinha.

O meu sítio favorito da minha casa é o meu quarto porque tenho as minhas coisas a minha cama, os meus livros e etc.

Mas também gosto da minha cozinha com os aromas, comida deliciosa que a minha mãe faz.

Eu sinto-me mais aconchegada no meu quarto e na sala.

Não gosto que interrompam quando estou a estudar se não desconcentro-me.

Por fim: adoro! a minha família.”

S2 - “A minha casa é a cozinha tem a mesa de jantar à esquerda, o fogão à direita e a banca à direita também. O quarto é ao lado da cozinha, acaba A esquerda a outra cama à esquerda tem duas cadeiras dos dois lados e um armário enfrente às camas.

A sala ao lado do quarto tem o sofá à direita é confortável, uma televisão em frente do sofá, 2 armários um de cada lado e uma mesinha.

O hall tem a porta para as escadas, tem outro armário com copos antigos e tigelas. Tem um pátio pequeno quando está verão nós fazemos um churrasco.

A casa de banho é de tijoleira, a cozinha de tijoleira e outros sítios alcatifa.

A casa de banho tem banheira e vivo como a minha avó, o meu avô a minha mãe e com o meu pai.”

T1 – “O lugar onde eu moro

O lugar onde eu moro chama-se casa, na minha casa eu tenho uma sala que é o meu sítio especial porque eu posso ler, ver televisão, jogar, brincar e estudar. Também tem uma cozinha muito fixe, uma despensa, o meu quarto onde eu guardo a minha coleção de peluches e onde eu durmo e também tenho uma casa de banho.

Gosto muito da minha casa.

Na casa de banho azul é a mais assustadora por que está no fundo do corredor.

Mas na casa de banho amarela é a minha preferida.

Na varanda é onde eu vejo os carros e as casas, mas depois de trinta segundos eu saio de lá porque tenho medo de alturas.

Eu adoro a minha casa.”

L2 – “A minha casa

A minha casa tem no meu quarto a minha casa, onde eu durmo para amanhã ir para a escola. Aos pés da cama temos a porta, ao lado da porta temos a mesa de fazer trabalhos de casa. Ao lado da mesa tenho umas gavetas. Em cima dessas gavetas está a televisão, depois e o armário onde eu guardo casacos, sapatilhas. Em baixo da Minha Cama tenho gavetões cheios de roupa.

Na cozinha temos os armários onde a minha mãe guarda as comidas e as panelas, onde faz comida muito boa. Depois temos o frigorífico colado à máquina de lavar louça, pendurado na parede estão as colheres para mexer a comida.”

T2 – “A minha casa tenho uma sala três quartos uma cozinha uma casa de banho um Jardim que eu gosto muito e no Jardim eu tenho um sonho, também lá é um lugar que eu gosto muito, lá eu brinco lá muito. O meu quarto gosto ele arrumadinho, na cozinha tenho dois esconderijos no meu quarto e mas

sossegado e lá tem uma mesa para fazer os trabalhos na cozinha eu ajudo a minha mãe a limpar e a cozinhar, brinco com os meus 3 gatos e com a minha cadela e gosto muito da minha família fim. <3 <3”

F2 - “A minha casa tem cozinha, uma sala, três quartos, dispensa e dois quartos de banho.

O sítio que eu gosto é o meu quarto porque eu posso lá jogar PS4 mas eu só posso jogar PS4 ao fim de semana e na sexta ao fim do dia.

Mas eu gosto de todas as outras divisões gosto da sala, cozinha etc. no meu corredor é onde eu costumo jogar futebol e também no meu quarto é onde costumo estudar na minha secretária coisas para a escola e para futebol.

Na cozinha é onde a minha mãe faz a comida e às vezes eu ajudo, de vez em quando, por exemplo, varro o chão, arrumo as coisas e é onde como a comida.

Na sala é onde descanso depois dos meus treinos de futebol, converso sobre os treinos e sobre a escola, e os meus pais e irmã também dizem como correu o dia deles de trabalho e muitas vezes eles dizem que foi muito cansativo.

Gosto muito da minha casa.”

L3 – “A minha casa é um lugar onde me sinto seguro, quando posso dormir, comer muitas coisas posso brincar posso estar no meu quarto, na sala, no quarto da minha mãe também, no das minhas irmãs.

Mas também posso brincar às escondidinhas porque a casa é grande e o lugar dos meus sonhos é a cama e o meu lugar dos medos é a dispensa.

A cozinha é a melhor coisa porque tenho muitas coisas para comer para mim é a melhor coisa.

A melhor coisa do quarto é os brinquedos e a televisão porque posso ver bonecos.

Mas eu prefiro ficar na sala do que no quarto porque é mais confortável o sofá porque é maior.”

F3 – “Eu estou no meu quarto deitada na minha cama branca e rosa e muito linda com o meu panda. A cozinha com faca, garfo, colher espátula e caixas com compras e frutas tão boas e lindas é o meu espaço preferido. A minha casa é linda e colorida.

E a sala é muito confortável e macia porque o sofá é lindo e cabe para todas as outras pessoas.”

M2 – “A minha casa

A minha casa tem três andares.

Tenho um quintal com uma lavandaria e um galinheiro, tem um limoeiro e tem uma garagem.

Na parte de dentro tem a entrada, o escritório, uma sala com uma mesa gigante, uma cozinha com uma ilha e uma mini sala de cinema.

Em cima tem os quartos, da minha mãe e do meu pai, da minha irmã, o meu e quarto de hóspedes.

Depois é o salão e atrás é o sótão.

A minha parte favorita é a sala.”

G – “A minha casa tem escadas, quarto, sala, cozinha e janelas e uma porta e eu tenho um gato que se chama Mimi.

Eu vivo como o meu pai, como irmão e como é minha mãe.

A minha cozinha tem armários e um frigorífico. o que eu gosto mais da cozinha é cozinhar com a minha mãe.

Eu gosto muito do meu quarto porque tenho 2 camas de cima e de baixo e um quadro de giz e um quadro de caneta e um armário de jogos e uma caixa de brinquedos.”

R2 - “A minha casa tem cozinha, quarto, sala, casa de banho, dispensa e três quartos.

Quando os meus pais e a minha irmã vão fazer algum recado eu fico na sala ou no meu quarto a ver televisão.

Às vezes brinco come a minha irmã no quarto.

Quando eu vou lanchar eu vou ao armário da cozinha e ao frigorífico.”

4.º Ano

Turma 1

Constituição do grupo: 18 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. 1 aluno com medidas seletivas;

Entrevistas concretizadas: 18

Dados das entrevistas:

- Datas da entrevista: entre 06.06.2022 e 10.06.2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início das entrevistas: 09:00h; 10:00h; 11:00h; 14:00h; 15:00h
- Duração das entrevistas: 1h, em média

Dados dos entrevistados:

- Iniciais dos nomes: A, B, M, S, L, A2, D, I, M2, G, S2, B2, M3, É, M4, A3, D2, C
- Ano de escolaridade: 4.º

Parte I (realizada antes da audição da história)

- O que consegues ver na capa?

A – “Eu consigo ver na capa um menino, uma grande fábrica, um cano e letras.”

B – “Eu consigo ver na capa do livro uma menina que está a olhar para a fábrica ia ver as letras a sair de lá de dentro.”

M – “Eu consigo ver na capa um menino a voar uma montanha e eu trompete que parece que está a sair palavras.”

S – “O instrumento saia as palavras.”

L – “O que consigo ver na capa é um menino, olhando para um monte, onde acima está uma trompete, que solta palavras quando final”

A2 - “Na capa consigo ver um menino com uma rede e uma grande montanha a cuspir palavras.”

D – “Eu consigo ver na capa uma menina.”

I – “Na capa eu vejo um menino pequeno com uma sombra enorme.”

M2 – “Na capa consigo ver um menino feliz a olhar a fábrica a deitar letras, a espalhar palavras.”

G – “Eu consigo ver uma criança solitária, que não conseguia falar um túnel e dentro do túnel saía palavras.”

S2 – “Consigo ver as palavras a serem enviadas pelos senhores.”

B2 – “Eu consigo ver um menino com um saco grande nas costas à frente de uma montanha com uma coisa em cima.”

M3 – “Na capa posso ver um menino e a sombra da fábrica.”

É – “Eu vejo o título, uma parte escura, um astronauta, e estão a sair palavras de um sítio estranho.”

M4 – “Eu consigo ver na capa que o menino está a observar uma fábrica.”

A3 – “Eu consigo ver uma sombra de uma fábrica e uma criança.”

D2 – “Eu consigo ver na capa é um menino a olhar para a fábrica.”

C - “Eu consigo ver na capa o título, um menino a olhar para a fábrica, a tradução, os autores e a editora.”

- Sobre o que é que achas que fala a história?

A – “A história fala de uma fábrica grande de palavras.”

B – “Eu acho que a história fala de uma fábrica grande que sai muitas letras que se vão formando várias palavras.”

M – “Eu acho que fala história de uma máquina que sai palavras.”

S – “A história está falar das palavras.”

L – “Acho que a história fala sobre como as palavras formam-se.”

A2 - “Acho que fala sobre o menino que queria capturar as palavras ruins.”

D – “Eu acho que a história fala sobre uma grande fábrica de palavras. E que serve para fazer livros.”

I – “A história acho que fala sobre um menino que descobriu palavras novas e decidiu fazer uma grande fábrica de palavras.”

M2 – “A história fala de uma fábrica que produz palavras.”

G – “Eu acho que a história fala de uma criança que tentava apanhar palavras para falar.”

S2 – “Eu acho que fala de alguns senhores criar palavras novas para a humanidade.”

B2 – “Eu acho que fala de um menino aventureiro que estava a explorar o mundo e encontrou uma fábrica de palavras.”

M3 – “Eu acho que a história fala sobre um menino que encontrou uma fábrica mas não sabia o que era.”

É – “Eu acho que a história fala sobre uma fábrica, onde as pessoas formavam novas palavras com a sua criatividade.”

M4 – “Eu acho que a história fala das palavras e que um menino lá entrou.”

A3 – “A história fala sobre, eu acho que a história fala de uma fábrica mágica.”

D2 – “Eu acho que fala a história um menino que entra na fábrica.”

C - “Eu acho que a história fala sobre uma fábrica que cria palavras e que um menino vai visitá-la.”

- O que será uma fábrica de palavras?

A – “Uma fábrica de palavras é uma fábrica que produz palavras mágicas.”

B – “Uma fábrica de palavras é uma fábrica que produz letras para se formar várias palavras.”

M – “A fábrica de palavras para mim é uma máquina que produz palavras.”

S – “A fábrica tem muitas palavras.”

L – “Uma fábrica de palavras será um lugar onde as palavras produzem-se.”

A2 - “Deve ser um lugar que capturam e treinam as letras para formar palavras.”

D – “Uma fábrica de palavras é onde se cria os livros e histórias.”

I – “Uma fábrica de palavras deve de ser palavras novas descobertas e que juntaram todas as palavras.”

M2 – “A fábrica produz palavras e vende palavras.”

G – “Eu acho que é um monte de máquinas a cortar as palavras.”

S2 – “Será onde fabricam palavras para desenvolver o futuro.”

B2 – “Uma fábrica de palavras é uma fábrica que faz palavras para as pessoas falarem outras palavras.”

M3 – “Uma fábrica de palavras é o sítio de onde as palavras surgem.”

É – “Uma fábrica de palavras devia de ser onde inventavam novas palavras e como se fossem Deus a inventar coisas.”

M4 – “Uma fábrica de palavras é uma fábrica que produz as palavras e manda-as pelo topo.”

A3 – “Uma fábrica de palavras é onde se criam as palavras.”

D2 – “Uma fábrica de palavras é uma empresa que faz palavras.”

C - “Uma fábrica de palavras deve ser uma fábrica que consegue criar palavras para livros e para nós falarmos.”

Parte II (realizada após a audição da história)

- O que é que as pessoas precisam de fazer para poderem pronunciar palavras?

A – “As pessoas para pronunciarem as palavras tinham de comprar, engolir e mastigar.”

B – “As pessoas para poderem dizer o que quisessem teriam de apanhá-las ou comprá-las.”

M – “As pessoas precisam para pronunciar palavras é de comprar palavras.”

S – “Para falar há alguém se importantes.”

L – “As pessoas precisam de comprar, comer e engolir para poderem pronunciar palavras.”

A2 - “As pessoas precisam comprar mastigar e engolir palavras.”

D – “As pessoas precisam de fazer para poderem pronunciar palavras foi pegar de uma coisa que apanha palavras.”

I – “As pessoas precisam de formar palavras para poderem pronunciar palavras.”

M2 – “Na história para pronunciar palavras tens que mastigar e engolir as palavras.”

G – “As pessoas tinham de comprar, mastigar e engolir.”

S2 – “Precisam comprar e engolir para saber pronunciar.”

B2 – “Elas precisam de comprar ou quando há vento as crianças com redes pegam as palavras igual a uma borboleta.”

M3 – “Para pronunciar palavras as pessoas têm que as comprar.”

É – “As pessoas gastam o seu dinheiro para poder pronunciar as palavras e as mais caras comprava quem tinha mais dinheiro.”

M4 – “As pessoas precisam de comprar palavras.”

A3 – “As pessoas precisam de comprar as palavras para pronunciar.”

D2 – “As pessoas precisam de comprar as palavras e depois comê-las.”

C - “As pessoas para poderem pronunciar estas palavras têm de comprar mastigar e engolir.”

- No país da grande fábrica de palavras, existem palavras mais caras do que outras.

Por que razão achas que isso acontece?

A – “No país a grande fábrica de palavras existem palavras mais Caras do que outras, porque há pessoas ricas e pessoas pobres.”

B – “Isso acontece, por que a fábrica queria mais dinheiro.”

M – “Isso acontece porque algumas palavras são mais significantes do que outras palavras.”

S – “As palavras são caras para ganhar dinheiro porque eles sabiam que pessoas precisam pouco ou muito.”

L – “Há algumas palavras mais caras do que outras porque as mais caras são as mais valiosas e as mais baratas são as mais insignificantes.”

A2 - “Sim, isso acontece porque algumas palavras são mais difíceis de pronunciar.”

D – “No país da grande fábrica de palavras, existem palavras mais caras do que outras porque há algumas que tenham significado e outras que não.”

I – “Sim existe porque há palavras mais valiosas e outras não são muito valiosas.”

M2 – “Isso acontece, porque algumas palavras são mais difíceis de escrever do que outras.”

G – “Eu acho que algumas são mais caras do que outras, porque são sentimentais.”

S2 – “Sim, porque são palavras mais sentimentais para as pessoas.”

B2 – “Eu acho isso, porque as palavras são longa e difícil de dizer e algumas são curtas e fácil de dizer.”

M3 – “Acho que isso acontece, porque as mais caras têm mais valor sentimental.”

É – “Isso aconteceu, porque havia palavras mais difíceis e são mais bonitas de se dizer.”

M4 – “Há palavras mais caras do que outras, porque têm mais interesse e são mais bonitas.”

A3 – “Há palavras mais caras do que outras porque são mais utilizadas e mais especiais.”

D2 – “Sim, porque há palavras especiais e outras não.”

C - “Na grande fábrica de palavras existem palavras mais caras, porque são difíceis de pronunciar e sentimentais.”

- Em alguns dias, as palavras são levadas pelo vento. Num desses dias, o Filipe apanhou três palavras. Quais foram?

A – “As palavras que o Filipe apanhou foram cereja, poeira e cadeira.”

B – “O Filipe apanhou a palavra cereja, poeira e cadeira.”

M – “As três palavras que ele apanhou foi poeira, cadeira, cereja”

S – “Foram cadeira, cereja, poeira.”

L – “As palavras que o Filipe apanhou são cereja, cadeira e poeira.”

A2 - “Foram: cereja, cadeira e poeira.”

D – “Foram a cadeira, a cereja e a poeira.”

I – “As três palavras que o Filipe apanhou foi poeira, cadeira e cereja.”

M2 – “As palavras que o Filipe apanhou foram as palavras cadeira, poeira e cereja.”

G – “As palavras que o Filipe apanhou foram; cadeira, poeira e cereja.”

S2 – “”

B2 – “Foram cadeira, poeira e cereja as palavras que ele apanhou.”

M3 – “As três palavras que o Filipe apanhou foram: poeira, cereja.”

É – “Ele apanhou: cadeira, poeira e cereja. Foram essas as três palavras.”

M4 – “Ele apanhou as palavras cadeira, cereja e poeira.”

A3 – “As três palavras que o Filipe apanhou foram cereja, cadeira e poeira.”

D2 – “As palavras que o Filipe apanhou foi cadeira, poeira e cereja.”

C – “As palavras que o Filipe apanhou foi a palavra cereja, poeira e cadeira.”

- A quem é que o Filipe decidiu oferecer as palavras que apanhou? Por que motivo o fez?

A – “O Filipe ofereceu as palavras que apanhou a Sara, porque gostava dela.”

B – “O Filipe decidiu oferecer as palavras à Sara, porque ele gostava muito dela.”

M – “O Filipe ofereceu à Sara porque o Filipe é apaixonado pela Sara.”

S – “O Filipe decidiu oferecer ou a Sara porque ele gosta de ela.”

L – “O Filipe decidiu oferecer as palavras à Sara, porque estava apaixonado por ela.”

A2 - “O Filipe resolveu entregar essas palavras à Sara, ele amava-a mas não tinha dinheiro para comprar palavras caras.”

D – “O Filipe deu à Sara, gosta dela por amor.”

I – “O Filipe decidiu oferecer as palavras à Sara porque ele estava apaixonado por ela.”

M2 – “O Filipe ofereceu as palavras à Sara, porque como não era rico não podia oferecer certas coisas, então ofereceu o que tinha.”

G – “O Filipe deu as palavras a Sara, porque ele gostava da Sara.”

S2 – “Decidiu oferecer à Sara, porque estava apaixonado.”

B2 – “Ele deu à Sara e deu, porque amava muito ela.”

M3 – “Ele decidiu oferecer as palavras à Sara, porque ele a amava e porque ela fazia anos.”

É – “Ele ofereceu à Sara, porque ele gostava da Sara.”

M4 – “Ele resolveu dá-las à Sara, porque a amava.”

A3 – “O Filipe decidiu oferecer as palavras que apanhou à Sara porque ele gostava dela.”

D2 – “Ele ofereceu à Sara por ela amava ela.”

C - “O Filipe decidiu oferecer as palavras que apanhou à Sara, porque o Filipe gosta dela.”

- Depois de tocar à campainha de casa da Sara, o Filipe não diz nada, pois não tem consigo as palavras necessárias para o fazer. Em vez de falar, o que é que faz o Filipe?

A – “O Filipe em vez de falar deu um sorriso à Sara, e a Sara atribuiu um sorriso ao Filipe.”

B – “O Filipe dá um sorriso muito bonito e a Sara gostou então deu também um sorriso.”

M – “O Filipe faz um lindo sorriso à Sara.”

S – “O Filipe faz um sorriso.”

L – “Em vez de falar, o Filipe sorri.”

A2 - “O Filipe sorri para a Sara.”

D – “O Filipe sorriu para a Sara.”

I – “O Filipe sorriu para ela e ela depois sorriu para ele.”

M2 – “Depois de tocar a campainha o Filipe não falou mas deu um bonito sorriso.”

G – “O Filipe em vez de falar ele sorria.”

S2 – “O Filipe em vez de falar sorriu.”

B2 – “O Filipe sorriu para a Sara e depois ela sorriu também.”

M3 – “O Filipe ao invés de falar sorriu.”

É – “O Filipe sorriu para a Sara, porque não tinha as palavras necessárias.”

M4 – “O Filipe em vez de falar sorri para a Sara.”

A3 – “O Filipe sorriu para a Sara.”

D2 – “O Filipe atira as palavras que ele apanhou para a Sara.”

C - “O Filipe como não consegue as palavras necessárias ele decide sorrir.”

- Passado um instante, o Filipe repara noutro rapaz. Quem era?

A – “Esse rapaz chamava-se Óscar.”

B – “O outro rapaz era o Óscar.”

M – “Ele repara no Óscar no pior inimigo do Óscar.”

S – “O rapaz era rico gostam de Sara.”

L – “O outro rapaz era o Carlos.”

A2 - “Era o Óscar o rapaz.”

D – “Passado um instante, o Filipe repara nutro rapaz que era o Óscar.”

I – “O rapaz que o Filipe reparou foi o Óscar.”

M2 – “Era o Óscar um rapaz rico.”

G – “Era um rapaz de uma família rica.”

S2 – “Era o Óscar que o Filipe repara.”

B2 – “O rapaz era o Gaspar.”

M3 – “Esse rapaz era o Óscar.”

É – “O rapaz que o Filipe reparou era o Óscar.”

M4 – “O outro rapaz era o Óscar.”

A3 – “O outro rapaz era o Óscar.”

D2 – “O rapaz que o Filipe viu foi o Óscar.”

C - “O nome do outro rapaz chamava-se Óscar.”

- Esse rapaz era pobre ou rico?

A – “O Óscar era um rapaz rico.”

B – “O Óscar era muito rico.”

M – “O rapaz era rico.”

S – “Esse rapaz era rico.”

L – “Esse rapaz era rico.”

A2 - “O rapaz era rico.”

D – “O rapaz era rico.”

I – “O rapaz era rico.”

M2 – “O Óscar era rico.”

G – “Esse rapaz era muito rico.”

S2 – “Esse rapaz era rico.”

B2 – “O Gaspar era rico.”

M3 – “Ele era rico.”

É – “Esse rapaz era rico.”

M4 – “Esse rapaz era rico.”

A3 – “Era um rapaz rico.”

D2 – “O Óscar era muito rico.”

C - “O Óscar era muito rico.”

- Esse rapaz sorria?

A – “Não, o rapaz não sorria, porque o rapaz era rico e não gostava do Filipe.”

B – “O Óscar não sorria.”

M – “O rapaz não sorria porque ele parecia mais grosso não ter sentimentos.”

S – “Não, esse rapaz era rouca.”

L – “Não, esse rapaz não sorria.”

A2 - “Não, andava sempre sem sorrir.”

D – “O Óscar não sorria.”

I – “O rapaz não sorria mas dizia palavras caras.”

M2 – “Não, era um rapaz rude e mau.”

G – “Esse rapaz não sorria ele era mais sério.”

S2 – “Esse rapaz não sorria, porque solitário e grosso.”

B2 – “Ele não sorria.”

M3 – “Não, esse rapaz não sorria.”

É – “Esse rapaz não sorria.”

M4 – “Esse rapaz não sorria.”

A3 – “Esse rapaz não sorria.”

D2 – “O Óscar não sorria.”

C - “O Óscar não sorria.”

- Apesar de sentir que as suas palavras são insignificantes, o Filipe decide pronunciá-las na mesma. O que é que faz a Sara, de seguida?

A – “A Sara de seguida desceu as escadarias e deu um beijo no nariz.”

B – “A Sara desce as escadas e dá um beijinho no nariz do Filipe.”

M – “A Sara desce as escadas e dá um beijo na bochecha do Filipe.”

- S** – “A Sara sorriu desceu as escadas e deu beijou no nariz.”
- L** – “A Sara, de seguida, desceu a escadaria e beija-o no nariz.”
- A2** - “A Sara de seguida vai até ao Filipe e beija-o.”
- D** – “A Sara de seguida desceu as escadas a correr e deu um beijo no nariz.”
- I** – “De seguida a Sara desce as escadas e dá-lhe uma beijoca no nariz.”
- M2** – “De seguida a Sara deu um beijo ao Filipe.”
- G** – “De seguida a Sara dá-lhe um beijo no nariz.”
- S2** – “A Sara de seguida desce as escadas e dá-lhe um beijo no nariz.”
- B2** – “A Sara desceu as escadas e deu um beijo no nariz do Filipe.”
- M3** – “De seguida a Sara vai dar-lhe um beijo no nariz.”
- É** – “A Sara desceu as escadas e foi beijá-lo.”
- M4** – “A Sara de seguida desce as escadas rapidamente e dá um beijo no nariz do Filipe.”
- A3** – “A Sara desce as escadas e dá um beijo no nariz.”
- D2** – “A Sara desce as escadas e dá um beijo no nariz de Filipe.”
- C** - “De seguida a Sara depois de ouvir o Filipe a pronunciar essas palavras ela desce as escadas, olha para o Filipe e dá-lhe um beijo.”

DESAFIO

1. Imagina que tu és o/a dono/a da grande fábrica de palavras. Das palavras que conheces e que habitualmente usas, quais seriam, para ti, as palavras mais caras? E as mais baratas?

Palavras mais caras

A – “Amigos, óculos, amor, caneta, amizade, lápis, família, marcador”

Palavras mais baratas

A – “oftalmologista, otorrinolaringologista, Laurence, Singh”

B – “Amor, amizade, família, sentimentos, coração, beleza, felicidade, especial”

M – “amor amizade, família, sentimentos, Coração, bonita, alegria, maravilhosa”

S – “Amor, amizade, família, amigos”

L – “sorriso, amo-te, importante, adoro-te, melhor, campeão, inteligente, grande, maior”

A2 - “Otorrinolaringologista, perfeitamente, vós, maravilhosa, juízo, comportamento”

D – “Amor, carinho, adoro-te, amo-te, família, paz, felicidade, amizade”

I – “amor, família, bonito, paz, carinho, amizade, especial, muito, sinceridade, honesto”

M2 – “Otorrinolaringologista, maravilhoso, perfeito, amor, amizade, chique, família”

G – “Amor, família, amizade, amigo, abraço, beijo”

S2 – “Família, amor, especial, maravilhosa, formosa, incrível, única, tristeza”

B2 – “amo-te, espantoso, admirador, linda”

M3 – “amor, família, amigos, felicidade, aprendizagem, beleza e sinceridade”

B – “mesa, brincar, caixa, flores, árvores, caneta, laço, roupa”

M – “frio, mesa, cadeira, poeira, caixa, laço, óculos, caneta”

S – “triste, guerra, janeiras”

L – “odeio-te, insignificante, pior, último, burro, pequeno, sarilhos, embora”

A2 - “Barata, frango, lápis, Olá, bom, dia, noite, linda/o, feia/o, amor”

D – “infeliz, infiel, mau, egoísta, burro”

I – “frio, horrível, caça, lixo, egoísta, é engraçado”

M2 – “dor, espeto, burro, frio, Terra, gelo, sujo, tosse”

G – “lixo, barata, sujo, cadeira, poeira, papel”

S2 – “flores, borracha, lápis, estojo, fruta, cereja, sujo”

B2 – “fruta, alegria, feliz, amigo, adoro-te, brincar, vamos, anda”

M3 – “horrível, mau, pobre, poeira e suspeito”

É – “tristeza, incapaz, força, foco, fé, sincero, infeliz”

M4 – “corajoso, maligno, triste, furioso, infeliz, nada sincero, feio, egoísta”

A3 – “lixeiro, lixo, cadeira, almofada”

D2 – “lixo, rato, frio, estalos, horrível, horroroso”

C - “feio, lixo, irmão, amiga, comer, casa”

É – “paz, amor, criatividade, carinho, família, felicidade, amizade, harmonia”

M4 – “paz, amor, família, amizade, carinho, felicidade, criatividade, harmonia”

A3 – “amor, amizade, família, amo-te, amigos, feliz, triste, bela, linda, formosa”

D2 – “amor, amizade, família, casar, amo-te, beleza, maravilhosa, bonita”

C - “amo-te, abraço, amizade, beijo, adoro-te, família, casar, amor”

2. Por que motivo as palavras que escreveste do lado esquerdo são consideradas, por ti, palavras caras?

A – “O motivo que eu escrevi do lado esquerdo, porque as palavras são fáceis de dizer.”

B – “As palavras do lado esquerdo para mim são mais caras, porque falam dos sentimentos.”

M – “Eu considero porque são palavras sentimentais e algumas grandes.”

S – “As palavras para mim são importantes.”

L – “Porque valem muito, e são carinhosas.”

A2 - “Essas palavras são caras porque são mais longas e “formais”.”

D – “Eu escolhi estas palavras porque têm um significado.”

I – “Para mim eu considero palavras caras porque para mim são palavras valiosas.”

M2 – “São, porque são algumas difíceis de dizer ou algumas sentimentais.”

G – “O motivo foi porque elas são mais amorosas.”

S2 – “São consideradas palavras caras para mim, porque têm sentimentos.”

B2 – “Para mim elas são caras, porque são difíceis de dizer e são longas.”

M3 – “Eu considero estas palavras caras, porque são palavras bonitas.”

É – “As palavras que eu escrevi são caras, porque essas palavras significam muito para mim.”

M4 – “Essas palavras são consideradas palavras caras, porque são as mais valiosas.”

A3 – “As palavras que escrevi do lado esquerdo são consideradas muito caras porque são mais especiais.”

D2 – “As palavras do lado esquerdo são caras porque são palavras bonitas.”

C - “As palavras que eu escrevi considero elas ricas, porque são mais difíceis pronunciar e são muito bonitas.”

3. Por que motivo as palavras que escreveste do lado direito são consideradas, por ti, palavras baratas?

A – “O motivo que eu escrevi do lado esquerdo, porque as palavras são difíceis de dizer.””

B – “Eu escolhi, porque são as palavras que nem toda a gente usa ao dia a dia.”

M – “Eu considero porque não são muito importantes nem sentimentais e não muito úteis.”

S – “As palavras para mim esse não importante.”

L – “Porque são mal-educadas, são insignificantes, insultam e podem magoar alguém.”

A2 - “São baratas porque são mais comuns e fáceis de dizer.”

D – “Eu escolhi estas palavras porque não têm nada de significado.”

I – “Para mim eu considero palavras baratas porque para mim são palavras não valiosas.”

M2 – “São, porque essas palavras não interessam a ninguém.”

G – “O motivo foi porque elas são palavras não muito bonitas.”

S2 – “São consideradas por mim palavras baratas, porque não têm sentimentos.”

B2 – “Para mim elas são baratas, porque são fáceis de dizer e são curtas.”

M3 – “Eu considero estas palavras baratas, porque não são bonitas, para mim.”

É – “São baratas, porque eu não uso muito essas palavras.”

M4 – “São consideradas baratas, porque não têm muito valor.”

A3 – “As palavras que eu escrevi do lado direito eu considero-as por mim palavras baratas porque são menos utilizadas.”

D2 – “As palavras do lado direito são baratas porque aquelas não são bonitas.”

C - “As palavras que eu escrevi considero ela baratas, porque são fáceis de pronunciar.”

4. Pensa em alguém especial, a quem gostavas de dizer algo. Nas linhas que se seguem escreve a frase ou o pequeno texto que gostarias de lhe dizer.

A – “Olá querido Filipe e eu gosto muito de ti, és um amigo muito engraçado, divertido e palhacinho.”

B – “Eu gostaria de lhe dizer que lhe adoro, está sempre comigo, apoia-me em tudo sempre gostei dela.”

M – “Eu quero dizer que adoro muito a minha mãe ela é a minha melhor mãe do mundo.”

S – “André tu és meu melhor amigo com Gonçalo.”

L – “Amo-te pai. Eu sei que tu tomas conta de mim e sempre importaste de mim. Adoro-te”

A2 - “Miguel obrigado por ser meu amigo desde o 3º ano gosto muito das tuas piadas. És muito bom amigo!”

D – “Eu gostaria de dizer ao meu pai que eu amo ele, ele era muito carinhoso, amável e feliz por ter 2 filhos incríveis e uma melhor mulher e mãe do mundo.”

I – “Mamã, gostaria que tu passasses mais tempo comigo para tornares as minhas brincadeiras engraçadas.”

M2 – “Alice obrigada por seres minha amiga, és divertida e fiel. Tenho sorte temos todos. Amiga!”

G – “Olá meu Enzo eu gosto muito de ti és o meu melhor amigo.”

S2 – “Pai gosto muito de ti quando estou triste tu és a única pessoa que me consegue fazer feliz eu adoro-te és único.”

B2 – “Eu gosto de ser teu amigo e sempre vamos ficar juntos.”

M3 – “Para mim tu és especial simpático e inteligente. Desculpa todas as vezes que discuti contigo.”

É – “Foste a melhor pessoa que eu conheci na minha vida, nunca vais sair do meu coração. As tuas birras e as tuas asneiras. Gosto muito de ti. Nunca te quero perder. Gosto de ti como és.”

M4 – “Eu gostava de lhe dizer que gosto dela por amizade e que ela dissesse-me o mesmo.”

A3 – “Eu adoro-te pai tu és fantástico tu és o meu herói.”

D2 – “Meu pai eu queria-te dizer-te que amo-te, adoro-te, acho-te bonito e divertido amo-te muito pai tu me apoias-me.”

C - “Eu gosto muito de ti, és fofo, divertido e gosto muito de ti.”

5. Como te sentirias se tivesses de dizer esta frase ou o texto a essa pessoa?

A – “E sentiria-me um pouco tímida e ficava um pouco corada.”

B – “Eu sentiria-me muito feliz, por ter ganho coragem.”

M – “Eu ficaria emocionada, feliz e muito contente.”

S – “Eu ficava feliz.”

L – “Eu sentiria-me orgulhoso se tivesse de dizer esta frase a essa pessoa.”

A2 - “Eu ficaria cheia de vergonha na cara.”

D – “Eu sentia-me bem, porque podia dizer o que sentia antes de ele partir.”

I – “Eu ficava muito feliz porque ela se calhar passava mais tempo comigo.”

M2 – “Eu sentia-me muito nervoso.”

G – “Eu sentia-me normal.”

S2 – “Sentiria-me emocionada a dizer esta frase ao meu pai.”

B2 – “Eu me sentiria feliz, porque ele é meu melhor amigo.”

M3 – “Eu sentiria-me emocionada.”

É – “Eu sentiria-me nervosa e feliz.”

M4 – “Se eu dissesse ficaria envergonhada.”

A3 – “Eu sentiria bem de dizer esta frase.”

D2 – “Eu a dizer ao meu pai sentia-me normal.”

C - “Eu sentia-me envergonhada, porque Eu Não costumo dizer isso pessoalmente.”

6. Agora pensa em alguém (por exemplo um colega da turma) com quem não fales muito, habitualmente. Como te sentirias se tivesses que lhe dizer o que sentes?

A – “Eu sentiria-me um pouco envergonhada e tímida e tremia um pouco.”

B – “Eu ficava feliz, porque nós não devíamos fingir que somos amigos das pessoas, mas se nos magoamos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”

M – “Eu ficaria feliz, porque nós não devemos fingir que somos amigos das outras pessoas mas se nos magoámos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”

S – “Ficava nervoso e alegre.”

L – “Eu sentiria-me muito feliz.”

A2 - “Maria Inês quase nunca falo contigo mais queria saber como é estar contigo.”

D – “Eu sentia-me bem por dizer a ele.”

I – “Eu sentia-me bem porque eu vou contar o que sinto.”

M2 – “Mariana eu não falo ultimamente contigo mas és uma boa amiga.”

G – “Eu sentia-me normal porque eu conheço-o há muito tempo pronto final”

S2 – “Tu és um ótimo amigo e muito divertido.”

B2 – “Eu sentiria-me envergonhado mas também feliz porque assim ele pode ser meu amigo.”

M3 – “Eu sentiria-me mal e bem ao mesmo tempo.”

É – “Gostava de ter uma brincadeira contigo, fizeste parte da minha turma, por isso para mim és meu amigo.”

M4 – “Eu ficaria um bocadinho envergonhada.”

A3 – “Sentiria-me um pouco envergonhado.”

D2 – “Eu sentiria um bocado com vergonha e nervoso.”

C - “Eu não diria muita coisa, porque eu e ele não falámos muito nem brincamos muito.”

7. Durante os próximos dias, procura dizer à pessoa especial o que sentes (o que escreveste). Vai, também, ter com o colega da turma que pensaste e diz-lhe algo.

7.1. Como te sentiste?

A – “Eu senti-me muito envergonhada e tímida.”

B – “Eu senti-me envergonhada mas fui capaz.”

M – “Eu me senti melhor e já estou mais satisfeita.”

S – “Eu fica bem.”

L – “Eu senti-me feliz por fazer.”

A2 - “Senti-me cheia de vergonha e acho que fiz algo bom.”

D – “Eu senti-me bem.”

I – “Eu senti-me bem porque essa pessoa agora brinca comigo e com os meus amigos.”

M2 – “Nervoso e assustado.”

G – “Eu senti-me normal, eu adorei perguntar.”

S2 – “Senti-me envergonhado.”

B2 – “Eu me senti feliz, porque isto me fez ter um amigo.”

M3 – “Senti-me bem e mal ao mesmo tempo.”

É – “Com vergonha.”

M4 – “Eu senti-me um pouco envergonhada.”

A3 – “Um pouco nervoso.”

D2 – “Eu senti-me com vergonha.”

C - “Senti-me bem, porque consegui ficar mais leve.”

7.2. O primeiro desafio foi fácil ou difícil? Porquê?

A – “Sim, foi fácil, porque ele estava sozinho com uma rapariga.”

B – “Sim, foi fácil, porque foi fácil procurar e dizer à pessoa.”

M – “Sim, porque eu consegui dizer e consegui.”

S – “Foi fácil, porque já é meu amigo.”

L – “O primeiro desafio foi fácil.”

A2 - “Foi difícil por causa da vergonha.”

D – “Foi fácil, porque era só dizer o que sentia.”

I – “Foi fácil porque eu desabafei o que sentia e para ele brincar comigo e com os meus amigos.”

M2 – “Muito difícil, porque é uma coisa sentimental.”

G – “O primeiro desafio foi muito fácil.”

S2 – “Foi difícil, porque estava nervoso.”

B2 – “O desafio foi fácil, porque ele era muito simpático.”

M3 – “Foi fácil, porque eu já sabia quem.”

É – “Fácil, porque ele é simpático.”

M4 – “O primeiro desafio foi fácil, porque era alguém que já conheço.”

A3 – “Foi difícil.”

D2 – “O primeiro desafio foi fácil.”

C - “Foi fácil, porque eu gosto muito dele.”

7.3. E o segundo?

A – “Sim, foi fácil, porque ele estava sozinho e tranquilo.”

B – “O segundo também foi muito fácil, porque eu disse-lhe o que sentia.”

M – “Sim, porque consegui fazer mais um amigo.”

S – “Foi difícil, porque era uma menina.”

L – “O segundo é difícil de fazer.”

A2 - “O segundo foi fácil não tive vergonha.”

D – “Foi fácil.”

I – “Foi fácil por que ele decidiu não brincar mais sozinho e sim brincar com os colegas de turma.”

M2 – “Senti muito nervosismo.”

G – “O segundo também foi muito fácil.”

S2 – “Senti-me envergonhado.”

B2 – “Sim, foi fácil e correu muito bem.”

M3 – “Nem tanto, porque custa.”

É – “Difícil, porque eu estava envergonhada.”

M4 – “Foi fácil, porque ela já era da minha turma.”

A3 – “Foi difícil.”

D2 – “Um bocado difícil.”

C - “Foi fácil e um bocado difícil, porque Eu não falo com ele.”

Turma 2

Constituição da turma: 16 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. 10 alunos têm medidas seletivas.

Entrevistas concretizadas: 15

Dados das entrevistas:

- Datas da entrevista: entre 13.06.2022 e 17.06.2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início das entrevistas: 09:00h; 10:00h; 11:00h; 14:00h; 15:00h
- Duração das entrevistas: 1h, em média

Dados dos entrevistados:

- Iniciais dos nomes: G, M, F, MJ, J, LB, D, R, DG, H, YA, LP, I, S, A
- Ano de escolaridade: 4.º

Parte I (realizada antes da audição da história)

- O que consegues ver na capa?

G – “Eu consigo ver na capa um menino e dois peixes e de fundo uma cor azul.”

M – “Na capa vejo um menino e dois peixes.”

F – “Eu consigo ver nesta capa um menino no fundo do mar ao lado de dois peixes.”

MJ – “Eu consigo ver um menino e dois peixes muito coloridos na capa do livro.”

J – “Eu consigo ver dois peixes de cor diferentes um de cor preto e riscas laranja e outro vermelho e viu o menino de cabelo cor de fogo.”

LB – “Na capa consegui ver um menino e dois peixes num aquário.”

D – “Eu consegui ver um menino dois peixes. O menino parece o aquaman parece que tas com os peixes.”

R – “Eu consigo ver na capa um menino e dois peixes, o autor do texto e o ilustrador.”

DG – “Eu na capa consigo ver uma pessoa e dois peixes.”

H – “Eu consigo ver um menino e consigo ver 2 peixes, o título, o ilustrador do texto e a edição.”

YA – “Consigo ver um menino e dois peixes um rosa e outro preto.”

LP – “Consigo ver na capa um menino dentro de um aquário à volta 2 peixes.”

I – “Eu consigo ver na capa o menino com vermelho e preto.”

S – “Eu consigo ver na capa uma menina a ver os peixes no aquário.”

A – “Eu consigo ver na capa é um menino com coisas na cara que são pintadas de coisas de animais e tem o título e a capa do livro é azul.”

- Sobre o que é que achas que fala a história?

G – “Eu acho que que a história fala sobre um peixe que vive num aquário.”

M – “Acho que a história fala de um menino que estava a fazer alguma coisa apareceu um peixe e depois chega outro peixe, ele assustou-se mas depois ficaram amigos.”

F – “Eu acho que este texto fala sobre um menino que comprou 2 peixes.”

MJ – “Eu acho que a história fala sobre um aquário gigante e as diferenças dos peixes.”

J – “A história fala de um menino que gosta de animais aquáticos e que desde muito pequeno o sonho dele era ir a um aquário com todos os seus amigos e que escola fez uma visita de estudo no aquário ele ficou feliz e realizou o seu sonho.”

LB – “Eu acho que a história fala sobre o menino que dava comida aos seus peixes e o seu peixe vermelho estava a ficar magro.”

D – “Eu acho pelo título e a capa que o menino queria um animal mas em casa não podia então deram um aquário com 2 peixes. E que só tinha um peixe depois eles compraram outro por que o peixe não gostava de estar sozinho.”

R – “Acho que fala na história de um menino queria ser um peixe para ver o que era a vida de um peixe.”

DG – “Eu acho que esta história fala de um peixe que estava num aquário.”

H – “Eu acho que a história fala de 2 peixes que eram maus que faziam coisas para atrapalhar os meninos.”

YA – “Eu acho que na história fala sobre um aquário que tem 2 peixes e de um menino.”

LP – “Fala sobre um aquário de 2 peixes e de um menino.”

I – “A história fala um menino que tinha um peixe no aquário.”

S – “A história fala de um menino que gostava de ver os peixes no aquário a nadar.”

A – “Eu acho que a história fala de um menino com a cara de animais.”

Parte II (realizada após a audição da história)

- Como se sentia o peixe vermelho que vivia no aquário? Porquê?

G – “O peixe vermelho sentia-se triste porque ninguém brincava com ele.”

M – “O peixinho vermelho sentia-se triste porque não tinha ninguém para brincar.”

F – “O peixe vermelho sentia-se triste, por que os 3 peixes azuis não deixavam o peixe vermelho brincar com eles.”

MJ – “O peixe vermelho sentia-se tristes porque, não tinham amigos e nem NOS deixavam brincar com eles os peixes azuis.”

J – “O peixe vermelho sentia triste porque ninguém queria brincar por causa que das barbatanas dele era bonitas de uma cor única.”

LB – “ O peixe vermelho que vivia no aquário sentia-se triste porque ninguém queria brincar com ele.”

D – “O peixe vermelho vivia triste porque não podia comer por causa dos peixes azuis”

R – “O peixe vermelho sentia-se triste por que os peixes azuis comiam tudo não brincavam com o peixe vermelho.”

DG – “O peixe vermelho que vivia no aquário sentia-se triste porque não tinha ninguém para brincar.”

H – “O peixe vermelho sentia-se sozinho, brincava sozinho.”

YA – “Ele sentia-se triste porque os outros peixes não gostavam dele.”

LP – “Sentia-se triste por que os outros peixes não queriam brincar com ele.”

I – “Por que o peixe vermelho se sentia muito doente.”

S – “O peixe vermelho sentia-se triste porque não tinha ninguém para brincar.”

A – “O peixe vermelho sentia-se triste e sozinho porque não tinha ninguém para brincar.”

- Por que motivo é que o peixinho vermelho estava a emagrecer de dia para dia?

G – “O peixinho vermelho estava a emagrecer porque não comia muito.”

M – “O peixinho vermelho estava a emagrecer de dia para dia porque os peixes azúis comiam a comida toda.”

F – “o peixe vermelho vinha a emagrecer por que os peixes azuis roubavam a comida toda.”

MJ – “Porque ele comia pouco e era o último.”

J – “O peixinho estava a emagrecer porque ele não comia bem.”

LB – “O motivo que o peixinho vermelho estava a emagrecer de dia para dia é que ele era o último a comer por isso só restava as migalhas.”

D – “O peixinho vermelho estava a emagrecer por que não deixavam os peixes azuis o vermelho comer primeiro feriam o peixe.”

R – “O peixinho estava a emagrecer porque não comia nada.”

DG – “O peixe estava a emagrecer porque ele era o último a comer.”

H – “Porque ele comia migalhas.”

YA – “Ele estava a emagrecer porque ele só comia as migalhas da comida que os peixes azuis.”

LP – “Porque quando o menino dava comida aos peixes e os 3 peixes comiam tulo só deixavam migalhas para o peixe vermelho.”

I – “O peixinho vermelho e a emagrecer dia para dia porque estava muito gordo.”

S – “O peixinho vermelho estava a emagrecer do dia para dia porque os 3 peixinhos não deixavam quase nada para o peixinho vermelho comer.”

A – “O peixinho vermelho estava a emagrecer por que os peixes azuis comiam a melhor parte.”

- Certo dia, o pai do menino trouxe-lhe mais um amigo. Quem era? Como era ele?

G – “O amigo era um peixe negro, grande e velho com 2 listas vermelhas.”

M – “O amigo que o pai trouxe foi outro peixe, ele era negro e o mais velho.”

F – “O pai do menino trouxe um peixe preto com uma risca vermelha.”

MJ – “O pai trouxe o peixe negro, e ele era lento e pesado.”

J – “O pai do menino trouxe-lhe um peixe de cor negro e de 2 riscas vermelhas.”

LB – “O novo amigo de o pai do menino trouxe-lhe era mais um peixe e ele era negro com 2 listas vermelhas e velho.”

D – “E ele era um peixe preto velho.”

R – “Era um peixe preto com riscas vermelhas que brilhavam.”

DG – “O peixe que o pai do menino trouxe foi um peixe negro”

H – “O pai do menino trouxe-lhe um peixe era preto.”

YA – “Ele era o peixe negro, era grande, lento, pesado e mais velho que os outros, e ele tinha 2 listas vermelhas no corpo”

LP – “Era um peixe, ele era velho grande lento tinha riscas pretas e vermelhas.”

I – “O peixe era o peixe negro ele era muito preto.”

S – “O pai trouxe-lhe um peixe negro e grande.”

A – “O pai trouxe-lhe outro peixe ao menino o peixe era cinzento.”

- Como se sentiram os peixes azúis com a chegada do novo peixe?

G – “Os peixes azúis sentiram medo a chegada do novo peixe.”

M – “Os peixes azúis sentiram-se com medo a chegada do novo peixe.”

F – “Os peixes azuis sentiram-se com medo.”

MJ – “O peixes azuis ficaram com muito medo.”

J – “Os peixes azuis ficaram com medo.”

LB – “Os peixes azuis sentiram-se com a chegada do novo peixe com medo de ele comer eles.”

D – “Os peixes azuis sentiam-se com medo do peixe novo.”

R – “Os peixes azuis com a chegada do peixe novo e eles ficaram com medo do peixe novo.”

DG – “Os peixes azuis à chegada do novo peixe sentiam-se com medo.”

H – “O peixes azuis sentiam-se felizes.”

YA – “Os peixes sentiram-se com medo do nosso peixe.”

I – “Os peixes azuis sentiram muito triste.”

S – “Os peixes azuis sentiram com medo por causa do peixe negro.”

A – “Os peixes azuis tinha medo do novo peixe.”

- Certa manhã, o peixe negro foi ter com o peixe vermelho. O que combinaram?

G – “Os dois peixes combinaram que iriam juntos para o sítio onde havia comida.”

M – “O que o peixe negro e o peixe vermelho combinaram foi tentar comer a comida toda.”

F – “Combinaram que o peixe preto e o peixe vermelho iam brincar todos os dias.”

MJ – “Se o dono desse mais comida que eles iam ser os primeiros por que os peixes tinham medo do peixe negro.”

J – “O peixe negro falar com peixe vermelho combinaram de o peixe vermelho sempre ia comer com o peixe negro.”

LB – “Eles combinaram que alia com o peixe negro comer e depois iam brincar na concha branca ao pé da gruta.”

D – “Eles combinaram os 2 comer juntos por causa dos azuis.”

R – “Combinaram que o peixe vermelho ia sempre com o peixinho preto.”

DG – “O peixe negro disse para o peixe vermelho estás cada vez mais magro peixe vermelho eu sou sempre o último a comer.”

H – “O peixe negro combinaram que o peixe vermelho tratava por tu.”

YA – “Eles combinaram de na manhã seguinte o peixe vermelho ia com o peixe negro comer.”

LP – “Combinaram brincar num lado do aquário.”

I – “O peixe vermelho e o peixe negro combinaram a brincar com o peixe negro.”

S – “Combinaram que o peixinho vermelho estivesse eu sempre à beira do peixe preto.”

A – “O peixe negro combinou ao peixe vermelho que iam os 2 comer juntos.”

- Após alguns dias, o peixe negro e os peixes azuis ficaram doentes e o peixinho vermelho começava, também ele, a não se sentir bem. O que decidiu fazer?

G – “O peixinho vermelho decidiu chamar a atenção do menino para conseguir ajuda.”

M – “O peixinho vermelho decidiu levar comida ao negro e depois foi dar aos peixes azuis.”

F – “O peixe vermelho decidiu ajudar os outros peixes.”

MJ – “Decidiu pegar em bocados de migalhas para os peixes doentes.”

J – “O peixe vermelho decidiu chamar a atenção do dono para ajudar.”

LB – “O peixinho vermelho decidiu ajudar os seus amigos a ficar bom.”

D – “O peixe vermelho decidiu chamar a atenção do menino para chamar o pai.”

R – “O peixe vermelho levou comida para os outros peixes.”

DG – “O peixe vermelho decidiu conversar com os peixes azuis e disse o peixe negro está doente vamos levar comida.”

H – “O peixe vermelho decidiu dar uma bolacha a cada um peixe.”

YA – “Ele decidiu saltar para a superfície do aquário para chamar a atenção do menino.”

I – “O peixe vermelho decidiu fazer uma brincadeira.”

S – “Decidiu chamar atenção a saltar do aquário.”

A – “O peixe vermelho decidiu buscar comida para o seu amigo peixe.”

- Quando reparou nos peixes, quase imóveis, o que fez o menino?

G – “O menino foi chamar o pai para resolver a situação.”

M – “Quando o menino reparou que os peixes estavam quase imóveis decidiu polos noutro sítio desinfetar o aquário por água limpa e polos lá dentro.”

F – “O menino chamou o pai.”

MJ – “O menino ajudou os peixes que estavam imóveis.”

J – “Quando o menino reparou nos peixes chamou o pai e trocou a água do aquário.”

LB – “O menino no quando reparou nos peixes quase imóveis decidiu com cuidado retirá-los e pôr numa bacia com água e tirar água do aquário e trocar por água limpa.”

D – “O menino chamou o pai para ajudar os peixes.”

R – “O menino fez que colocou uma bacia com água e pôs lá dentro os peixes.”

DG – “O menino mudou os peixes para uma bacia e depois desinfetou o aquário e mudou a água.”

YA – “Quando reparou meus peixes o menino chamou o pai.”

I – “O menino fez aos peixes deu comida aos peixes.”

S – “O menino pôs os peixes numa bacia cheia de água e mudou a água do aquário.”

A – “O menino meteu os peixes numa bacia com água e lavou o aquário e meteu água limpa.”

- Após os peixes azuis e o vermelho recuperarem, o peixe negro continuava doente. Quem o ia ajudar?

G – “Quem ia ajudar o peixe negro eram os peixes azuis e vermelho.”

M – “Quem iria ajudar o peixe negro era o peixinho vermelho e os peixes azúis.”

F – “Quem o ia ajudar era o peixe vermelho e os peixes azuis.”

MJ – “Eles iam trazer um bocadinho de migalhas.”

J – “Quem ajudou o peixe negro foram os outros.”

LB – “Sim, o peixe negro continuava doente e quem o ia ajudar eram os peixes azuis e o peixe vermelho.”

D – “Quem o ia ajudar no início foi o peixe vermelho no fim foram todos.”

R – “O peixe vermelho e os azuis ajudaram o peixe preto.”

DG – “O menino trocou a água.”

H – “Os peixes azuis e o peixe vermelho ia ajudar o peixe negro a se recuperar e deu uma bolacha.”

YA – “Quem ia ajudar o peixe negro eram os peixes azuis e o peixe vermelho.”

LP – “Quem ia ajudar era o peixe vermelho.”

I – “O peixes azuis e os vermelho quem ia ajudar foi o peixe negro.”

S – “O ia ajudar os quatros peixes que eram o vermelho e os azuis.”

A – “Os peixes iam ajudar peixe negro.”

- No final da história, como ficaram todos os peixes do aquário? Tornaram-se amigos?

G – “Os peixes do aquário ficaram saudáveis e tornaram-se amigos.”

M – “No final da história os peixes do aquário ficaram bem e sim tornaram-se amigos.

F – “Os peixes do aquário tornaram-se amigos”

MJ – “Eles no final da história ficaram felizes e amigos.”

J – “Eles ficaram amigos pelo trabalho em equipa e sim são amigos.”

LB – “Sim, no final da história e eles ficaram amigos e brincaram juntos.”

D – “No final todos os peixes recuperaram mas o peixe negro recuperou devagar e no final são todos amigos”

R – “No final da história todos os peixes ficaram todos amigos.”

DG – “Sim. Os peixes tornaram-se amigos.”

H – “Todos os peixes do aquário tornaram-se amigos.”

YA – “No final da história eles ficaram todos amigos e passaram a esperar uns pelos outros para comer.”

LP – “Ficaram felizes Para Sempre e tornaram-se amigos.”

I – “Os peixes tornaram-se muitos amigos e ficaram felizes.”

S – “Os 5 peixes do aquário ficaram amigos.”

A – “Tu lavas os peixes do aquário são amigos e eles brincavam no aquário”

DESAFIO

- 1. Já alguma vez te sentiste como o peixe vermelho ou já agiste como os peixes azúis? Descreve esse/s momento/s.**

G – “Nunca me senti como o peixe vermelho e nunca agi como os peixes azúis.”

M – “Não, eu nunca me senti ou agi como os peixes.”

F – “sim, já senti me como o peixe vermelho porque um dia gozaram comigo. Sim já agi como os peixes azuis, porque um dia o menino que gozava-me pediu-me para brincar e eu não deixei.”

MJ – “Sim eu já senti como o peixe vermelho quando os meus pais metiam-me de castigo e também já agi como os peixes quando eu queria ser à frente numa dança. E estava sempre a implicar.”

J – “Eu já me senti a peixa vermelha quando estava no primeiro ano da escola e eu nunca tinha amigos todos não queria brincar ninguém com uma pessoa negra

para eles era diferente comia sozinha no recreio chorava porque eles faziam-me racismo e ficava na minha vida.”

LB – “Sim eu já me senti como um peixe vermelho porque na escola é raro alguém querer brincar comigo e no meu ATL também a mesma situação.”

D – “Não mas queria para saber como me sentia nessa altura.”

R – “Quando não querem brincar comigo por não fazer o que eles querem.”

DG – “Se eu fosse peixe eu queria ser o negro por que o peixe negro ajudou o peixe vermelho.”

H – “Eu já me senti como o peixe vermelho.”

YA – “Sim eu já me senti como o peixe vermelho, no meu segundo ano eu estava numa escola privada e eu sempre ficava sozinha nos recreios e às vezes batiam-me e eu não fazia nada apenas ficava sozinha no meu canto porque não tinha amigos.”

LP – “Já me senti como um peixe vermelho quando uma vez bati a MJ e as meninas todas ficaram contra mim.”

I – “Eu já me senti como o peixe vermelho porque eu ia ficar triste e muito triste eu não gostei da atitude dos azuis porque não gosto dos azuis e mesmo triste.”

S – “senti-me como o peixe vermelho quando uma das minhas amigas não ligava nem brincava comigo. Eu já agi como os peixes azuis foi quando estava a brincar com os meus pais e chega o meu irmão e não deixei-o brincar.”

A – “Eu uma vez senti-me como o peixe vermelho uns amigos meus estava A jogar às caçadinhas e eu queria também jogar e eles não deixaram jogar com eles.”

2. Imagina que és um peixinho azul. O que farias? Agias como os outros peixes azuis ou tinhas uma atitude diferente?

G – “Se eu fosse um peixinho azul eu brincaria com o vermelho.”

M – “Se eu fosse um peixinho azul eu ajudava antes o peixe negro e brincava com o peixinho vermelho. Eu tinha uma atitude diferente.”

F – “Não agiria como eles eu deixaria o peixe vermelho brincar.”

MJ – “eu ajudaria o peixe vermelho e não reagia daquela forma que os peixes azuis reagiram por que o peixe vermelho não os fez mal então não devemos reagir dessa forma.”

J – “Se eu fosse um peixinho azul eu tinha a mesma atitude diferente e ajudava”

LB – “Se eu fosse um peixe azul eu tinha uma atitude diferente.”

D – “Eu tinha atitude diferente perguntava se queria ser meu amigo.”

R – “Eu agia diferente porque se acontecesse alguma coisa com os azuis eu não ajudava.”

DG – “Se eu fosse um peixe azul eu agia de maneira diferente por que os azuis quando o vermelho estava lá eles não gostavam dele e quando o peixe negro e depois os azuis ficaram amigos.”

H – “Tinha atitude diferente ia ser amigo de todos de lá buscava comida.”

YA – “Eu iria convencer os outros peixinhos azuis e se e eles não me ouvissem eu ia ajudar o peixinho vermelho.”

LP – “Tinha uma atitude diferente e eu iria brincar com o peixe vermelho.”

I – “Se eu fosse um peixe eu tinha uma atitude diferente e eu ajudava os peixes a ser amigos e felizes.”

S – “Se Eu fosse um dos peixes azuis eu ia tentar ser amiga do peixe vermelho.”

A – “Eu tinha uma atitude diferente por que os peixes azuis foram muito mal.”

3. Apesar de sermos diferentes, todos devemos ser respeitados e incluídos. Desafio-te, por isso, a escreveres a receita do respeito e da inclusão.

3.1. Ingredientes e quantidades

G e M – “1 kg de compreensão

3 l de sinceridade

500 kg de paciência

3 l de imaginação

5000 g de companhia

uma pitada de confiança

500 g de carinho”

F e MJ – “1 colher de inclusão

uma pitada de sinceridade

5 ovos de paciência

2 canecas de humildade

250 g de leite com atitude

9 g de carinho em pó.”

J e LB – “1 kg de amor

1 kg de paciência

uma caneca de sorte 1000 l

alegria: 10 colheres

respeito com outros: 10 colheres

confiança: 5 colheres

ser feliz com outros: 2 colheres”

D e R– “respeito, amor, humildade, amizade”

DG e H – “paciência em pó

uma colher de alegria

um mapa de açúcar sem confusão”

YA e LP – “uma colher de sorte

2 canecas de Felicidade

uma pitada de paciência

4 colheres de amizade

2 colheres de amor”

I, S e A – “Felicidade em leite 10 g

amor em farinha 10 g

paciência em ovo, 6 ovos

gentil em açúcar 2 canecas

educação em chocolate metade de uma tablet de chocolate

simpatia em pó 3 g

amigável no forno 30 minutos”

3.2. Modo de preparação:

G e M – “Colocar numa bacia 1 kg de compreensão e 500 Kg de paciência e bater com muito amor.

Colocar no liquidificador 3 l de sinceridade e 3 l de imaginação e bata durante 2 minutos.”

F – “Levar ao forno do respeito por 30 minutos. E depois cobrir com cobertura de amor.”

J e LB – “nosso doce é um biscoito de morango. Para começar vamos colocar 1 kg amor e de seguida 1 kg de paciência e uma caneca cheia de sorte de 1000 l e 10 colheres de alegria.”

D e R– “Dar amor depois vais receber o dobro. Respeito para todos. Mostra humildade eu vou dar humildade em dobro. Amizade ser amigo de toda a gente.”

APÊNDICE 16 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, APÓS A DINAMIZAÇÃO E O TRABALHO REALIZADO COM AS OBRA

Dados da entrevista:

- Data da entrevista:
- Entrevistador:
- Tipo de entrevista:
- Meio/Local da entrevista:
- Início da entrevista:
- Duração da entrevista:

Dados do entrevistado:

- Idade:
- Profissão:
- Anos de serviço:

Questões:

1. De que forma a história foi recebida pelo grupo?
2. Considera que a obra produziu evoluções no desenvolvimento psicossocial dos alunos? Em que medida?
3. Quais são as palavras que melhor caracterizam a obra selecionada?
4. Qual a sua opinião acerca dos desafios colocados?

APÊNDICE 17 – DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, APÓS A DINAMIZAÇÃO E O TRABALHO REALIZADO COM AS OBRA

1. Docente da turma do 1º Ano

Dados da entrevista:

- Data da entrevista: 20 de junho de 2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início da entrevista: 9:00h
- Duração da entrevista: 20 minutos

Dados do entrevistado:

- Idade: 52 anos
- Profissão: Professora 1.º Ciclo
- Anos de serviço: 31 anos

1. De que forma é que a história foi recebida pelo grupo?

R: O grupo (alunos do 1.º ano) estão a descobrir a leitura e dirigem a sua atenção para alguém que lhes lê em voz alta. A apresentação do livro suscitou, de imediato, muito interesse e entusiasmo pelo facto do livro físico ter duas “capas” – a feliz e a triste –. A Rita explorou, pré- texto, as noções que os alunos tinham sobre emoções e sentimentos. Essa conversa foi muito participativa e clarividente. Muitas crianças conseguiram expor a diferença entre elas, evidenciando boas capacidades na oralidade. Globalmente, estiveram muito atentos à leitura, demonstrando compreensão da linguagem da obra. Demonstraram bastante entusiasmo e gosto pelas ilustrações e pelo modo como a obra pode ser lida (de trás para a frente ou da frente para trás).

2. Considera que a obra produziu evoluções no desenvolvimento psicossocial dos alunos? Em que medida?

R: A exploração desta obra promoveu a discussão e a reflexão sobre sentimentos e que há normalidade em os demonstrar, mesmo que, aos olhos dos outros, não o devêssemos fazer. Foi necessário, no sentido de atribuir normalidade ao facto de

estarmos tristes ou felizes dependendo do contexto. As crianças perceberam que os colegas partilham os mesmos sentimentos face a uma situação específica (foram referidos muitos exemplos) e, em face dessa apresentação, os alunos escolheriam o lado (alegre e/ou triste) que essa situação lhes provocava. Essa análise interior é muito importante e obriga-os a conhecerem-se melhor e estarem atentos aos “inputs” externos. Em consonância com essa análise própria, “escolhem” a manifestação emocional. Este trabalho permite o manusear das emoções sentindo e controlando.

3. Quais são as palavras que melhor caracterizam a obra selecionada?

R: Dualidade, sentimentos, aprender, sentir, partilhar, falar, fazer, normalidade, aceitar.

4. Qual a sua opinião acerca do desafio colocado após a análise e interpretação da obra?

R: A atividade desenvolvida no exterior considerando os temas abordados na obra, resultou plenamente. Os alunos deviam refletir/pensar/analisar/ conhecer e atribuir um sentimento/emoção às situações referidas. Algumas questões colocadas provocaram algumas dúvidas e até ambivalência. Esse aspeto foi importante, pois, algumas crianças nunca tinham pensado naquelas questões ou nunca as analisaram nas duas perspetivas.

2. Docente da turma do 3.º Ano

Dados da entrevista:

- Data da entrevista: 20 de junho de 2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início da entrevista: 9:30h
- Duração da entrevista: 10 minutos

Dados do entrevistado:

- Idade: 59
- Profissão: Professora 1º Ciclo
- Anos de serviço: 36

Questões:

1. De que forma a história foi recebida pelo grupo?

R: A história foi recebida com muito agrado e interesse.

2. Considera que a obra produziu evoluções no desenvolvimento psicossocial dos alunos? Em que medida?

R: Sim, a história produziu evoluções a nível do autoconceito e autoconhecimento, principalmente, no plano emocional (ligação com os sítios da casa e com quem vivem).

3. Quais são as palavras que melhor caracterizam a obra selecionada?

R: Interior da casa/Interior das pessoas.

4. Qual a sua opinião acerca dos desafios colocados?

R: Os desafios foram estimulantes e provocadores, visto que, os alunos foram levados a pensar em si próprios, pois tinham de pensar nos espaços da casa onde se sentiam bem.

3. Docente da turma 1 do 4.º Ano

Dados da entrevista:

- Data da entrevista: 20 de junho de 2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início da entrevista: 10:00h
- Duração da entrevista: 10 minutos

Dados do entrevistado:

- Idade: 43
- Profissão: Professora de 1.º ciclo
- Anos de serviço: 20

Questões:

1. De que forma a história foi recebida pelo grupo?

R: A história foi muito bem recebida. Os alunos ficaram sensibilizados e emocionados com o conteúdo da história.

2. Considera que a obra produziu evoluções no desenvolvimento psicossocial dos alunos? Em que medida?

R: A obra produziu evolução no desenvolvimento psicossocial dos alunos, porque os promoveu a reflexão e o debate de ideias e opiniões. A partir desta história os alunos puderam colocar-se “no lugar do outro” e questionaram-se “E se fosse eu?”.

3. Quais são as palavras que melhor caracterizam a obra selecionada?

R: Atual e adequada ao grupo de alunos.

4. Qual a sua opinião acerca dos desafios colocados?

R: Os desafios colocados foram interessantes, pois obrigaram à reflexão e ao debate de ideias e opiniões.

4. Docente da turma 2 do 4.º Ano

Dados da entrevista:

- Data da entrevista: 20 de junho de 2022
- Entrevistador: Rita Fidalgo
- Tipo de entrevista: Presencial
- Meio/Local da entrevista: Instituição 2
- Início da entrevista: 10:30h
- Duração da entrevista: 10 minutos

Dados do entrevistado:

- Idade: 44

- Profissão: Professora
- Anos de serviço: 19 anos

Questões:

1. De que forma a história foi recebida pelo grupo?

R: A história foi muito bem recebida pela turma. Ficaram entusiasmados e motivados para a leitura.

2. Considera que a obra produziu evoluções no desenvolvimento psicossocial dos alunos? Em que medida?

R: Sim, para além de termos já desenvolvido esta temática em outras situações, ficaram “surpreendidos” pelo facto do contador da história ter apenas parte de ambos os braços.

3. Quais são as palavras que melhor caracterizam a obra seleccionada?

R: Inclusão, respeito, compreensão, empatia, aceitação.

4. Qual a sua opinião acerca dos desafios colocados?

R: Os desafios estavam muito bem conseguidos, estruturados e deu frutos.

APÊNDICE 18 – CORPUS DE ANÁLISE

Corpus de Análise 1 – Dados recolhidos em contexto Pré-Escolar

1. O Melro Artista

- **Acham que a atitude dos animais foi correta? Devemos ser assim com os nossos amigos?**

TODOS: Não.

- **Porquê?**

M. (5 anos) – Porque é mal-educado.

LU. (4 anos) – Porque isso é mal-educado.

G. P. (5 anos) – Eles não foram amigos do Melro porque eles disseram mal dele.

- **E os nossos amigos ficam contentes?**

M. (5 anos) – Não, tristes.

LT. (5 anos) – Tristes.

- **Vocês acham que o Melro se sentia um animal especial? Porquê?**

I. (3 anos) – Sim, ele cresceu.

M. (5 anos) - Não. Porque não fazia o que queria. Faziam, mas não dava.

L. P. (5 anos) – No início não. Quando fez as obras-primas sim.

L. (5 anos) – Todos os amigos estavam a gozar com ele!

L. P. (5 anos) – Porque ele tinha o bico pintado de folhas coloridas.

L. P. (5 anos) – E os animais falavam mal dele.

- **Vocês sentem que são especiais?**

TODOS – Sim

- **No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?**

LT. (5 anos) – Triste, por causa que o gato tinha gozado com ele por causa das pernas dele.

L. P. (5 anos) – Triste, porque os animais falaram mal dele.

M. (5 anos) – Feliz.

L. (5 anos) – Feliz e depois os animais gozaram com ele e depois ficou triste.

M. C. (4 anos) – Feliz.

I. (3 anos) – Feliz.

V. (4 anos) – Triste, porque todos estavam a gozar com ele.

- O que farias se fosses o Gato?

G.P. (5 anos) – Não dizer mal sobre o Melro.

F. (5 anos) – Fazer carinho.

LU. (4 anos) – Na história o gato gozava com o Melro.

L.P. (5 anos) – Não fazia nada. Dizia que ela uma obra-prima.

2. Gosto de ti (quase sempre)

- E vocês acham que ser diferente é bom ou é mau?

R. M. (4 anos) – É mau. É bom, porque é lindo.

L. (5 anos) – Bom, nós somos diferentes uns dos outros.

L. P. (5 anos) – Acho que é bom!

D. (3 anos) – Não é bom.

M. (5 anos) – Bom. Por exemplo, o G. P. é um rapaz e eu sou uma rapariga.

G. P. (5 anos) – É bom ser diferente porque às vezes as pessoas que são mais altos que algumas pessoas e têm menos anos que a pessoa mais pequena, a pessoa maior pode ajudar.

M. C. (4 anos) – É bom, porque o meu irmão é diferente comigo e eu sou diferente dele.

M.3. (3 anos) – Ser diferente é lindo

LT. (5 anos) – É mau, porque assim nós ficamos chateados com o outro.

F. (5 anos) – É mau.

G. (5 anos) – É bom.

LU. (4 anos) – Porque aprendemos a ser diferentes.

M.2. (5 anos) – É bom, porque nós somos especiais.

- Nós somos todos iguais?

D. (3 anos) – Não.

G. P. (5 anos) – Eu já vi uma guerra entre pessoas que são brancas e entre pessoas que são pretas. Primeiro começou com as pessoas brancas, que não gostavam que as outras pessoas sejam pretas.

3. “Como Tu” – Poema “A Joanhinha”

- Gostavam de ser tratados como a Joanhinha?

TODOS – Não!

M. (5 anos) – Até parece que que está a tratar... que a outra pessoa não é mais amigo... Ela não trata mal os outros, ela é linda menina, ela só não quer... e depois põe uma mão a tapar os olhos.

- Acham que devemos fazer troça de alguém porque outra pessoa o faz?

TODOS – Não!

- Quando vemos um amigo a gozar com outro o que devemos fazer?

TODOS – Ajudar!

4. Orelhas de Borboleta

- Devemos ser assim com os nossos amigos?

TODOS – Não.

V. (4 anos) – Eles estavam a gozar com a Mara.

M. (5 anos) – E não se deve gozar com ninguém.

M.1. (4 anos) – Como a história da Joanelha.

V. (4 anos) – E como a história do Melro! Estavam a gozar com o Melro.

M.1. (4 anos) – E estavam a gozar com a Joanelha.

GB. (4 anos) – Não, eles ficam a chorar e também ficam tristes.

- Como acham que ela se sentia?

LT. (5 anos) – Triste.

GB. (4 anos) – A chorar...

V. (4 anos) – Triste e a chorar.

M. 2. (5 anos) – Estava muito triste porque os amigos estavam a gozar com ela.

V. (4 anos) – Muitas vezes!

M. 1. (4 anos) – E ela estava muito, muito triste por causa dos amigos.

M. (5 anos) - E os amigos fazem pouco dela porque acham que ela não está perfeita como os outros.

5. Como apanhar uma estrela

- Ele alguma vez pensou em desistir?

TODOS – Não!

6. É tudo meu!

- Se vocês estivessem no lugar do corvo e tivessem uma coisa que não era vossa, o que fariam?

V. (4 anos) – Partilhar... roubar não é bonito, é feio...

L. (5 anos) – Se eu tivesse no lugar do corvo eu... se os meus amigos deixassem cair um brinquedo eu não pegava, eu dava. Não roubava, eu dava.

D. (3 anos) – Se nós tivéssemos no ninho do corvo nós partilhamos e o corvo, assim, partilha também.

M. 1. (4 anos) - Se eu tivesse no ninho do corvo eu partilhava com ele os meus brinquedos.

7. Outra vez o Elmer!

- O Elmer era diferente de todos os outros elefantes. É bom ser diferente?

G. (4 anos) – Sim, era com cores!

L. (5 anos) – Sim.

L. P. (5 anos) – Ser igual ou diferente é bom. Os dois.

LU. (4 anos) – Sim.

Corpus de Análise 2 – Dados recolhidos em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.º Ano

- Também já se sentiram assim?

Todos – Já.

- O que vos deixa felizes?

J – “Comer bolonhesa.”

B – “Trabalhar.”

LC – “Brincar com os amigos.”

D2. – “Estudar.”

H – “Aquilo que me faz feliz era os meus pais voltarem a estar juntos.”

LN – “Eu fazer anos.”

I – “Comer uvas.”

- O que vos deixa tristes?

LC – “Os amigos não brincarem comigo.”

H – “Quando Deus não está no nosso coração.”

G – “Quando uma pessoa da minha família está com Covid.”

LN – “Ficar em casa sozinha.”

B – “Quando não me deixam brincar.”

J – “Quando não há bolonhesa nas terças-feiras.”

3.º Ano

Escreve um texto onde descrevas tua a casa.

D - “A minha casa

A minha casa tem o seguinte: janelas, portão, portão dos carros, 2 garagens, 2 andares e uma chaminé.

A minha casa é uma casa normal como todas. Por dentro eu tenho a sala, 2 casas de banho, 2 quartos, uma cozinha e a marquise.

O meu sítio preferido é o meu quarto porque tem um globo, uma PS4 e tem muitos livros para eu e irmão lermos.”

R1 – “A minha casa

A minha casa é muito grande.

Quando eu entro na casa à minha esquerda tenho a sala, em frente tenho a cozinha, onde tenho iogurtes, bolachas, panelas tenho a minha coelha, tenho a varanda. Na varanda tenho o estendal e a roupa suja a seguir da cozinha tenho a casa de banho e tenho a sanita a máquina de lavar roupa, tenho a banheira a seguir da casa de banho tenho o meu armário e o armário da minha mãe, a seguir tem o quarto da minha mãe onde tem uma televisão, um armário, duas janelas e de seguida tenho o meu quarto onde tenho duas televisões e a uma PS 4 tem um computador duas camas brinquedos debaixo da cama e eu vou para esses sítios todos como o corredor onde eu tenho mais medo de passar e vivo muito bem.”

S1 – “A minha casa tem quatro andares e tem muitas escadas, ao fundo da entrada tem um elevador, dentro da porta onde vou para casa.

Tem um espaço enorme, é um bocado comprido o andar onde eu moro é no quarto andar, e dentro da minha casa tem uma cozinha que é o melhor lugar para fazer comida, que há centenas de sabor e de receitas. não esqueceremos o melhor lugar para dormir, o lugar onde podes ficar quentinho, dentro da minha casa temos duas casas de banho, o lugar que tu fazes o número e número dois e o lugar onde podes tomar banho.

Dentro da minha casa tem três quartos que no total são quatro camas, eu tenho um sótão, mas Eu Não tenho uma Cave e o lugar que eu tenho medo é a cozinha porque foi lá que eu magoei, mas o lugar que eu gosto é o meu quarto muito quentinho e em volta da casa tem mais outras casas. A minha casa tem uma garagem e se as casas ficarem juntas elas formam um quadrado e as casas todas felizes a dar um abraço e o coração a bater de felicidade.”

M1 – “A minha casa

A minha casa é linda e maravilhosa tem: o meu quarto, o quarto dos meus pais, a sala, a casa de banho e uma cozinha.

O meu sítio favorito da minha casa é o meu quarto porque tenho as minhas coisas a minha cama, os meus livros e etc.

Mas também gosto da minha cozinha com os aromas, comida deliciosa que a minha mãe faz.

Eu sinto-me mais aconchegada no meu quarto e na sala.

Não gosto que interrompam quando estou a estudar se não desconcentro-me.

Por fim: adoro! a minha família.”

T1 – “O lugar onde eu moro

O lugar onde eu moro chama-se casa, na minha casa eu tenho uma sala que é o meu sítio especial porque eu posso ler, ver televisão, jogar, brincar e estudar. Também tem uma cozinha muito fixe, uma despensa, o meu quarto onde eu guardo a minha coleção de peluches e onde eu durmo e também tenho uma casa de banho.

Gosto muito da minha casa.

Na casa de banho azul é a mais assustadora por que está no fundo do corredor.

Mas na casa de banho amarela é a minha preferida.

Na varanda é onde eu vejo os carros e as casas, mas depois de trinta segundos eu saio de lá porque tenho medo de alturas.

Eu adoro a minha casa.”

T2 – “A minha casa tenho uma sala três quartos uma cozinha uma casa de banho um Jardim que eu gosto muito e no Jardim eu tenho um sonho, também lá é um lugar que eu gosto muito, lá eu brinco lá muito. O meu quarto gosto ele arrumadinho, na cozinha tenho dois esconderijos no meu quarto e mas sossegado e lá tem uma mesa para fazer os trabalhos na cozinha eu ajudo a minha mãe a limpar e a cozinhar, brinco com os meus 3 gatos e com a minha cadela e gosto muito da minha família fim. <3 <3”

F3 – “Eu estou no meu quarto deitada na minha cama branca e rosa e muito linda com o meu panda. A cozinha com faca, garfo, colher espátula e caixas com compras e frutas tão boas e lindas é o meu espaço preferido. A minha casa é linda e colorida.

E a sala é muito confortável e macia porque o sofá é lindo e cabe para todas as outras pessoas.”

4.º Ano

- Pensa em alguém especial, a quem gostavas de dizer algo. Nas linhas que se seguem escreve a frase ou o pequeno texto que gostarias de lhe dizer.

B – “Eu gostaria de lhe dizer que lhe adoro, está sempre comigo, apoia-me em tudo sempre gostei dela.”

M – “Eu quero dizer que adoro muito a minha mãe ela é a minha melhor mãe do mundo.”

L – “Amo-te pai. Eu sei que tu tomas conta de mim e sempre importaste de mim. Adoro-te”

M2 – “Alice obrigada por seres minha amiga, és divertida e fiel. Tenho sorte temos todos. Amiga!”

M3 – “Para mim tu és especial simpático e inteligente. Desculpa todas as vezes que discuti contigo.”

É – “Foste a melhor pessoa que eu conheci na minha vida, nunca vais sair do meu coração. As tuas birras e as tuas asneiras. Gosto muito de ti. Nunca te quero perder. Gosto de ti como és.”

M4 – “Eu gostava de lhe dizer que gosto dela por amizade e que ela dissesse-me o mesmo.”

D2 – “Meu pai eu queria-te dizer-te que amo-te, adoro-te, acho-te bonito e divertido amo-te muito pai tu me apoias-me.”

C - “Eu gosto muito de ti, és fofo, divertido e gosto muito de ti.”

- Como te sentirias se tivesses de dizer esta frase ou o texto a essa pessoa?

B – “Eu sentiria-me muito feliz, por ter ganho coragem.”

M – “Eu ficaria emocionada, feliz e muito contente.”

L – “Eu sentiria-me orgulhoso se tivesse de dizer esta frase a essa pessoa.”

M2 – “Eu sentia-me muito nervoso.”

M3 – “Eu sentiria-me emocionada.”

É – “Eu sentiria-me nervosa e feliz.”

M4 – “Se eu dissesse ficaria envergonhada.”

D2 – “Eu a dizer ao meu pai sentia-me normal.”

C - “Eu sentia-me envergonhada, porque Eu Não costumo dizer isso pessoalmente.”

- Agora pensa em alguém (por exemplo um colega da turma) com quem não fales muito, habitualmente. Como te sentirias se tivesses que lhe dizer o que sentes?

B – “Eu ficava feliz, porque nós não devíamos fingir que somos amigos das pessoas, mas se nos magoamos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”

M – “Eu ficaria feliz, porque nós não devemos fingir que somos amigos das outras pessoas mas se nos magoámos um bocadinho a outras pessoas explicámos tudo.”

L – “Eu sentiria-me muito feliz.”

M2 – “Mariana eu não falo ultimamente contigo mas és uma boa amiga.”

M3 – “Eu sentiria-me mal e bem ao mesmo tempo.”

É – “Gostava de ter uma brincadeira contigo, fizeste parte da minha turma, por isso para mim és meu amigo.”

M4 – “Eu ficaria um bocadinho envergonhada.”

D2 – “Eu sentiria um bocado com vergonha e nervoso.”

C – “Eu não diria muita coisa, porque eu e ele não falámos muito nem brincamos muito.”

- Durante os próximos dias, procura dizer à pessoa especial o que sentes (o que escreveste). Vai, também, ter com o colega da turma que pensaste e diz-lhe algo. Como te sentiste?

B – “Eu senti-me envergonhada mas fui capaz.”

M – “Eu me senti melhor e já estou mais satisfeita.”

L – “Eu senti-me feliz por fazer.”

M2 – “Nervoso e assustado.”

M3 – “Senti-me bem e mal ao mesmo tempo.”

É – “Com vergonha.”

M4 – “Eu senti-me um pouco envergonhada.”

D2 – “Eu senti-me com vergonha.”

C – “Senti-me bem, porque consegui ficar mais leve.”

- O primeiro desafio foi fácil ou difícil? Porquê?

B – “Sim, foi fácil, porque foi fácil procurar e dizer à pessoa.”

M – “Sim, porque eu consegui dizer e consegui.”

L – “O primeiro desafio foi fácil.”

M2 – “Muito difícil, porque é uma coisa sentimental.”

M3 – “Foi fácil, porque eu já sabia quem.”

É – “Fácil, porque ele é simpático.”

M4 – “O primeiro desafio foi fácil, porque era alguém que já conheço.”

D2 – “O primeiro desafio foi fácil.”

C - “Foi fácil, porque eu gosto muito dele.”

- E o segundo?

B – “O segundo também foi muito fácil, porque eu disse-lhe o que sentia.”

M – “Sim, porque consegui fazer mais um amigo.”

L – “O segundo é difícil de fazer.”

M2 – “Senti muito nervosismo.”

M3 – “Nem tanto, porque custa.”

É – “Difícil, porque eu estava envergonhada.”

M4 – “Foi fácil, porque ela já era da minha turma.”

D2 – “Um bocado difícil.”

C - “Foi fácil e um bocado difícil, porque Eu não falo com ele.”

Turma 2

- Já alguma vez te sentiste como o peixe vermelho ou já agiste como os peixes azúis?

Descreve esse/s momento/s.

G – “Nunca me senti como o peixe vermelho e nunca agi como os peixes azúis.”

M – “Não, eu nunca me senti ou agi como os peixes.”

F – “sim, já senti me como o peixe vermelho porque um dia gozaram comigo. Sim já agi como os peixes azuis, porque um dia o menino que gozava-me pediu-me para brincar e eu não deixei.”

J – “Eu já me senti a peixa vermelha quando estava no primeiro ano da escola e eu nunca tinha amigos todos não queria brincar ninguém com uma pessoa negra para eles era diferente comia sozinha no recreio chorava porque eles faziam-me racismo e ficava na minha vida.”

LB – “Sim eu já me senti como um peixe vermelho porque na escola é raro alguém querer brincar comigo e no meu ATL também a mesma situação.”

H – “Eu já me senti como o peixe vermelho.”

YA – “Sim eu já me senti como o peixe vermelho, no meu segundo ano eu estava numa escola privada e eu sempre ficava sozinha nos recreios e às vezes batiam-me e eu não fazia nada apenas ficava sozinha no meu canto porque não tinha amigos.”

I – “Eu já me senti como o peixe vermelho porque eu ia ficar triste e muito triste eu não gostei da atitude dos azuis porque não gosto dos azuis e mesmo triste.”

S – “senti-me como o peixe vermelho quando uma das minhas amigas não ligava nem brincava comigo. Eu já agi como os peixes azuis foi quando estava a brincar com os meus pais e chega o meu irmão e não deixei-o brincar.”

- Imagina que és um peixinho azul. O que farias? Agias como os outros peixes azuis ou tinhas uma atitude diferente?

G – “Se eu fosse um peixinho azul eu brincaria com o vermelho.”

M – “Se eu fosse um peixinho azul eu ajudava antes o peixe negro e brincava com o peixinho vermelho. Eu tinha uma atitude diferente.”

F – “Não agiria como eles eu deixaria o peixe vermelho brincar.”

J – “Se eu fosse um peixinho azul eu tinha a mesma atitude diferente e ajudava”

LB – “Se eu fosse um peixe azul eu tinha uma atitude diferente.”

H – “Tinha atitude diferente ia ser amigo de todos de lá buscava comida.”

YA – “Eu iria convencer os outros peixinhos azuis e se e eles não me ouvissem eu ia ajudar o peixinho vermelho.”

I – “Se eu fosse um peixe eu tinha uma atitude diferente e eu ajudava os peixes a ser amigos e felizes.”

S – “Se Eu fosse um dos peixes azuis eu ia tentar ser amiga do peixe vermelho.”

- Apesar de sermos diferentes, todos devemos ser respeitados e incluídos. Desafio-te, por isso, a escreveres a receita do respeito e da inclusão.

G e M – “1 kg de compreensão

3 l de sinceridade

500 kg de paciência

3 l de imaginação

5000 g de companhia

uma pitada de confiança

500 g de carinho”

F – “1 colher de inclusão

uma pitada de sinceridade

5 ovos de paciência

2 canecas de humildade

250 g de leite com atitude

9 g de carinho em pó.”

J e LB – “1 kg de amor

1 kg de paciência

uma caneca de sorte 1000 l

alegria: 10 colheres

respeito com outros: 10 colheres

confiança: 5 colheres

ser feliz com outros: 2 colheres”

H – “paciência em pó

uma colher de alegria

um mapa de açúcar sem confusão”

YA – “uma colher de sorte

2 canecas de Felicidade

uma pitada de paciência

4 colheres de amizade

2 colheres de amor”

I, S – “Felicidade em leite 10 g

amor em farinha 10 g

paciência em ovo, 6 ovos

gentil em açúcar 2 canecas

educação em chocolate metade de uma tablet de chocolate

simpatia em pó 3 g

amigável no forno 30 minutos”

Preparação:

G e M – “Colocar numa bacia 1 kg de compreensão e 500 Kg de paciência e bater com muito amor.

Colocar no liquidificador 3 l de sinceridade e 3 l de imaginação e bata durante 2 minutos.”

F – “Levar ao forno do respeito por 30 minutos. E depois cobrir com cobertura de amor.”

J e LB – “nosso doce é um biscoito de morango. Para começar vamos colocar 1 kg amor e de seguida 1 kg de paciência e uma caneca cheia de sorte de 1000 l e 10 colheres de alegria.”

APÊNDICE 19 - TABELAS SUBJACENTES À ANÁLISE DE CONTEÚDO

1) Pré-análise

- Hipóteses e objetivos:

Hipótese: A Literatura contribui para o desenvolvimento psicossocial das crianças.

Objetivo: Verificar a existência de contributos da Literatura no âmbito do desenvolvimento psicossocial das crianças.

2) Exploração do material:

- Legenda:

- “O Melro Artista” (Pré-Escolar)
- “Gosto de ti (quase sempre)” (Pré-Escolar)
- “Como tu” – poema “A Joanhinha” (Pré-Escolar)
- “Orelhas de borboleta” (Pré-Escolar)
- “Como apanhar uma estrela” (Pré-Escolar)
- “É tudo meu!” (Pré-Escolar)
- “Outra vez o Elmer” (Pré-Escolar)
- “Quando estou feliz | Quando estou triste” (1.º ano de escolaridade)
- “Onde moram as casas” (3.º ano de escolaridade)
- “A grande fábrica de palavras” (4.º ano de escolaridade, turma A)
- “O aquário” (4.º ano de escolaridade, turma B)

Contextos de análise: Educação Pré-Escolar

<i>Temas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Questões relevantes</i>	<i>Indicadores/Unidades de contexto</i>
<i>Autoconceito</i>	Autojulgamento	- Vocês sentem que são especiais?	Todos – Sim
<i>Autoestima</i>	Aceitação dos pares	- E vocês acham que ser diferente é bom ou é mau?	<p>R. M. (4 anos) – É mau. É bom, porque é lindo.</p> <p>L. (5 anos) – Bom, nós somos diferentes uns dos outros.</p> <p>L. P. (5 anos) – Acho que é bom!</p> <p>D. (3 anos) – Não é bom.</p> <p>M. (5 anos) – Bom. Por exemplo, o G. P. é um rapaz e eu sou uma rapariga.</p> <p>G. P. (5 anos) – É bom ser diferente porque às vezes as pessoas que são mais altos que algumas pessoas e têm menos anos que a pessoa mais pequena, a pessoa maior pode ajudar.</p> <p>M. C. (4 anos) – É bom, porque o meu irmão é diferente comigo e eu sou diferente dele.</p> <p>M.3. (3 anos) – Ser diferente é lindo</p> <p>LT. (5 anos) – É mau, porque assim nós ficamos chateados com o outro.</p> <p>F. (5 anos) – É mau.</p>

			<p>G. (5 anos) – É bom.</p> <p>LU. (4 anos) – Porque aprendemos a ser diferentes.</p> <p>M.2. (5 anos) – É bom, porque nós somos especiais.</p>
		- Nós somos todos iguais?	<p>D. (3 anos) – Não.</p> <p>G. P. (5 anos) – Eu já vi uma guerra entre pessoas que são brancas e entre pessoas que são pretas. Primeiro começou com as pessoas brancas, que não gostavam que as outras pessoas sejam pretas.</p>
		- O Elmer era diferente de todos os outros elefantes. É bom ser diferente?	<p>G. (4 anos) – Sim, era com cores!</p> <p>L. (5 anos) – Sim.</p> <p>L. P. (5 anos) – Ser igual ou diferente é bom. Os dois.</p> <p>LU. (4 anos) – Sim.</p>
<i>Sentimentos</i>	Expressão de sentimentos	- Vocês acham que o Melro se sentia um animal especial? Porquê?	<p>Todas as crianças, exceto I.: Não!</p> <p>L. (5 anos) – Todos os amigos estavam a gozar com ele!</p> <p>I. (3 anos) – Sim, ele cresceu.</p> <p>M. (5 anos) - Não. Porque não fazia o que queria. Faziam, mas não dava.</p> <p>L. P. (5 anos) – E os animais falavam mal dele.</p>

	<p>Consciência dos sentimentos dos pares</p>	<p>- No início da história, o Melro sentia-se triste ou feliz? Porquê?</p>	<p>LT. (5 anos) – Triste, por causa que o gato tinha gozado com ele por causa das pernas dele.</p> <p>L. P. (5 anos) – Triste, porque os animais falaram mal dele.</p> <p>M. (5 anos) – Feliz.</p> <p>L. (5 anos) – Feliz e depois os animais gozaram com ele e depois ficou triste.</p> <p>M. C. (4 anos) – Feliz.</p> <p>I. (3 anos) – Feliz.</p> <p>V. (4 anos) – Triste, porque todos estavam a gozar com ele.</p>
		<p>- Como acham que ela se sentia?</p>	<p>LT. (5 anos) – Triste.</p> <p>GB. (4 anos) – A chorar...</p> <p>V. (4 anos) – Triste e a chorar.</p> <p>M. 2. (5 anos) – Estava muito triste porque os amigos estavam a gozar com ela.</p> <p>V. (4 anos) – Muitas vezes!</p> <p>M. 1. (4 anos) – E ela estava muito, muito triste por causa dos amigos.</p>

		M. (5 anos) - E os amigos fazem pouco dela porque acham que ela não está perfeita como os outros.
Empatia	- Acham que a atitude dos animais foi correta? Devemos ser assim com os nossos amigos? Porquê?	G. P. (5 anos) – Eles não foram amigos do Melro porque eles disseram mal dele. M. (5 anos) – Porque é mal-educado. LU. (4 anos) – Porque isso é mal-educado.
	- E os nossos amigos ficam contentes?	M. (5 anos) – Não, tristes. LT. (5 anos) – Tristes.
	- O que farias se fosses o Gato?	G.P. (5 anos) – Não dizer mal sobre o Melro. F. (5 anos) – Fazer carinho. LU. (4 anos) – Na história o gato gozava com o Melro. L.P. (5 anos) – Não fazia nada. Dizia que ela uma obra-prima.
	- Gostavam de ser tratados como a Joaninha?	Todos – Não! M. (5 anos) – Até parece que que está a tratar... que a outra pessoa não é mais amigo... Ela não trata mal os outros, ela é linda menina, ela só não quer... e depois põe uma mão a tapar os olhos.

<i>Comportamento pró-social</i>	Influência do grupo	- Acham que devemos fazer troça de alguém porque outra pessoa o faz?	TODOS – Não!
		- Quando vemos um amigo a gozar com outro o que devemos fazer?	TODOS – Ajudar!
	Respeito pelos outros	- Devemos ser assim com os nossos amigos?	<p>TODOS – Não.</p> <p>V. (4 anos) – Eles estavam a gozar com a Mara.</p> <p>M. (5 anos) – E não se deve gozar com ninguém.</p> <p>M.1. (4 anos) – Como a história da Joaquina.</p> <p>V. (4 anos) – E como a história do Melro! Estavam a gozar com o Melro.</p> <p>M.1. (4 anos) – E estavam a gozar com a Joaquina.</p> <p>GB. (4 anos) – Não, eles ficam a chorar e também ficam tristes.</p>
		- Se vocês estivessem no lugar do corvo e tivessem uma coisa que não era vossa, o que fariam?	<p>V. (4 anos) – Partilhar... roubar não é bonito, é feio...</p> <p>L. (5 anos) – Se eu tivesse no lugar do corvo eu... se os meus amigos deixassem cair um brinquedo eu não pegava, eu dava. Não roubava, eu dava.</p> <p>D. (3 anos) – Se nós tivéssemos no ninho do corvo nós partilhamos e o corvo, assim, partilha também.</p>

			M. 1. (4 anos) - Se eu tivesse no ninho do corvo eu partilhava com ele os meus brinquedos.
	Resiliência	- Ele alguma vez pensou em desistir?	TODOS – Não!

Contextos de análise: 1.º Ciclo do Ensino Básico

<i>Temas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Questões relevantes</i>	<i>Indicadores/Unidades de contexto</i>
Autoconceito	Objetividade / Subjetividade	Ilustra a tua própria casa. Não te esqueças de representar a cozinha, o teu quarto, o sótão (onde estão os teus sonhos), a cave (onde estão os teus medos) e o teu lugar secreto.	<p>Objetividade:</p> <p>D – “A minha casa tem o seguinte: janelas, portão, portão dos carros, 2 garagens, 2 andares e uma chaminé.</p> <p>A minha casa é uma casa normal como todas. Por dentro eu tenho a sala, 2 casas de banho, 2 quartos, uma cozinha e a marquise.”</p> <p>R1 – “Quando eu entro na casa à minha esquerda tenho a sala, em frente tenho a cozinha, onde tenho iogurtes, bolachas, panelas tenho a minha coelha, tenho a varanda.”</p> <p>T1 – “Também tem uma cozinha muito fixe, uma despensa, o meu quarto onde eu guardo a minha coleção de peluches e onde eu durmo e também tenho uma casa de banho.”</p> <p>Subjetividade:</p> <p>T2 – “(...) no Jardim eu tenho um sonho, também lá é um lugar que eu gosto muito, lá eu brinco lá muito. O meu quarto gosto ele arrumadinho, na cozinha tenho dois</p>

			<p>esconderijos no meu quarto e mas sossegado (...) gosto muito da minha família fim. <3 <3”</p> <p>M1 – “Por fim: adoro! a minha família.”</p> <p>S1 – “(...) o lugar que eu gosto é o meu quarto muito quentinho e em volta da casa tem mais outras casas. A minha casa tem uma garagem e se as casas ficarem juntas elas formam um quadrado e as casas todas felizes a dar um abraço e o coração a bater de felicidade.”</p>
Sentimentos	Entendimento e controlo de sentimentos	- Também já se sentiram assim (feliz e triste)?	Todos (1.º Ano) – Já.
		- O que vos deixa felizes?	<p>J (1.º Ano) – “Comer bolonhesa.”</p> <p>B (1.º Ano) – “Trabalhar.”</p> <p>LC (1.º Ano) – “Brincar com os amigos.”</p> <p>D2 (1.º Ano) – “Estudar.”</p> <p>H (1.º Ano) – “Aquilo que me faz feliz era os meus pais voltarem a estar juntos.”</p> <p>LN (1.º Ano) – “Eu fazer anos.”</p> <p>I (1.º Ano) – “Comer uvas.”</p>
		- O que vos deixa tristes?	<p>LC (1.º Ano) – “Os amigos não brincarem comigo.”</p> <p>H (1.º Ano) – “Quando Deus não está no nosso coração.”</p>

		<p>G (1.º Ano) – “Quando uma pessoa da minha família está com Covid.”</p> <p>LN (1.º Ano) – “Ficar em casa sozinha.”</p> <p>B (1.º Ano) – “Quando não me deixam brincar.”</p> <p>J (1.º Ano) – “Quando não há bolonhesa nas terças-feiras.”</p>
	<p>Como te sentirias se tivesses de dizer esta frase ou o texto a essa pessoa?</p>	<p>B (4.º Ano) – “Eu sentiria-me muito feliz, por ter ganho coragem.”</p> <p>M (4.º Ano) – “Eu ficaria emocionada, feliz e muito contente.”</p> <p>L (4.º Ano) – “Eu sentiria-me orgulhoso se tivesse de dizer esta frase a essa pessoa.”</p> <p>M2 (4.º Ano) – “Eu sentia-me muito nervoso.”</p> <p>M3 (4.º Ano) – “Eu sentiria-me emocionada.”</p> <p>É (4.º Ano) – “Eu sentiria-me nervosa e feliz.”</p> <p>M4 (4.º Ano) – “Se eu dissesse ficaria envergonhada.”</p> <p>D2 (4.º Ano) – “Eu a dizer ao meu pai sentia-me normal.”</p> <p>C (4.º Ano) - “Eu sentia-me envergonhada, porque eu não costumo dizer isso pessoalmente.”</p>
	<p>Agora pensa em alguém (por exemplo um colega da turma) com</p>	<p>B (4.º Ano) – “Eu ficava feliz, porque nós não devíamos fingir que somos amigos das pessoas, mas se nos</p>

quem não fale muito,
habitualmente. Como te sentirias
se tivesses de lhe dizer o que
sentes?

magoamos um bocadinho a outras pessoas explicámos
tudo.”

M (4.º Ano) – “Eu ficaria feliz, porque nós não devemos
fingir que somos amigos das outras pessoas mas se nos
magoámos um bocadinho a outras pessoas explicámos
tudo.”

L (4.º Ano) – “Eu sentiria-me muito feliz.”

M2 (4.º Ano) – “Mariana eu não falo ultimamente contigo
mas és uma boa amiga.”

M3 (4.º Ano) – “Eu sentiria-me mal e bem ao mesmo
tempo.”

É (4.º Ano) – “Gostava de ter uma brincadeira contigo,
fizeste parte da minha turma, por isso para mim és meu
amigo.”

M4 (4.º Ano) – “Eu ficaria um bocadinho envergonhada.”

D2 (4.º Ano) – “Eu sentiria um bocado com vergonha e
nervoso.”

C (4.º Ano) - “Eu não diria muita coisa, porque eu e ele não
falámos muito nem brincamos muito.”

		<p>Durante os próximos dias, procura dizer à pessoa especial o que sentes (o que escreveste). Vai, também, ter com o colega da turma que pensaste e diz-lhe algo. Como te sentiste?</p>	<p>B (4.º Ano) – “Eu senti-me envergonhada mas fui capaz.”</p> <p>M (4.º Ano) – “Eu me senti melhor e já estou mais satisfeita.”</p> <p>L (4.º Ano) – “Eu senti-me feliz por fazer.”</p> <p>M2 (4.º Ano) – “Nervoso e assustado.”</p> <p>M3 (4.º Ano) – “Senti-me bem e mal ao mesmo tempo.”</p> <p>É (4.º Ano) – “Com vergonha.”</p> <p>M4 (4.º Ano) – “Eu senti-me um pouco envergonhada.”</p> <p>D2 (4.º Ano) – “Eu senti-me com vergonha.”</p> <p>C (4.º Ano) - “Senti-me bem, porque consegui ficar mais leve.”</p>
		<p>O primeiro desafio foi fácil ou difícil? Porquê?</p>	<p>B (4.º Ano) – “Sim, foi fácil, porque foi fácil procurar e dizer à pessoa.”</p> <p>M (4.º Ano) – “Sim, porque eu consegui dizer e consegui.”</p> <p>L (4.º Ano) – “O primeiro desafio foi fácil.”</p> <p>M2 (4.º Ano) – “Muito difícil, porque é uma coisa sentimental.”</p> <p>M3 (4.º Ano) – “Foi fácil, porque eu já sabia quem.”</p> <p>É (4.º Ano) – “Fácil, porque ele é simpático.”</p>

		<p>M4 (4.º Ano) – “O primeiro desafio foi fácil, porque era alguém que já conheço.”</p> <p>D2 (4.º Ano) – “O primeiro desafio foi fácil.”</p> <p>C (4.º Ano) - “Foi fácil, porque eu gosto muito dele.”</p>
	E o segundo?	<p>B (4.º Ano) – “O segundo também foi muito fácil, porque eu disse-lhe o que sentia.”</p> <p>M (4.º Ano) – “Sim, porque consegui fazer mais um amigo.”</p> <p>L (4.º Ano) – “O segundo é difícil de fazer.”</p> <p>M2 (4.º Ano) – “Senti muito nervosismo.”</p> <p>M3 (4.º Ano) – “Nem tanto, porque custa.”</p> <p>É (4.º Ano) – “Difícil, porque eu estava envergonhada.”</p> <p>M4 (4.º Ano) – “Foi fácil, porque ela já era da minha turma.”</p> <p>D2 (4.º Ano) – “Um bocado difícil.”</p> <p>C (4.º Ano) - “Foi fácil e um bocado difícil, porque Eu não falo com ele.”</p>
	Expressão de sentimentos	<p>L (4.º Ano) – “Amo-te pai. Eu sei que tu tomas conta de mim e sempre importaste de mim. Adoro-te”</p> <p>M (4.º Ano) – “Eu quero dizer que adoro muito a minha mãe ela é a minha melhor mãe do mundo.”</p>

			<p>B (4.º Ano) – “Eu gostaria de lhe dizer que lhe adoro, está sempre comigo, apoia-me em tudo sempre gostei dela.”</p> <p>M3 (4.º Ano) – “Para mim tu és especial simpático e inteligente. Desculpa todas as vezes que discuti contigo.”</p> <p>É (4.º Ano) – “Foste a melhor pessoa que eu conheci na minha vida, nunca vais sair do meu coração. As tuas birras e as tuas asneiras. Gosto muito de ti. Nunca te quero perder. Gosto de ti como és.”</p> <p>M4 (4.º Ano) – “Eu gostava de lhe dizer que gosto dela por amizade e que ela dissesse-me o mesmo.”</p> <p>D2 (4.º Ano) – “Meu pai eu queria-te dizer-te que amo-te, adoro-te, acho-te bonito e divertido amo-te muito pai tu me apoias-me.”</p> <p>C (4.º Ano) - “Eu gosto muito de ti, és fofo, divertido e gosto muito de ti.”</p> <p>M2 (4.º Ano) – “Alice obrigada por seres minha amiga, és divertida e fiel. Tenho sorte temos todos. Amiga!”</p>
		<p>Já alguma vez te sentiste como o peixe vermelho ou já agiste como</p>	<p>G (4.º Ano) – “Nunca me senti como o peixe vermelho e nunca agi como os peixes azúis.”</p>

os peixes azuis? Descreve esse/s momento/s.

M (4.º Ano) – “Não, eu nunca me senti ou agi como os peixes.”

F (4.º Ano) – “sim, já senti me como o peixe vermelho porque um dia gozaram comigo. Sim já agi como os peixes azuis, porque um dia o menino que gozava-me pediu-me para brincar e eu não deixei.”

J (4.º Ano) – “Eu já me senti a peixe vermelha quando estava no primeiro ano da escola e eu nunca tinha amigos todos não queria brincar ninguém com uma pessoa negra para eles era diferente comia sozinha no recreio chorava porque eles faziam-me racismo e ficava na minha vida.”

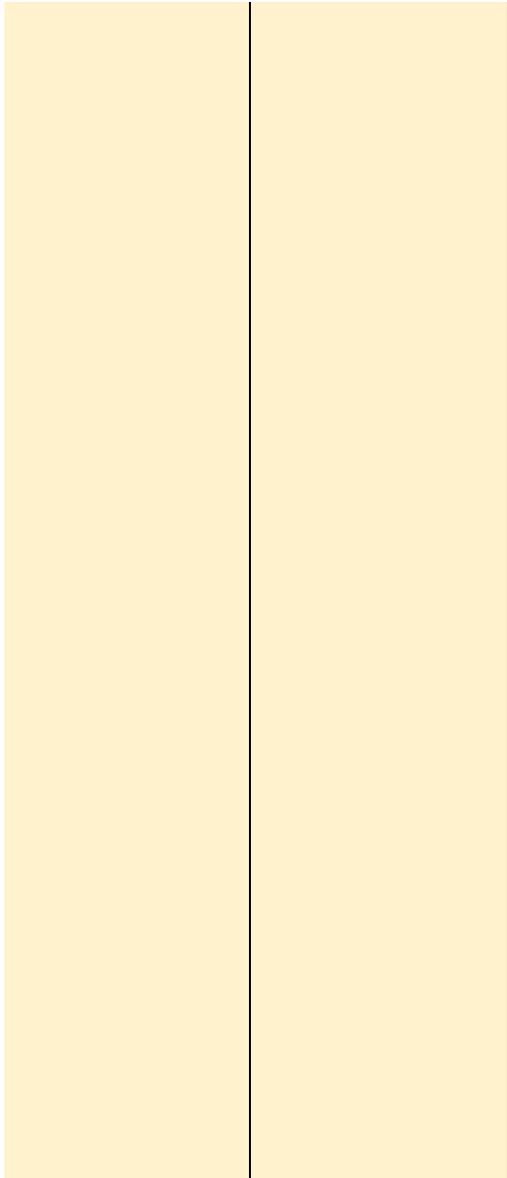
LB (4.º Ano) – “Sim eu já me senti como um peixe vermelho porque na escola é raro alguém querer brincar comigo e no meu ATL também a mesma situação.”

H (4.º Ano) – “Eu já me senti como o peixe vermelho.”

YA (4.º Ano) – “Sim eu já me senti como o peixe vermelho, no meu segundo ano eu estava numa escola privada e eu sempre ficava sozinha nos recreios e às vezes batiam-me e eu não fazia nada apenas ficava sozinha no meu canto porque não tinha amigos.”

			<p>I (4.º Ano) – “Eu já me senti como o peixe vermelho porque eu ia ficar triste e muito triste eu não gostei da atitude dos azuis porque não gosto dos azuis e mesmo triste.”</p> <p>S (4.º Ano) – “senti-me como o peixe vermelho quando uma das minhas amigas não ligava nem brincava comigo. Eu já agi como os peixes azuis foi quando estava a brincar com os meus pais e chega o meu irmão e não deixei-o brincar.”</p>
<p>Comportamento pró-social</p>	<p>Respeito pelos outros</p>	<p>Imagina que és um peixinho azul. O que farias? Agias como os outros peixes azuis ou tinhas uma atitude diferente?</p>	<p>J (4.º Ano) – “Se eu fosse um peixinho azul eu tinha a mesma atitude diferente e ajudava”</p> <p>G (4.º Ano) – “Se eu fosse um peixinho azul eu brincaria com o vermelho.”</p> <p>M (4.º Ano) – “Se eu fosse um peixinho azul eu ajudava antes o peixe negro e brincava com o peixinho vermelho. Eu tinha uma atitude diferente.”</p> <p>F (4.º Ano) – “Não agiria como eles eu deixaria o peixe vermelho brincar.”</p> <p>I (4.º Ano) – “Se eu fosse um peixe eu tinha uma atitude diferente e eu ajudava os peixes a ser amigos e felizes.”</p>

		<p>YA (4.º Ano) – “Eu iria convencer os outros peixinhos azuis e se e eles não me ouvissem eu ia ajudar o peixinho vermelho.”</p> <p>H (4.º Ano) – “Tinha atitude diferente ia ser amigo de todos de lá buscava comida.”</p> <p>LB (4.º Ano) – “Se eu fosse um peixe azul eu tinha uma atitude diferente.”</p> <p>S (4.º Ano) – “Se Eu fosse um dos peixes azuis eu ia tentar ser amiga do peixe vermelho.”</p>
	<p>Apesar de sermos diferentes, todos devemos ser respeitados e incluídos. Desafio-te, por isso, a escreveres a receita do respeito e da inclusão.</p>	<p>Ingredientes:</p> <p>G e M (4.º Ano) – “1 kg de compreensão 3 l de sinceridade 500 kg de paciência 3 l de imaginação 5000 g de companhia uma pitada de confiança 500 g de carinho”</p> <p>F (4.º Ano) – “1 colher de inclusão uma pitada de sinceridade</p>



5 ovos de paciência

2 canecas de humildade

250 g de leite com atitude

9 g de carinho em pó.”

J e LB (4.º Ano) – “1 kg de amor

1 kg de paciência

uma caneca de sorte 1000 l

alegria: 10 colheres

respeito com outros: 10 colheres

confiança: 5 colheres

ser feliz com outros: 2 colheres”

H (4.º Ano) – “paciência em pó

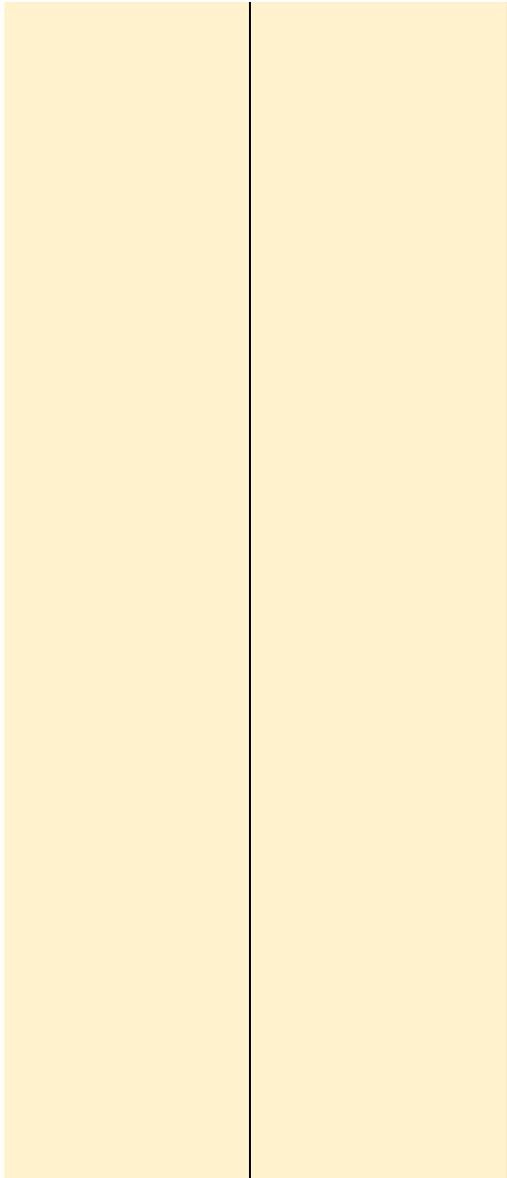
uma colher de alegria

um mapa de açúcar sem confusão”

YA (4.º Ano) – “uma colher de sorte

2 canecas de Felicidade

uma pitada de paciência



4 colheres de amizade

2 colheres de amor”

I, S (4.º Ano) – “Felicidade em leite 10 g

amor em farinha 10 g

paciência em ovo, 6 ovos

gentil em açúcar 2 canecas

educação em chocolate metade de uma tablet de chocolate

simpatia em pó 3 g

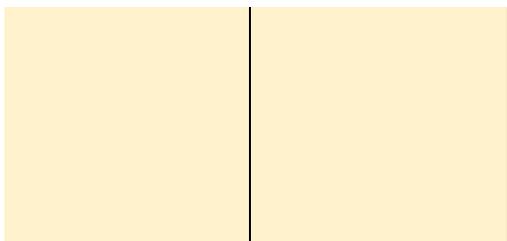
amigável no forno 30 minutos”

Preparação:

G e M (4.º Ano) – “Colocar numa bacia 1 kg de compreensão e 500 Kg de paciência e bater com muito amor.

Colocar no liquidificador 3 l de sinceridade e 3 l de imaginação e bata durante 2 minutos.”

F (4.º Ano) – “Levar ao forno do respeito por 30 minutos. E depois cobrir com cobertura de amor.”



J e LB (4.º Ano) – “nosso doce é um biscoito de morango. Para começar vamos colocar 1 kg amor e de seguida 1 kg de paciência e uma caneca cheia de sorte de 1000 l e 10 colheres de alegria.”