



FORMAÇÃO & EDUCAÇÃO NAS PRIMEIRAS IDADES

# TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO

# Formação & Educação nas primeiras idades

## COORDENAÇÃO

Maria João Cardona

Elisabete Linhares

1.ª Edição dezembro 2024

## DESIGN DE CAPA

Teresa Cavalheiro

## EDIÇÃO GRÁFICA

Maria Eduarda Baptista

Rui Lopes

ISBN: 978-989-35760-9-0

## PUBLICAÇÃO

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Santarém



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

## ÍNDICE

<i>Maria de Fátima Pista Calado Mendes</i> <b>Prefácio</b>	5
<b>Introdução</b>	7
<i>Ângela Silva &amp; Isabel Piscalho</i> <b>A Reflexão na Formação Inicial como Processo de (Re)configuração de Perspetivas sobre a Educação Inclusiva</b>	9
<i>Bárbara Simões &amp; Carla Dionísio Gonçalves</i> <b>A Coconstrução do Espaço Exterior: Fomentar Aprendizagens em Contexto de Jardim de Infância com crianças de 3 anos</b>	31
<i>Beatriz Esteves, Ana Serrão-Arrais, David Catela &amp; Helena Luís</i> <b>Efeito de Materiais Naturais e Manufaturados Afuncionais, em Atividade Não Estruturada, no Comportamento Lúdico e Social de Crianças de 3-4 anos do Pré-escolar</b>	53
<i>Cátia Figueiredo &amp; Isabel Piscalho</i> <b>Exploração do Potencial das Entrevistas com Tarefa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar</b>	74
<i>Ana Gomes &amp; Elisabete Linhares</i> <b>Impactos da Pandemia na Aprendizagem Infantil: Oportunidades para a Educação para a Saúde</b>	89
<i>Beatriz Antunes &amp; Maria João Cardona</i> <b>Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	108
<i>Jéssica Santos &amp; Lia Pappámikail</i> <b>A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores</b>	121
<i>Maria da Nazaré da Silva Marques, Ana Margarida Mourato &amp; Maria Inês Cardoso</i> <b>A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	144
<i>Márcia Pereira &amp; Elisabete Linhares</i> <b>Educação Ambiental e ODS: Uma Abordagem Pedagógica para o JI e 1.º CEB</b>	166
<i>Matilde Lima &amp; Sílvia Ferreira</i> <b>Estudo das Alterações Climáticas numa Turma do 4.º ano de Escolaridade</b>	181
<i>Ana Vitorino &amp; Clara Brito</i> <b>A Influência de Fatores Intrínsecos e Extrínsecos na Criatividade em Crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB</b>	203
<i>Rita Caixinha &amp; Isabel Piscalho</i> <b>As Expressões Artísticas na Promoção Autorregulação da Aprendizagem das Crianças</b>	223

<i>Carolina Fontes &amp; Susana Alexandre dos Reis</i> <b>Estereótipos de Género no 2.º CEB: Relato de uma Proposta Pedagógica</b>	239
<i>Magda Reis &amp; Susana Alexandre dos Reis</i> <b>As Visitas de Estudo Virtuais e o Estudo do Património Local: uma Proposta Pedagógica no 3.º CEB</b>	263

## **A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Maria da Nazaré da Silva Marques**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
190200229@ese.ipsantarem.pt

**Ana Margarida Gonçalves Martins Gabriel Mourato**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
ana.mourato@ese.ipsantarem.pt

**Maria Inês Almeida Cardoso**  
Escola Superior de Educação de Santarém  
mines.cardoso@ese.ipsantarem.pt

### **Nota Introdutória**

Na pesquisa que apresentaremos, pretendemos estudar as potencialidades que o livro literário infantil pode ter enquanto promotor da interdisciplinaridade nas áreas do currículo nos primeiros anos, procurando, assim, compreender como é que as atividades motivadas pelo livro literário para a infância podem afetar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, incidindo sobre um grupo de pré-escolar e duas turmas de 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

Este estudo colocará em perspetiva a importância da presença do livro na rotina escolar, orientando-nos pelas seguintes questões: i) Qual o contributo do livro literário para a infância no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?; ii) Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?; iii) Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?

No âmbito metodológico, a investigação realizada é de natureza qualitativa, tendo havido lugar a notas de campo, grelhas de observação, rubricas de avaliação dos aspetos em análise – níveis de envolvimento, seguindo a escala de Laevers, e de aprendizagem das crianças – e videogravação das atividades interdisciplinares estudadas. Nesta investigação

participaram: duas estagiárias; uma sala de jardim de infância; duas turmas de 1.º ano do 1.º CEB, sendo uma o grupo experimental (atividades interdisciplinares com recurso ao livro) e outra, o de controlo (atividades interdisciplinares sem recurso ao livro).

A análise dos dados obtidos permitiu obter uma visão mais clara e segura acerca do uso da literatura para a infância, a par das atividades interdisciplinares, no âmbito pedagógico, nomeadamente em contexto de pré-escolar e 1.º CEB. Efetivamente, foi possível compreender que o livro literário pode contribuir de forma positiva para o envolvimento e para a aprendizagem dos alunos, destacando-se os bons resultados obtidos na área de Português.

### **Enquadramento teórico**

#### *Literatura para a Infância*

Inicialmente, é crucial definir o conceito de literatura para a infância, sendo que o mesmo é provocador de alguma discussão. Desta forma, por literatura para a infância, Ramos (2007) compreende toda a produção literária que apresente como destinatário prioritário a criança, sendo definida uma faixa etária específica. Já o autor Rodari (2006, citado por Abenta, 2015) aborda a literatura para a infância como um auxílio para o desenvolvimento das estruturas mentais infantis, sendo aquela uma contribuição positiva para a evolução das relações sociais, assim como das relações com objetos e até com algo abstrato. Concordando com esta perspetiva que enaltece o potencial da literatura, Franco e Balça (2018, p. 80, citando Colomer, 2015), defendem que o contacto frequente entre a criança e a obra de literatura infantil fomenta e promove a sua educação literária e a sua aptidão para compreender e empregar de modo flexível e fluente a comunicação e o texto literário, estabelecendo uma relação individual, emotiva e afetiva que permitirá uma leitura plena e significativa.

#### *A interdisciplinaridade*

Atentemos, também, na caracterização do conceito de interdisciplinaridade que nos permitirá uma melhor compreensão da pesquisa efetuada. Este conceito baseia-se numa “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas

tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Pombo, 2004, p. 32). Nesta ótica, Monteiro e colaboradores (2015) afirmam que a interdisciplinaridade se define como um encontro entre várias disciplinas em que cada uma emprega os seus esquemas conceituais, tanto no âmbito teórico como investigativo, definindo os seus próprios problemas e métodos de investigação. Compreende-se, assim, que a abordagem interdisciplinar consiste no enriquecimento de saberes, resultantes do recurso a conceitos concretos, numa articulação entre estes.

#### *A literatura para a infância e a interdisciplinaridade*

A vertente lúdica presente nas histórias infantis é a grande promotora do gosto pela leitura. O contacto literário nas suas variadas formas estimula o interesse em descobrir novas histórias, o que forma cada vez mais leitores ativos (Barone, 2020). No mesmo seguimento, já Mesquita (1999) apresentava a literatura para a infância como um meio propício à fruição estética, que “(...) pretende promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção (...)” (1999, p. 3). Ferreira (2013) defende que se assume como inquestionável que a literatura para a infância contribua para o desenvolvimento global da criança, apesar do seu foco na fruição estética e no prazer de ler ou ouvir ler.

Machado e colaboradores (2021), na esteira de Cunha e Montoito (2020), defendem que o domínio linguístico é apresentado como um dos beneficiados pela literatura para a infância. Mesmo no âmbito da Matemática, estes afirmam que a literatura para a infância pode complementar a sua compreensão, através da promoção da imaginação dos alunos ou da perceção dos problemas matemáticos, quando se recorre ao livro mais apropriado. Por exemplo, pode ser utilizado o livro “A que sabe a lua?” para explorar os números ordinais, visto que o livro aborda a chegada à lua por vários animais que se vão sobrepondo em cima uns dos outros, por uma determinada ordem. Por conseguinte, observamos que a literatura para a infância pode ser o complemento ideal para qualquer área curricular.

Deste modo, como defendem Machado e colaboradores (2021), as histórias infantis constituem grandes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, para além da formação da identidade e de valores. Consequentemente, abordam a literatura para a infância como

uma ferramenta pedagógica essencial para a execução de ações interdisciplinares que permitam diversas possibilidades de práticas pedagógicas. Destacam-se, nestas práticas, os projetos com conteúdos matemáticos, a abordagem da língua portuguesa, a exploração da música, da história ou das artes, entre outros conteúdos que compõem os currículos escolares. Os autores destacam o papel do professor enquanto criador de práticas e metodologias atrativas, que proporcionem uma compreensão e um entendimento acessível por parte dos alunos.

O papel do professor enquanto mediador de histórias é, pois, de extrema importância, pois é a sua capacidade para integrar a leitura literária na sala de aula que irá exponenciar o seu potencial. A literatura para a infância permite a obtenção de prazer e promove o desenvolvimento da imaginação, devendo a literatura, também por isso, segundo Cunha e Montoito (2020), ser relacionada com os conteúdos curriculares. Esta relação permite a contribuição das histórias para o ensino, sem comprometer o reconhecimento do seu valor estético e artístico - que, de resto, também constituem objetivos curriculares da educação literária no 1.º CEB, conduzindo os alunos a uma aprendizagem significativa.

Nesta ótica também se alicerça o programa de leitura fundamentado na literatura, “Literature-based reading activities”, que apresenta uma visão integral e holística do processo de aprendizagem. As suas criadoras, Yopp e Yopp (2006), defendem que o envolvimento da criança com a literatura possibilita conexões e resultados enriquecedores, através de variadas atividades. Este programa foca-se nas oportunidades de um projeto sobre o texto literário, visto que considera o trabalho sobre a literatura para a infância como um todo nas suas diversas relações com o mundo (Balça e Bento, 2016).

O programa Literature-based reading activities defende que a literatura deve ser o centro dos programas de alfabetização e que a sua implementação em sala de aula permite o recurso a estratégias e atividades que inspiram os alunos a incorporarem a literatura e a envolverem-se com as ideias dos livros, expandindo a sua compreensão e as suas respostas através da interação com os pares. Este programa divide-se em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura. Na primeira, as crianças partem dos dados paratextuais para desenvolverem competências de compreensão e para apresentarem ideias que consideram importantes para a leitura do livro; é nesta fase que se fomenta a curiosidade e a motivação para a que se segue. Quanto às atividades na fase de leitura, esta pretende, principalmente,

que os alunos compreendam o texto e que estabeleçam uma relação com o mesmo. Por fim, as atividades no pós-leitura dirigem os alunos a uma reflexão ideológica sobre as ideias presentes nas obras, formando-se uma ligação entre a literatura e o mundo real (Franco & Balça, 2018).

Atualmente, é verificada a importância desta conexão entre a aprendizagem e o mundo da literatura, por exemplo através dos resultados obtidos no PISA (Programme for International Student Assessment) (2022), em 2022, que acentuam a urgência de um investimento numa leitura plena e significativa. Estes resultados indicam que o desempenho dos alunos foi inferior ao de 2018, no âmbito da leitura. Este relatório aponta que, em Portugal, apesar de 77% dos estudantes alcançarem o nível 2 (capacidade de identificar a ideia principal num texto, encontrar informação e refletir sobre a sua finalidade e forma) ou superior, apenas 5% atingiram o nível 5 ou superior em leitura, quando a média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) é de 7%, nível este que remete para a capacidade de compreensão de textos longos e de conceitos 45 abstratos, para além da habilidade de distinguir factos de opiniões tendo por base notas respeitantes ao seu conteúdo ou fonte.

Efetivamente, o ato de ler é, na ótica de Mourato (2016), um facilitador do questionamento, da consciencialização e da liberdade mental, se for executado de modo a promover o desenvolvimento crítico e reflexivo. A autora refere que o livro assume uma extrema importância enquanto condutor de uma “leitura interna”, realçando a ligação entre o mundo e o livro, apresentando a leitura como um ler do próprio mundo, antes da leitura de si mesmo, defendendo que a criança lê primeiro o mundo e, de seguida, os livros. Apoiado na mesma perspetiva, Cabrejo-Parra (2001) relaciona a origem da atividade do pensamento com o ato da leitura, justificando-se com o facto de o bebé estar sob uma atividade interpretativa quando sujeito à ação de ouvir ler, despoletando esta atividade o início da criação de um sentido para o psíquico humano. Por conseguinte, Mourato (2016), nesta mesma linha, evidencia a importância da convivência e da ligação do sujeito a si e ao mundo, nestes momentos de leitura.

Em modo de conclusão, e segundo Franco e Balça (2018), a literatura para a infância permite obter um genuíno prazer de ler. Esta tem o poder de fomentar o imaginário e a curiosidade infantil, facilitando a compreensão do mundo através das histórias, de modo

lúdico, construindo-se, assim, uma ponte para a formação não só emocional e social, mas também cognitiva da criança nas mais variadas áreas do saber, pois, segundo Cunha e Montoito (2020), a literatura infantil permite a obtenção de uma visão e compreensão do mundo mais abrangente por parte da criança.

## **Metodologia da Investigação**

### *Opções Metodológicas*

A pesquisa realizada no âmbito deste relatório é de natureza qualitativa, visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico” (p.16). A mesma consiste em um estudo de caso, sendo que, segundo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. No que concerne à característica comparativa que o estudo abarca, Bogdan e Biklen (1994) apontam ainda como uma possibilidade os estudos de caso múltiplos que podem surgir em diversas formas.

Tendo o propósito de compreender o papel do livro, a par das atividades interdisciplinares por ele induzidas, no envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e na efetiva ampliação de aprendizagens em contexto de ensino pré-escolar e do 1.º CEB, foram desenvolvidas três questões orientadoras, sendo estas: Qual o contributo do livro no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?; Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?; Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?

De modo a avaliar os níveis de envolvimento e a ampliação da aprendizagem demonstrados pelas crianças, tendo como base a exploração de conteúdos proporcionada pelo livro de literatura infantil quando comparada com a exploração de conteúdos sem recurso à literatura infantil, foram utilizadas diversas/os técnicas/instrumentos de recolha de dados, tais como: a autoscopia dos vídeos referentes às atividades interdisciplinares

concretizadas no GE; a descrição exaustiva de cada atividade executada no GE; notas de campo; grelhas de observação; rubricas de avaliação.

Quando nos referimos à autoscopia, na ótica de Sandalla e Larocca (2004, p. 421), “pode ser utilizada tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação de diferentes profissionais. O sujeito é o próprio objeto de feedback visual (...)”, neste caso, a professora estagiária, em formação.

Com efeito, as notas de campo têm um papel de extrema relevância no decorrer deste documento, visto que, na ótica de Bogdan e Biklen (1994):

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (p. 150)

No que concerne às grelhas de observação, estas permitem uma comparação entre os dados, tendo sempre como base a escala de envolvimento de Laevers. O envolvimento, segundo Laevers (2008), divide-se em cinco níveis e “pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total” (p. 19). O primeiro nível distingue-se pela ausência de atividade, ou seja, corresponde aos momentos em que as crianças estão inativas, distraídas e ausentes. Já no nível mais elevado, o quinto, a atividade intensa é mantida e existe o maior envolvimento possível; a criança está obviamente absorvida na atividade, as suas ações são realizadas de imediato e de forma natural.

Por outro lado, as rubricas de avaliação consistem numa avaliação formativa que, segundo Cosme (2018), “prevê a melhoria contínua das aprendizagens dos alunos através da forma como permite ajustar as estratégias e tarefas a cada um dos alunos e que por isso permite a regulação das aprendizagens” (p. 66). Adequa-se a este tipo de avaliação um referencial criterial em que “o desempenho dos alunos é comparado com critérios ou com níveis de aprendizagem preestabelecidos” (Cosme, 2018, p. 33). Quanto à análise de dados, esta divide-se por níveis de aprendizagem, no caso: Nível A - Excelente trabalho; Nível B - No bom caminho; Nível C - A precisar de melhorar; Nível D - Não conseguiu.

*Contexto e participantes do estudo*

Concebemos projetos de intervenção em torno do livro literário para a infância, explorando-o de forma holística e analisando a forma como tornamos o livro presente, as atividades que com ele desenvolvemos e o impacto que têm nas crianças em função dos objetivos de aprendizagem que delineamos. Contribuí para a investigação a comparação do grupo experimental com um grupo de controlo, no qual não se recorreu ao livro infantil como método pedagógico. Assim sendo, os participantes da nossa investigação serão a investigadora (professora estagiária) e o respetivo grupo experimental, para além da colega de curso e do seu respetivo grupo de crianças (grupo de controlo), ambos do 1.º ano do 1.º CEB. A turma na qual é feita a intervenção com o livro literário toma a designação de grupo experimental (GE). O grupo de controlo (GC) consiste numa turma também de 1.º ano, numa zona igualmente urbana, que estava a abordar os mesmos conteúdos, porém, sem recurso à estratégia em estudo (indução de conteúdos através do livro e de atividades interdisciplinares). Seguimos, pois, a perspetiva de Carmo e Ferreira (2008): “ao grupo experimental será administrado o tratamento cujos efeitos se quer medir, enquanto ao grupo de controlo não será administrado nenhum novo tratamento e mantem-se como até aí” (p. 243). Contou-se, ainda, com uma pequena participação da colega de estágio para o preenchimento de grelhas de envolvimento.

De forma mais específica, o contexto estudado irá ser constituído por uma sala de pré-escolar e duas salas de 1.º ciclo (1.º ano), sendo que devido à impossibilidade de gerir uma panóplia tão vasta de dados, selecionamos uma amostra de 10 crianças de cada grupo, totalizando-se 30 crianças. Convém esclarecer que, apesar de todos os alunos de cada turma terem participado nas atividades desenvolvidas, foi utilizada uma amostra de dez alunos em cada instrumento de recolha de dados, avaliando-se desta forma os dados do envolvimento e da aprendizagem destas dez crianças do pré-escolar e das vinte crianças de 1.º CEB (dez do GE e dez do GC). Relativamente à amostra utilizada, consequência da impossibilidade de gestão de dados de um número tão elevado de crianças, recorreremos a dois tipos de amostras: um método de amostragem de conveniência e outro de amostragem aleatória.

*Procedimentos investigativos e éticos*

No que respeita à recolha e análise de dados, de modo a responder às questões orientadoras, privilegiam-se a observação participante, a realização de autoscopias a registos audiovisuais, as rubricas de avaliação, a descrição exaustiva de cada atividade a analisar e grelhas de envolvimento, tal como é visível na tabela seguinte:

Tabela 1 - Recolha e análise de dados

<b>Técnicas e Instrumentos (código)</b>	<b>Período de realização do trabalho de campo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Dados Recolhidos</b>
Autoscopia a registos audiovisuais (JI) - <b>AJI</b>			Análise e reflexão acerca de cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI, sendo que cada atividade estará codificada como AJI e o número correspondente, por exemplo, AJI1.
Descrição exaustiva das atividades (JI) - <b>DJI</b>	26 de abril de 2023 até 2 de junho de 2023	21 alunos	Notas de campo com descrições exaustivas de cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI.
Rubricas de avaliação (JI) – <b>RJI</b>			Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, no domínio do Português, da Matemática e na área do conhecimento do mundo.
Grelhas de observação do envolvimento (JI) - <b>GJI</b>			Avaliação do nível de envolvimento dos alunos em cinco atividades interdisciplinares realizadas em contexto de JI.
Grelhas de observação do envolvimento (Professora estagiária auxiliar) - <b>GPA</b>	26 de abril de 2023 até 2 de junho de 2023; 6 de novembro de 2023 até 22 de dezembro de 2023	45 alunos	Avaliação do nível de envolvimento dos alunos em cinco atividades interdisciplinares realizadas num grupo de JI e numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, do ponto de vista exterior (de uma professora estagiária auxiliar não interveniente).
Autoscopia a registos audiovisuais (1.º ano, 1.º CEB - GE) – <b>A1C</b>	6 de novembro de 2023 até	24 alunos	Análise e reflexão acerca de cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, grupo experimental (GE), sendo que cada atividade estará codificada como A1C e o número correspondente, por exemplo, A1C1.
Descrição exaustiva das atividades (1.º ano 1.º CEB - GE) – <b>D1C</b>	22 de dezembro de 2023		Notas de campo com descrições exaustivas de cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB (GE).
Rubricas de avaliação (1.º ano, 1.º CEB - GE) - <b>RGE</b>			Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio (GE).

Grelhas de observação do envolvimento (1.º ano, 1.º CEB - GE) - <b>GGE</b>		Avaliação do nível de envolvimento dos alunos (GE) em cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB.
Rubricas de avaliação (1.º ano 1.º CEB - GC) - <b>RGC</b>	19 alunos	Avaliação do grau de aprendizagem, por níveis, na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio – grupo de controlo (GC).
Grelhas de observação do envolvimento (1.º ano, 1.º CEB - GC) - <b>GGC</b>	19 alunos	Avaliação do nível de envolvimento dos alunos (GC) em cinco atividades interdisciplinares realizadas numa turma de 1.º ano do 1.º CEB.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Inicialmente importa contemplar os dados recolhidos no contexto de Jardim de Infância, que nos permitem descobrir um caminho a seguir para obter a resposta à questão central deste artigo, através de uma análise quantitativa e qualitativa do envolvimento das crianças nas atividades realizadas e da análise da aprendizagem das mesmas nas diversas áreas. Posteriormente esta análise será aplicada, também, aos alunos de 1.º CEB, nomeadamente do GE e do GC, sendo esta complementada com uma apresentação da evolução do grupo entre a atividade inicial, que incide sobre as conceções prévias dos alunos, e as atividades finais, ocorridas após a leitura do livro e a execução das atividades interdisciplinares por ele induzidas. Convém mencionar que a apresentação destes dados será organizada através das questões orientadoras, tentando obter resposta para as mesmas.

*Qual o contributo do livro no envolvimento das crianças nas atividades e nas suas aprendizagens em contexto de pré-escolar?*

Enquanto forma de dar resposta à questão acima descrita, pretendemos, através da autoscopia a partir dos vídeos gravados, em contexto de pré-escolar, realizar uma análise que descreva as reações das crianças perante o livro e perante as atividades. Desejamos recorrer à autoscopia permitida pelo vídeo quanto às diferentes etapas de atuação, comparando a evolução das crianças no que diz respeito à ampliação da aprendizagem, no contexto de pré-escolar. Pretendemos, ainda, comparar esta evolução com a evolução do nível de envolvimento das crianças, analisada através de grelhas de envolvimento, segundo a escala de envolvimento de *Laevers*, preenchidas pela professora estagiária interveniente e pela

professora estagiária auxiliar (observação participante), procurando perceber se existe uma relação entre o livro, o envolvimento e as aprendizagens.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, os dados obtidos demonstram que todas as crianças da amostra se encontravam acima do nível 2 (negativo), sendo que duas das crianças apresentaram características de envolvimento correspondentes ao nível 5, o nível máximo. Os dados recolhidos quanto ao envolvimento foram também analisados de forma qualitativa, sendo que foram organizados em oito subcategorias que podem caracterizar mais pormenorizadamente o envolvimento das crianças em cada nível. Neste caso, as crianças do nível 3 demonstram sinais de satisfação, como é exemplificado no excerto retirado da tabela em anexo, porém, demonstram uma grande falta de atenção e empenho.

Satisfação	E – Todos fizeram bingo! Gostaram? Criança 1 – Sim! Podemos fazer outra vez? Criança 5- Outra vez! (AJI2)
------------	--

Figura 1 - Excerto retirado da Tabela Qualitativa de Envolvimento do JI (satisfação)

Relativamente aos alunos que se encontram no nível 4, é notável um maior empenho e atenção, apesar de se encontrarem momentos em que o foco das crianças desapareceu, para além de uma participação pertinente tanto ao nível da participação solicitada como da voluntária. No que concerne aos alunos enquadrados no nível 5 na escala de envolvimento de Laevers, destaca-se um ritmo de trabalho bastante rápido e eficaz, que permite uma panóplia de respostas rápidas e coerentes, assente numa participação pertinente e concisa, que acrescenta conteúdo ao diálogo. Releva-se, ainda, uma satisfação elevada demonstrada por afirmações assertivas, assim como exemplos de muito empenho e interesse.

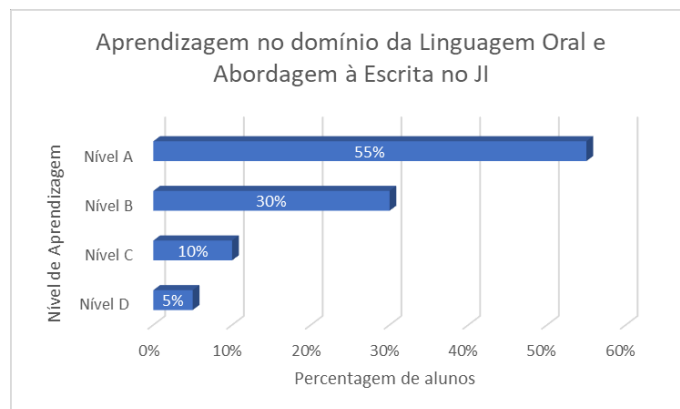


Figura 2 - Aprendizagem no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita no JI

No âmbito da aprendizagem, podemos observar o gráfico da Figura 2 no qual verificamos que apenas 5% dos alunos não conseguiram fazer o que era solicitado, encontrando-se assim no nível D. É visível, porém, que a maioria das crianças se encontra no nível A (55%), o que é um excelente indicador no que respeita à aprendizagem alcançada pelas crianças. Comparando com o envolvimento, podemos constatar que, tanto no que respeita ao envolvimento como à aprendizagem, o envolvimento das crianças foi positivo.

No que respeita ao envolvimento das crianças da amostra utilizada, dentro do domínio da Matemática, existe um envolvimento consideravelmente positivo, visto que todos os alunos se encontram no nível 3 ou noutra acima. Consideramos relevante mencionar que, nesta análise, o maior número de crianças incide-se no nível 4, o que revela que “a atividade possui uma importância real para a criança, evidenciada pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação” (Formosinho & Araújo, 2004, p. 88).

Consideramos, assim, relevante observar o comportamento apresentado pelo aluno enquadrado no nível 3. Neste sentido, apesar de a criança demonstrar alguns sinais de empenho e de envolvimento, não demonstrou interesse ou atenção e acabou por ter uma participação somente solicitada, bastante fraca e pouco pertinente no âmbito da atividade. No que concerne às crianças a que fora atribuído o nível 4, podemos considerar que, apesar de demonstrarem perder o foco e o interesse em determinados momentos da atividade, acabam por apresentar comportamentos de grande empenho na maioria do período da sua execução. Quanto à criança incluída no nível 5 da escala de envolvimento, é demonstrado um elevado nível de empenho e atenção que resultam numa previsão correta, o que leva

a um, também, elevado nível de satisfação e a uma participação pertinente e bem justificada que demonstra o seu envolvimento total na atividade.

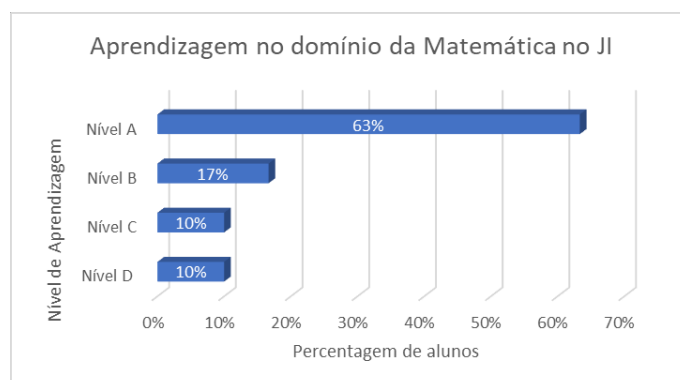


Figura 3 - Gráfico da Aprendizagem no domínio da Matemática no JI

Analisando o gráfico anterior, é possível visualizar que a grande maioria das crianças se encontra no nível A (Excelente), porém, existe uma distribuição equitativa entre o nível D e o nível C (10% em cada), o que representa que existiram mais crianças com dificuldades quando comparamos, por exemplo, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Ao comparar com o envolvimento é possível verificar que, em ambos, a maioria dos alunos se encontrou acima de um nível médio/alto, ou seja, acima ou no nível 4 e acima ou no nível B, o que é um resultado consideravelmente positivo.

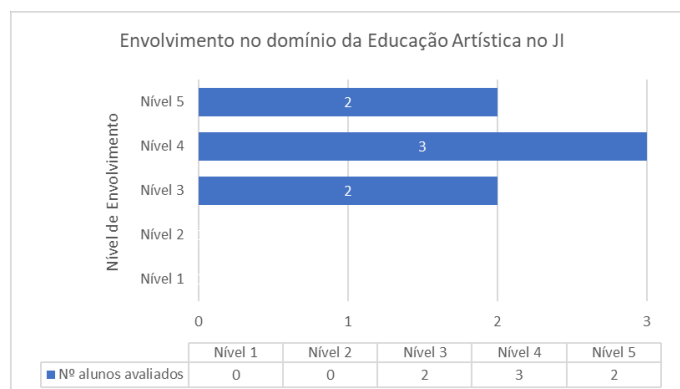


Figura 4 - Gráfico do Envolvimento no domínio da Educação Artística no JI

De modo semelhante aos outros domínios analisados, também neste domínio encontramos um conjunto de resultados positivos, sendo que todas as crianças se encontram no nível 3 ou superior, o que indica um envolvimento nas atividades de forma relativamente

constante (Formosinho & Araújo, 2004). Consideramos interessante o facto de o nível de envolvimento com mais crianças ser o nível 4, à semelhança do que aconteceu com o domínio da Matemática.

Começando pelos dados correspondentes às crianças no nível 3 da escala de envolvimento de Laevers, destacam-se comportamentos que permitem identificar um ritmo de trabalho lento, apesar de terem sido encontrados exemplos de satisfação e de participação durante a atividade. Relativamente às crianças identificadas no nível 4 da escala de envolvimento, apesar de existir uma demonstração de foco e empenho durante grande parte das atividades, existem momentos em que perdem o foco, acabando por não conseguir responder quando lhes é solicitada a sua participação. Por outro lado, são demonstrados diversos exemplos de satisfação e interesse no decorrer das atividades. No que respeita ao nível máximo de envolvimento, o nível 5, destacam-se as subcategorias de interesse, empenho e atenção. As crianças apresentam exemplos de foco ao longo do decorrer de toda a atividade, sendo que comprovam esta atenção através de uma participação constante e pertinente, tanto solicitada como voluntária, são ainda apresentados exemplos de respeito e interajuda para com o próximo.

Quanto aos níveis de aprendizagem resultantes das atividades efetuadas neste domínio é demonstrado um sucesso, visto que a grande maioria dos alunos se encontra no nível A (83%) e que não foi indicada nenhuma criança como pertencente ao nível D (Não conseguiu). Relativamente aos níveis intermédios, podemos observar que os alunos se enquadram mais no nível B do que no nível C, o que é também um indicador positivo. Quando comparamos estes resultados com os do gráfico de envolvimento (Figura 5), podemos verificar que em ambos os alunos se encontram maioritariamente nos dois níveis mais elevados, sendo que neste domínio existe um grande destaque no que respeita ao nível A de aprendizagem, quando comparado com os outros domínios.

*Qual a diferença entre o nível de envolvimento das crianças em atividades interdisciplinares com o uso do livro, comparando com aquelas em que o livro não foi usado?*

A resposta a esta questão será possível pela comparação de dois grupos de características similares em termos socioculturais e de desempenho académico: duas turmas de 1.º ano, localizadas na mesma região. Analisaremos de modo comparativo os dados relativos ao envolvimento do GE e do GC, conhecendo que no primeiro fora aplicada a estratégia em estudo, ao contrário de no segundo.

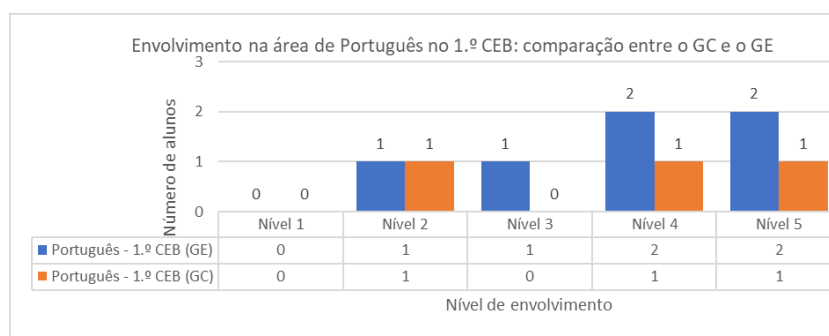


Figura 5 - Gráfico do Envolvimento na área de Português no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Como podemos observar no gráfico superior, constata-se uma grande semelhança entre o nível de envolvimento do GC e o nível de envolvimento do GE, sendo que os alunos se encontram numa escala entre o nível 2 e o nível 5, tendo sido detetado o nível máximo nos dois casos, e não se tendo detetado em nenhum o nível mínimo. A única diferença que podemos apontar foca-se na presença de um aluno no nível 3, no GE, ao contrário do que acontece no GC, em que os alunos estão ou nos dois níveis superiores ou no nível 2 (um dos níveis inferiores).

No que concerne aos alunos do GE cujo nível de envolvimento diagnosticado fora o 3, o seu comportamento fora caracterizado por momentos de atenção, interesse, empenho e participação intensos, mas simultaneamente por momentos de distração própria e também dos colegas, prejudicando a pertinência das suas respostas. Quando observamos a descrição comportamental dos alunos caracterizados como pertencentes ao nível 4 da escala de envolvimento, apesar de existirem momentos em que o seu ritmo de trabalho é lento e a sua atenção se desfoca da atividade, denotamos uma diferença face aos restantes, o que se prende com a importância real da atividade para a criança que é demonstrada tanto no

nível de atenção, como no empenho ou interesse. Por outro lado, os alunos enquadrados no nível máximo da escala de envolvimento de *Laevers* demonstram um rápido ritmo de trabalho, um alto nível de satisfação, um ótimo empenho e um grande interesse no decorrer das atividades.

Relativamente aos alunos do GC, o aluno enquadrado no nível 4 demonstra algumas dificuldades na aprendizagem, o que afeta o seu ritmo de trabalho, porém, demonstra-se interessado e empenhado para ultrapassar as suas dificuldades, focando-se na atividade, colocando o dedo no ar sempre que tem dúvidas e evidenciando que a atividade não é uma brincadeira. No que concerne ao aluno que a colega identificou como pertencente ao nível máximo (5), podemos destacar um ritmo de trabalho focado e equilibrado e uma participação intensa, pertinente e coerente, para além das demonstrações de interesse, empenho e satisfação.

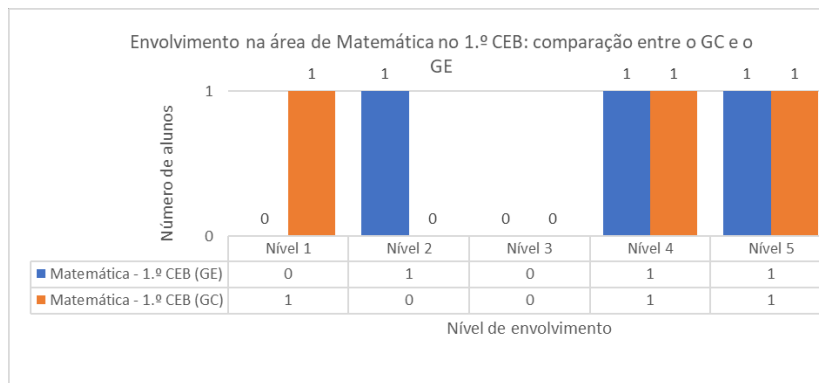


Figura 6 - Gráfico do Envolvimento na área de Matemática no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Neste gráfico é possível verificar que no que respeita à área de Matemática, no GE, os alunos se encontram numa escala entre o nível 2 e o nível 5, estando mais alunos nos dois níveis de envolvimento mais elevados, porém, quando observamos o nível de envolvimento do GC, podemos denotar uma presença no nível mínimo (nível 1), o que faz com que o resultado quanto ao envolvimento na área da Matemática seja menos positivo neste grupo, apesar de estar, também, a maior parte dos alunos da amostra nos dois níveis superiores.

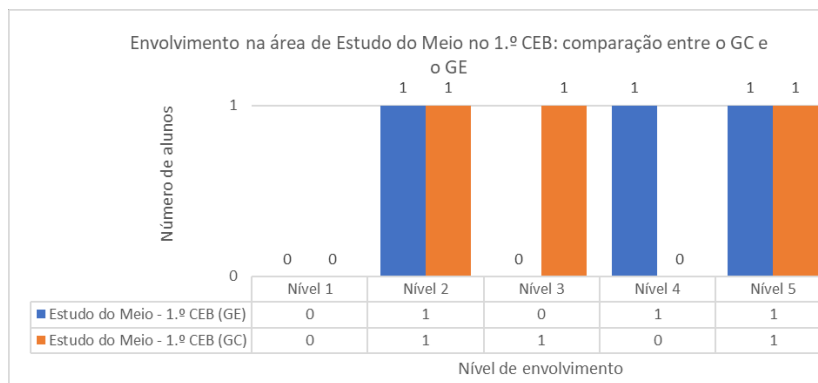


Figura 7 - Gráfico do Envolvimento na área de Estudo do Meio no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

O gráfico acima apresenta uma figuração dos dados recolhidos no GC e no GE; esta síntese dos dados demonstra-nos que, em ambos os grupos, foram registados níveis entre o 2 e o 5, porém, é possível constatar que, no GC, os alunos se encontram maioritariamente nos níveis considerados médio/baixo (3/2) e, no GE, nos níveis médio/alto (4/5). Desta forma, apesar de ambos os resultados serem positivos quanto ao envolvimento, é possível denotar que, no GE, grande parte dos alunos se encontra em níveis mais altos de envolvimento, demonstrando envolvimento significativo na atividade.

*Qual a diferença entre o nível de ampliação de aprendizagens proporcionadas por atividades interdisciplinares com o uso do livro e proporcionadas por atividades interdisciplinares sem o uso do livro?*

De modo a responder a esta questão, pretendemos analisar as rubricas de avaliação recolhidas no estágio de 1.º CEB com o GE, elaboradas através da autoscopia, que foi possível a partir de um vídeo gravado em cada atividade e pretende-se comparar estes resultados com os que foram recolhidos no GC.

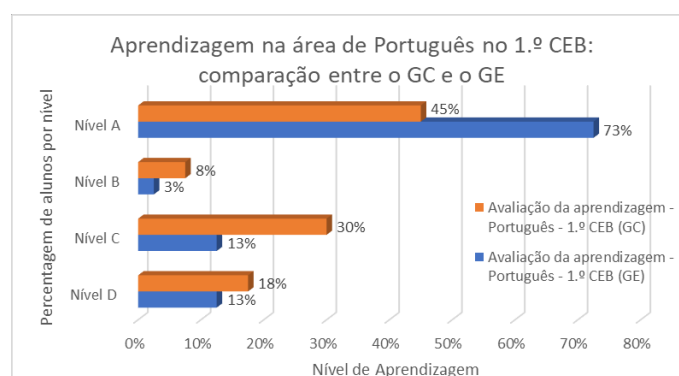


Figura 8 - Gráfico da Aprendizagem na área de Português no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Visualizando o gráfico representado na acima, podemos comparar os resultados no que concerne à aprendizagem no GC e no GE. Primeiramente, destacam-se o nível A e o nível D, nos quais encontramos grandes disparidades entre os grupos. No GE, o nível A apresenta uma percentagem bastante superior àquela que é representada no GC; já no nível D, o GC obtém uma maior percentagem, apesar de a diferença não ser tão substancial como no nível A. Já nos níveis médios, realça-se o GC que apresenta uma maior percentagem de alunos tanto no nível B como no nível C.

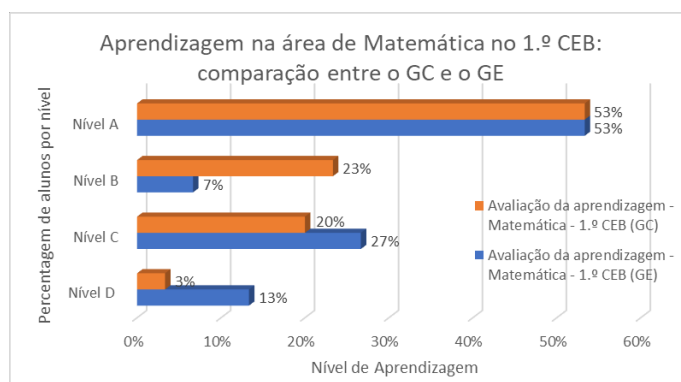


Figura 9 - Gráfico da Aprendizagem na área de Matemática no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Analisando o gráfico representado na figura acima é possível verificar que os resultados do GC e do GE foram ambos bastante positivos, tendo atingido a mesma percentagem de alunos no nível A. Por outro lado, quando observamos os restantes níveis, podemos constatar que o GC obteve resultados mais equilibrados, visto que os alunos, no que respeita aos níveis médios, se encontraram mais no nível B (No bom caminho) do que no nível C, ao contrário do que aconteceu com o GE. Outro fator a ter em conta é a percentagem de alunos registada no nível D (Não conseguiu) que foi superior no GE (13%) comparativamente com o GC (3%).

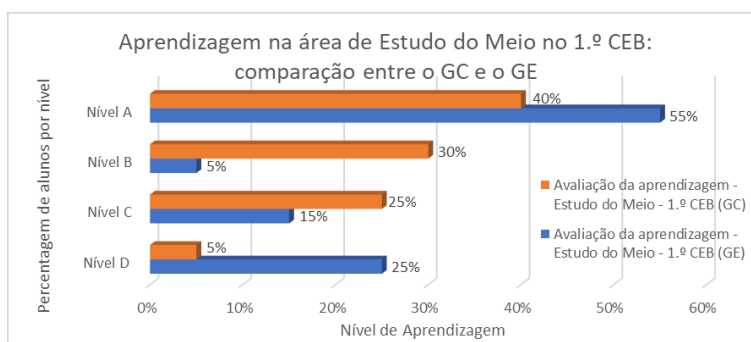


Figura 10 - Gráfico da Aprendizagem na área de Estudo do Meio no 1.º CEB: comparação entre o GC e o GE

Enquanto facilitador da comparação dos dados obtidos no GC e no GE, quanto aos níveis de aprendizagem registados nas atividades de Estudo do Meio, o gráfico da Figura 12 demonstra que foram registados no GE resultados superiores no que respeita ao nível máximo (Excelente trabalho). Por outro lado, no GC foram verificados melhores resultados no que concerne ao nível mínimo (5%). Já quanto aos níveis intermédios, o GC regista resultados mais equilibrados, encontrando-se mais alunos no nível B do que no nível C, oposto ao que acontece no GE.

*Qual a evolução dos alunos do GE entre a atividade inicial, que incide sobre as conceções prévias dos alunos, e as atividades finais, ocorridas após a leitura do livro e a execução das atividades interdisciplinares por ele induzidas?*

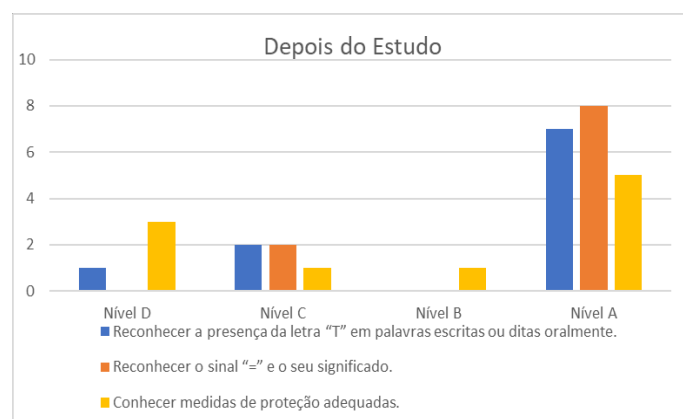
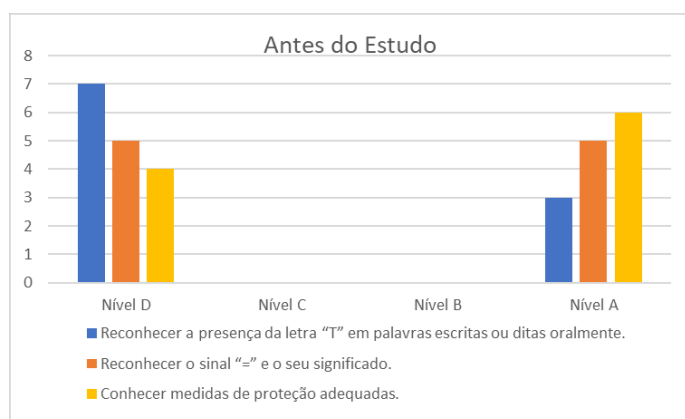


Figura 11 - Gráfico do número de alunos em cada nível de aprendizagem antes

Figura 12 - Gráfico do número de alunos em cada nível de aprendizagem depois

Nas figuras anteriores podemos visualizar os níveis de aprendizagem dos alunos antes e depois da leitura do livro e das atividades interdisciplinares terem sido executadas. Relativamente à área do Português, representada a azul, podemos verificar que na Figura 12 o nível mínimo está reduzido quase a zero, tendo apenas um aluno, enquanto o nível máximo aumentou para mais do dobro, o que é um indicador bastante positivo. No que respeita à disciplina de Matemática (laranja), podemos observar que deixaram de estar registados quaisquer alunos no nível mínimo, estando estes presentes apenas no nível C (2 alunos) e principalmente no nível máximo, com 8 alunos. A área do Estudo do Meio, figurada com o amarelo, é a que tem uma maior representação no nível mínimo, 3 alunos, apesar de ter diminuído quanto ao primeiro gráfico. Esta área apresenta ainda um registo

de 5 alunos no nível máximo, o que não é tão positivo, visto que significa que um dos alunos desceu para os outros níveis.

### **Considerações finais**

Com o propósito de concluir este artigo, é fundamental apresentar as considerações finais quanto à pesquisa elaborada, tendo como ponto de partida o objetivo principal da mesma: compreender o papel do livro, a par das atividades interdisciplinares por ele induzi das, no envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem e na efetiva ampliação de aprendizagens em contexto de ensino pré-escolar e do 1.º CEB. Quando analisamos os resultados numa visão global, podemos verificar que, apesar de o GE obter sempre resultados iguais ou superiores no que respeita à percentagem de alunos no nível máximo, isto não ocorre nos restantes, pois, por vezes, o nível intermédio acaba por ser mais equilibrado e com registos mais positivos no GC. Existe, no entanto, uma exceção na área do Português em que os resultados do GE foram claramente melhores em todos os níveis do que os do GC, obtendo o GE uma percentagem mais elevada nos níveis A e B e uma percentagem menor nos níveis C e D.

Não podemos deixar de concordar com a fundamentação teórica apresentada, mais especificamente o momento em que Machado e colaboradores (2021) defendem que as histórias infantis constituem grandes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, para além da formação da identidade e de valores. Os autores mencionam, ainda, que a literatura para a infância pode constituir uma ferramenta essencial para a execução de atividades interdisciplinares, devido às possibilidades que esta abrange. Esta perspetiva é em parte comprovada com este estudo em que o livro serve como ferramenta eficaz para introduzir uma panóplia de atividades interdisciplinares, porém é possível verificar que a diferença entre o uso desta estratégia e a sua ausência não provoca discrepâncias acentuadas ao nível da aprendizagem, o que contradiz a perceção desta estratégia como via única.

Esta investigação foi fulcral para que conseguíssemos compreender qual o possível papel do livro na educação, para além do seu papel tradicional que tanto valorizamos e admiramos. O que será uma mais-valia para a prática profissional, pois permitirá a utilização desta estratégia com uma maior segurança e conhecimento sobre a sua atuação, tanto no envolvimento como na aprendizagem. Sintetizando, o livro a par das atividades interdisciplinares podem ter um ótimo contributo no envolvimento e na ampliação da

aprendizagem dos alunos, sendo registados resultados ainda melhores na área de Português, o que talvez se relacione com a natureza do livro literário. Cremos, ainda, que o livro de literatura infantil é uma ferramenta essencial na sala de qualquer educador/professor, quer seja na sua vertente lúdica, como enquanto ferramenta para o desenvolvimento cognitivo.

### Referências bibliográficas

- Abenta, C. (2015). *Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve, Faro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.1/7902>
- Balça, A. & Bento, I, (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*. 52,81-100. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19445>
- Barone, L. M. C. (2020). *A literatura na primeira infância*. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 225-231. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200020>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cabrejo-Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *ACCES, Les cahiers*, 5, 3-19
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.) Universidade Aberta.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico, Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cunha, A. & Montoito, R. (2021). A construção do conceito de número através da Literatura Infantil, de acordo com as proposições da BNCC. *Research, Society and Development*, 10 (9), 1-13. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18298>
- Ferreira, A. F. M. (2013). *Identidade e Alteridade: a Literatura Infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (12), 81-93
- Franco, M. & Balça, A. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34(72),77-93. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62762>

- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferre Laevers (entrevista conduzida por Lúcia Santos, CEI, e Júlia Jau). Noesis. *Cadernos de Educação de Infância*, 84,16-21
- Machado, H., Silva, S., & Silva, J. (2021). Desenvolvimento infantil, educação e primeira infância: Histórias infantis como alternativa pedagógica. *Research, Society and Development*, 10(7), 1-21. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/16373/14516/207896>
- Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. UTAD.
- Mourato, A. (2016). *Perceção dos Educadores sobre as Potencialidades do Livro de Literatura para a Infância*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24342/1/ulsd072907\\_td\\_Ana\\_Mourato.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24342/1/ulsd072907_td_Ana_Mourato.pdf)
- OCDE (2023), *Resultados do PISA 2022 (Volume I): O estado da aprendizagem e da equidade na educação*, PISA, OECD <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Caminho.
- Sadalla, A., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 419-433. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300003>