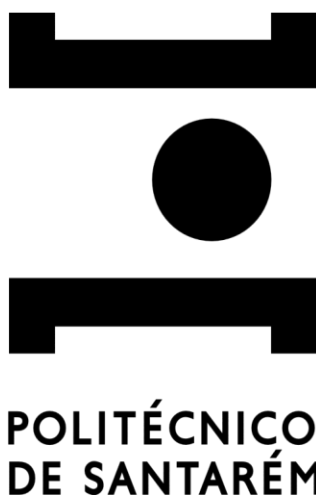


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



Práticas de Educação Literária e a Interdisciplinaridade

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Liliana Patrícia Fernandes Semedo Araújo

Orientação:

Professora Doutora Maria Inês Almeida Cardoso

Março de 2024

“A obra literária de potencial recepção infantil, ao envolver e seduzir, encanta e proporciona interação do leitor com o texto, o que torna ainda mais prazeroso o ato de ler, o que termina por proporcionar a formação de leitores.” (Pontes & Azevedo, 2008, p. 1)

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão importante da minha vida, não posso deixar de agradecer a quem percorreu o caminho comigo, dando-me a mão e amparando-me sempre que necessário.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu marido, o meu companheiro de todos os dias, que me incentivou a ir à busca do que me realiza e me amparou sempre que precisei.

À minha família, pai, mãe, irmãos, cunhados e sogros, pelo apoio e por acreditarem em mim quando eu própria não o fazia.

À minha companheira destes dois anos, Kátia Graça, por ser o meu calendário, pelos apontamentos, pelos apoios mútuos, mas, principalmente, pelas gargalhadas nos momentos mais difíceis.

Por último, à minha orientadora, que tornou o caminho mais fácil com o seu constante auxílio e incentivo.

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEGM – Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-lei

EPE – Educação Pré-Escolar

JIC – Jardim de Infância do Cartaxo

OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta, na primeira parte, os diferentes contextos onde foram realizados os estágios, acompanhando essa caracterização de uma reflexão sobre a ação didática, com o objetivo de sistematizar aprendizagens para o meu percurso profissional.

Na segunda parte, é apresentado o exercício investigativo de carácter qualitativo que compreendeu dois estudos: o primeiro refere-se às práticas de educação literária de dois profissionais de educação nos contextos de estágio e o segundo é uma investigação-ação que incorporou a educação literária numa prática interdisciplinar.

Os principais resultados do estudo 1 evidenciam a versatilidade do livro nas práticas de educação literária, sendo usado para a iniciação de temas específicos ou mesmo como instigador de projetos interdisciplinares. No âmbito do estudo 2, verifica-se que a interdisciplinaridade fomentou um desenvolvimento holístico, tendo resultado, assim, em aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Literária, Interdisciplinaridade, Literatura Infantil.

Literary Education Practices and Interdisciplinarity

Abstract

This report, drawn up as part of the master's degree in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, presents, in the first part, the different contexts where the internships were carried out, accompanying this characterization with a reflection on didactic action, with the aim of systematizing learning for my professional career.

The second part presents the qualitative research exercise that comprised two studies: the first refers to the literary education practices of two education professionals in the internship contexts and the second is action research that incorporated literary education into an interdisciplinary practice.

The main results of study 1 show the versatility of the book in literary education practices, being used to initiate specific themes or even as an instigator for interdisciplinary projects. Study 2 found that interdisciplinarity fostered holistic development and thus resulted in meaningful learning.

Key-words: *Literary Education, Interdisciplinarity, Children's Literature.*

Índice

Agradecimentos.....	2
Acrónimos/Siglas	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Lista de figuras	9
Lista de tabelas.....	9
Introdução.....	1
Parte I	3
1. <i>Prática Pedagógica em Creche</i>	3
1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i>	4
1.3. Projeto de intervenção de estágio	8
2. <i>Prática pedagógica em jardim de infância</i>	11
2.1. Caracterização da instituição.....	11
2.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	12
2.3. Projeto de intervenção de estágio	15
3. <i>Prática pedagógica em 1.º Ciclo – 1.º ano</i>	18
3.1. Caracterização da instituição.....	18
3.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	18
3.3. Projeto de intervenção de estágio	20
4. <i>Prática pedagógica em 1.º Ciclo – 3.º ano</i>	22
4.1. Caracterização da instituição.....	22
4.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	22
4.3. Projeto de intervenção de estágio	24
5. <i>Percurso de desenvolvimento profissional</i>	26
Parte II – Exercício Investigativo.....	29
1. <i>Contextualização do exercício investigativo</i>	29
2. <i>Enquadramento teórico</i>	32
2.1. Importância e pertinência da educação literária na infância.....	32
2.2. O papel da escola no desenvolvimento de uma educação literária de valor.....	37

2.3. Especificidades e Potencialidades da Literatura Infantil.....	38
2.4. A Educação Literária nos documentos orientadores	39
2.5. Interdisciplinaridade curricular e transversalidade da língua portuguesa.....	41
2.6. Interdisciplinaridade a partir da educação literária	43
3. <i>Desenho do estudo</i>	45
4. <i>Estudo 1</i>	47
4.1. Tipo e pertinência do estudo.....	47
4.2. Questões de investigação e objetivos	47
4.3. Contexto e participantes.....	47
4.4. Processos de recolha e tratamento de dados.....	48
5. <i>Estudo 2</i>	50
5.1. Tipo e pertinência do estudo.....	50
5.2. Questões de investigação e objetivos	50
5.3. Contexto e participantes.....	50
5.4. Processos de recolha e tratamento de dados.....	51
6. <i>Apresentação e análise dos resultados</i>	53
6.1. Estudo 1 – Entrevista a profissionais de educação.....	53
6.2. Estudo 2.....	55
Reflexão Final	68
Bibliografia.....	70
Anexos	76
<i>Anexo 1 – Livro com a “Lengalenga do vento”</i>	76
<i>Anexo 2 – Apresentação da sequência de repetição</i>	77
<i>Anexo 3 – Construção da biografia da autora Emily Gravett</i>	78
<i>Anexo 4 – Guião de entrevista</i>	79
<i>Anexo 5 – Análise da entrevista</i>	83
<i>Anexo 6 – Autorização para registo fotográfico</i>	87
<i>Anexo 7 – “Lengalenga do Vento” de Maria Alberta Menéres</i>	89
<i>Anexo 8 – Tabelas de avaliação das atividades com a “lengalenga do vento”</i>	91
<i>Anexo 9 – Capa do livro “Os meus 5 sentidos” de Yoyo Books</i>	98
<i>Anexo 10– Tabelas de avaliação das atividades com o livro “Os meus 5 sentidos”</i>	98
<i>Anexo 11 – Capa do livro “Demasiado”</i>	110

Anexo 12 – Chuva de ideias do conceito “demasiado”	111
Anexo 13 – Chuva de ideias sobre a expressão “O que é demasiado na nossavida?”	112
Anexo 14 – A poluição	113
Anexo 15 – Identificação da classe de palavras	114
Anexo 16 – Características de uma biografia	115
Anexo 17 – Tabela de informação relevante	116
Anexo 18 – Tabela da planificação da escrita	117
Anexo 19 – Os grupos a explorarem o material	118
Anexo 20 – Colagem dos materiais	119
Anexo 21 – Decoração das esculturas	120
Anexo 22 – Associação entre a história “Demasiado” e a realidade	121
Anexo 23 – Exposição	122

Lista de figuras

Figura 1 - Apresentação da "Lengalenga do Vento"	10
Figura 2 - Esquema hierárquico dos projetos educativos	12
Figura 3 - História construída e ilustrada em conjunto.....	16
Figura 4 - Estudo 1	45
Figura 5 - Estudo 2	45

Lista de tabelas

Tabela 1 - "Dia- tipo" da sala vermelha	7
Tabela 2 – Dia-tipo da sala amarela	14
Tabela 3 - Organização semanal da turma do 1.º ano	19
Tabela 4 - Organização semanal da turma do 3.º ano	23
Tabela 5 - Organização do projeto "Reciclarte"	61

Introdução

O presente relatório é apresentado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, introduzida no 2.º semestre do 2.º ano na Escola Superior de Educação de Santarém. Este trabalho tem como principal objetivo a apresentação do que foi desenvolvido ao longo das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas (PES). Além da descrição do trabalho realizado em PES, é feita, ainda, a reflexão sobre o percurso profissional, ou seja, as aprendizagens realizadas e os desafios sentidos.

Através de um contexto de estágio de observação e intervenção, a UC de PES tem por objetivo a mobilização de conhecimentos previamente adquiridos, definindo e concretizando um projeto de intervenção adequado ao grupo de crianças. São, ainda, objetivos desta UC conhecer o contexto e problemáticas de creche, jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; interagir pedagogicamente com todos os intervenientes da ação educativa; desenvolver uma atitude analítica e reflexiva; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização de situações; desenvolver competências de atuação como profissional de educação; avaliar o desempenho, explicitando e analisando o mesmo. A PES possibilita, assim, aos discentes de educação – futuros profissionais – a mobilização de conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação inicial.

O presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma: Parte I — Caracterização dos Contextos Educativos e Parte II — Exercício investigativo. A primeira parte, tal como o nome indica, visa caracterizar os diferentes contextos de estágio. Assim, serão caracterizadas: as instituições, as organizações dos ambientes educativos, os projetos curriculares, os grupos de crianças, os projetos de intervenção executados e, ainda, uma reflexão sobre o percurso profissional.

A segunda parte diz respeito ao exercício investigativo que, por sua vez, se encontra subdividido em duas partes; uma parte corresponde aos pressupostos teóricos que sustentam o presente trabalho, isto é, um levantamento e respetiva síntese da literatura da especialidade, neste caso, sobre a importância e pertinência da educação literária no ensino, o papel da escola no seu desenvolvimento e o interesse e pertinência da interdisciplinaridade curricular, possível de ser potenciada através da educação literária. Iremos, ainda, apresentar a justificação do tema, a metodologia adotada, tendo em atenção a natureza do estudo e os objetivos propostos. Apresentaremos o Estudo 1 e o Estudo 2; abordaremos em cada estudo a caracterização do contexto e dos participantes do estudo e a análise reflexiva dos resultados.

A terceira e última parte do presente relatório consiste numa reflexão final que incidirá sobre a nossa prática pedagógica e o percurso investigativo.

Posteriormente, serão apresentadas as respetivas referências bibliográficas e anexos.

Parte I

Nesta primeira parte farei uma apresentação, breve, dos contextos educativos onde realizei as diferentes Práticas de Ensino Supervisionadas, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Enquadrarei as instituições, descreverei a organização ao nível dos grupos, dos espaços e dos tempos bem como apresentarei os projetos de intervenção que executei nos diversos contextos de estágio. No fim desta primeira parte, apresentarei uma reflexão sobre os quatro momentos de estágio realizados e os seus contributos para o meu desenvolvimento profissional.

1. Prática Pedagógica em Creche

1.1. Caracterização da instituição

O estágio, em contexto de Creche, decorreu no Jardim de Infância do Cartaxo (JIC) entre o mês de novembro do ano de 2021 e o mês de janeiro do ano de 2022. O JIC é uma instituição de solidariedade social, de natureza associativa, com sede na cidade e concelho do Cartaxo, e tem como objetivo melhorar a vida educativa e social da criança e da sua família. A instituição é constituída por vários pavilhões: dois são destinados à Creche (I e II); um pavilhão é para o pré-escolar e dois, para o centro de atividades de tempos livres.

O projeto educativo da instituição tem o nome de “Saber ser...Saber estar... num Mundo a Explorar”. A equipa pedagógica da instituição definiu este projeto com base no relatório da UNESCO (2019), em que se refere que a educação tem de assumir um papel importante e que deve ter como fundamento quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O projeto educativo foi criado para espelhar as prioridades, a visão e a missão em que a instituição trabalha com o intuito de criar cidadãos autónomos, com espírito crítico e integrados em sociedade.

O projeto pedagógico de sala, segundo a educadora cooperante, foi estruturado sob fundamentos/princípios educativos e objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). O seu tema, em intertextualidade direta com o projeto educativo, era “A sentir, a brincar... o mundo vamos explorar” e teve um período de vigência de 01 de setembro de 2021 a 31 de julho de 2022.

É um projeto que se fundamenta, portanto, nos objetivos do projeto pedagógico da instituição, que são: 1) desenvolver uma educação para a cidadania, cultivando os valores e 2) melhorar a relação JIC-família-comunidade. Este projeto estava assente na importância de a criança aprender e crescer através das suas brincadeiras. Brincar e descobrir são fundamentais ao pleno desenvolvimento da criança, como falar, comer, dormir. É através da brincadeira que a criança alimenta o seu sistema emocional, psíquico e cognitivo (Luís, 2013).

1.2. Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1. Caracterização do grupo

O grupo com que trabalhei era constituído por 18 crianças, das quais 11 eram do sexo masculino e 7, do sexo feminino. Todas as crianças deste grupo completavam os 3 anos de idade entre setembro e dezembro, encontrando-se, assim, na sala de transição.

O grupo, a educadora e a auxiliar de ação educativa acolheram-me muito bem, o que facilitou a minha integração e posterior intervenção.

O grupo era bem-disposto, mas percebi que era recorrente algumas crianças entrarem em conflito, tanto com os seus pares como com os adultos da sala.

As crianças deste grupo, de acordo com a síntese apresentada por Tavares et al. (2007), estão inseridas no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos); este é caracterizado pelo pensamento simbólico, isto é, a criança passa a representar objetos ou ações por símbolos (exemplo: brincar ao faz de conta). Segundo os mesmos autores, o subestádio pré-concetual, primeira etapa do estágio pré-operatório, é assinalado essencialmente pelo pensamento mágico, devido à imaginação extraordinária das crianças. Uma das características principais deste subestádio é o egocentrismo intelectual - a criança ainda não compreende a perspetiva do outro, tendo, assim, uma perspetiva autocentrada. A criança, nesta fase, vê como se o mundo fosse feito para ela, por isso é muito fácil ficar irritada e frustrada quando contrariada. Sendo assim, compreendi que muitos dos conflitos existentes estavam relacionados com a dificuldade de partilhar brinquedos e também afetos. Reparei que, quando uma criança brinca com um objeto, suscita, quase instantaneamente, interesse em outras crianças de brincar também com esse mesmo objeto. Observei, diversas vezes, quando uma criança tinha vontade de brincar com algo, não esperava e retirava o objeto das mãos da outra criança, que estava a brincar inicialmente. Esta questão, de não esperar para ter algo, surgiu, também, em relação aos afetos; notei que, quando estávamos em situações de brincadeira livre, o grupo, naturalmente, repartia-se pelo espaço e, quando me dirigia para um dos locais, com o intuito de interagir com as crianças, outras crianças tinham a tendência de deixar o que estavam a fazer para poderem ter a minha atenção, querendo ocupar o espaço o mais perto de mim possível. Tentei sempre suprir as necessidades afetivas de cada criança, pois “Um educador de infância competente é aquele que corresponde adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e psicomotoras da criança e que entende que o bem-estar, o desenvolvimento e a sua aprendizagem têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais” (Sousa, 2018, p. 30).

É sabido que a criança está mais predisposta ao desenvolvimento da aprendizagem quando as suas necessidades são atendidas, logo, não se pode ignorar estes conflitos, pois a criança deve estar num ambiente em que se sinta segura e que lhe proporcione bem-estar – “Um ambiente com um nível de bem-estar elevado contribui para o desenvolvimento saudável das crianças” (Luís, 2013, p. 46). Ainda como Luís (2013) defende, o “bem-estar” está ligado ao sentimento de autoconfiança, uma autoestima alta e aptidão para vencer obstáculos.

O adulto, em situações de conflito, deve procurar e ajustar estratégias para que as crianças consigam resolver os seus conflitos. Neste sentido, a educadora tentava minimizar os conflitos, utilizando estratégias de mediação, tais como:

- ✓ Sugerir outra brincadeira;
- ✓ Tentar que as crianças conversassem;
- ✓ Utilizar os afetos de forma a apaziguar o conflito;
- ✓ Mostrar empatia.

A educadora aproveitava estes momentos de conflitos para trabalhar valores e regras, uma vez que, assim, podia proporcionar momentos que desenvolvessem capacidades comunicativas e o melhoramento de relações interpessoais no grupo.

Neste grupo, existem dois elementos que recebem apoio; um elemento é acompanhado por um profissional da equipa local de intervenção precoce 45 minutos semanais, uma vez que foi diagnosticada uma problemática comportamental. O outro elemento é acompanhado em psicologia uma vez por semana, sendo que ainda não tem um diagnóstico concreto, apenas existe a possibilidade de um grau de autismo não confirmado. Durante este tempo com a psicóloga, esta afirma que o seu trabalho recaiu na inserção deste elemento com os seus pares.

Na sala existem, ainda, dois elementos com origens estrangeiras que ainda revelam dificuldades em nos compreender, pois, apesar de serem portugueses, os seus familiares não o são. No seu seio familiar, falam ucraniano, sua língua de herança.

No grupo de 18 crianças, existem duas que ainda usam fralda a tempo inteiro; na hora da sesta, são mais quatro crianças. Em relação à fala, só duas crianças ainda não se expressam linguisticamente; uma delas é a criança que tem apoio psicológico. Todos andam, correm e saltam sem qualquer dificuldade. Tendo em conta todas as características específicas de cada criança, a educadora adequava a sua prática educativa, pois, numa pedagogia inclusiva, de acordo com o Decreto-lei (DL) 54/2018, existe adaptação das práticas educativas às necessidades das crianças. O conceito de escola inclusiva fortalece o direito dos alunos a uma educação igualitária, uma escola aberta a todos, independentemente das suas diferenças individuais, tal como afirma César (2003):

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p. 119).

1.2.2. Organização do espaço

A sala onde estagiei é intitulada de “Sala vermelha”, sendo composta por duas divisões, a sala e o fraldário. Antes de se entrar na sala, à entrada, há dezoito cabides identificados, onde se guardam os casacos e mochilas de cada criança. É uma sala ampla, a parede que é virada para a rua é quase toda só janela, tendo, também, uma porta de acesso à rua. É decorada com alguns trabalhos manuais. A sala tem duas zonas com tapete: uma zona tem um tapete para as crianças brincarem com os carros pois o seu desenho é de estradas com sinalização; neste tapete há, também, uma bancada de ferramentas. A outra zona com tapete é onde as crianças se sentam, normalmente, depois do lanche da manhã, e marcam as presenças, ouvem histórias e conversam em grupo. Uma das paredes da sala é coberta de móveis de cima a baixo, onde estão guardados os materiais da sala, livros, peças de encaixe e *puzzles*.

Outro canto da sala é constituído por uma “casa”, onde há uma cozinha (com loiças, frutas, uma mesa e bancos), um toucador (com secador, pentes, escovas), carrinhos de bebés, várias bonecas e um espelho.

Na sala existem três mesas redondas com várias cadeiras, onde as crianças fazem diversos trabalhos, brincam com peças de encaixe e com *puzzles*, pintam, etc. As camas, onde as crianças dormem a sesta, estão na sala, encaixadas umas nas outras.

O fraldário está separado da sala através de janelas, sendo possível ver o que se passa do fraldário para a sala e o contrário também. No fraldário, existem três lavatórios, dois caixotes do lixo, três sanitas, uma banheira, um móvel com muda-fraldas, outro móvel com divisões para os pertences de cada criança e, ainda, um espaço onde estão os babetes e os copos de água de cada criança (ao nível delas para que, sozinhas, possam beber água quando necessitarem).

1.2.3. Organização do tempo e rotina

Para aumentar gradualmente a autonomia, o grupo seguia uma rotina, apresentada em seguida na tabela 1, que os ajudava e proporcionava bem-estar, pois, de acordo com Luís (2013), a rotina ajuda a criança a antecipar o que vai acontecer, o que lhe causa conforto.

Tabela 1 – “Dia-tipo” da sala vermelha

“Dia-Tipo”	
Horário	Rotina
9h00	Acolhimento
9h30	Momento do pão
10h00	Atividade orientada e/ou brincadeira livre na sala ou no exterior
11h00	Higiene
11h30	Almoço
12h15	Higiene
13h30	Sesta
15h00	Higiene
15h30	Lanche
16h00	Higiene
16h15	Brincadeira livre na sala
17h00	Saída, faseada, das crianças

No que respeita ao “dia-tipo”, o grupo começa por ser acolhido de forma afetuosa, normalmente com um abraço, exceto os membros que não o desejarem. Passam, em seguida, para o momento do pão, que é um reforço alimentar, pois existem crianças que se levantam muito cedo e por isso o pequeno-almoço aconteceu há algum tempo. Além disso, existem crianças que não comem quando acordam e os familiares pedem que seja fornecida comida. Após este momento, a educadora costuma realizar atividades mais orientadas pois é quando sente o grupo mais disposto a ouvi-la e a participar. Os momentos de higiene passam por ir à casa de banho (quem consegue vai sozinho) e lavar as mãos. A brincadeira livre na sala ou exterior tem como intuito dar liberdade e autonomia às crianças para gerirem as brincadeiras sozinhas ou entre pares e, conseqüentemente, as emoções que daí advêm.

1.3. Projeto de intervenção de estágio

O tema do projeto foi “O desenvolvimento sensorial através da exploração de livros para a infância”, para ir ao encontro da perspetiva da instituição e de acordo com a minha própria visão de como um educador deve pensar a sua prática educativa, ou seja, um agente proporcionador de aprendizagens significativas.

O tema escolhido teve por base o tempo de observação, durante o qual percebi que não tinha visto atividades orientadas, especificamente, para a exploração sensorial. Aproveitei, assim, a oportunidade para as realizar. O grupo gostava e pedia muitas vezes para que fosse lida uma história, então, foi estabelecido, por mim e pelo meu par de estágio, que o desenvolvimento sensorial iria ser trabalhado tendo como indutor os livros infantis. Assim sendo, fez-me sentido proporcionar oportunidades de exploração sensorial em conjunto com algo que constatei ser um momento de prazer/interesse para o grupo, na generalidade.

O desenvolvimento sensorial envolve os sentidos da audição, visão, paladar, olfato e tato, e está associado à sensibilidade e sensações, pois, de acordo com Freire (1978, citado por Schiavo & Ribó, 2009, p. 6), “não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal”. Esta ação corporal é dependente e mediada pelos sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar). O conjunto das sensações e perceções, para Carvalho & Cruz (2003), constitui a forma como vemos o mundo, quer através da manipulação de vários objetos físicos, tendo em conta as suas características, quer através do contexto relacional.

A creche, enquanto instituição educativa e promotora do desenvolvimento infantil, tem um papel privilegiado no que respeita ao desenvolvimento sensorial; é um meio capaz de proporcionar experiências e dá possibilidade à criança para explorar os seus sentidos e sensações através do seu corpo. Neste sentido, é importante materiais e atividades que

estimulem as crianças a cheirar, a tocar, a ouvir, a apalpar e a provar. Efetivamente, tal como afirmam Schiavo & Ribó (2009), “A criança quando estimulada se torna mais ativa, dinâmica, criativa, emocionalmente equilibrada e saudável, e passa a realizar melhor as atividades propostas, a encontrar soluções e a apresentar uma boa socialização” (p. 4).

Considero que os livros para a infância podem ser o indutor de qualquer área de desenvolvimento que se queira explorar, além de tirarmos partido dos benefícios da leitura, nesta fase de desenvolvimento infantil, que, segundo Sobrino (2000), passam pela estimulação da imaginação infantil, promovendo e instruindo a sensibilidade, fomentando e encaminhando para a reflexão. A leitura de histórias infantis permite-nos estimular a imaginação, o desenvolvimento da linguagem oral e visual, as brincadeiras de faz de conta, e incentivam o envolvimento social e afetivo, ou seja, permitem trabalhar capacidades que ajudam no desenvolvimento sensorial.

Com este projeto pretendia, assim, que as crianças atingissem os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- ✓ Explorar livremente diferentes materiais;
- ✓ Reconhecer o mundo que as rodeia;
- ✓ Desenvolver a motricidade.

Durante o estágio, propusemo-nos a implementar, nas diferentes atividades planeadas, a contação de histórias, a exploração de materiais de diferentes texturas, a estimular o sentido auditivo, propondo músicas de diferentes estilos, aproveitando para trabalhar a dança; simultaneamente, a exploração de um tapete sensorial, a exploração de caixas com materiais que estimulam a visão e a audição, a estimulação do paladar e incentivar à descoberta de texturas da natureza. Para as diferentes atividades planeadas trabalhámos as seguintes obras:

- ✓ “Minicoelho perdido não” de John Bond;
- ✓ “Os três porquinhos” de Joseph Jacobs;
- ✓ “O meu livro de cheiros e cores” da Jacarandá Editora;
- ✓ “Lengalenga do Vento” de Maria Alberta Menéres;
- ✓ “Os meus 5 sentidos” de Yoyo Books.

A atividade que destaco deste projeto foi a atividade em que utilizei um recurso criado por mim, um livro grande com partes selecionadas da “Lengalenga do vento” de Maria Alberta Menéres. Quando mostrei o recurso (anexo 1), as crianças mostraram-se interessadas e curiosas, pois comecei por informar que tinha uma surpresa, aguçando a expectativa. Ao verem o livro, as crianças exclamaram de espanto: “É Grande!”.



Figura 1 – Apresentação da “Lengalenga do Vento”

Tendo conseguido criar a expectativa, o grupo ficou atento a ouvir o poema e participativo, respondendo a questões colocadas, como, por exemplo: *Qual será o barulho do vento? Será que o conseguimos fazer? Será que aqui está mesmo areia? Querem experimentar a tocar?*

Incentivando o prazer natural da criança em explorar, coloquei, no livro, lixa, areia, flores e diversos tecidos, de forma a promover o desenvolvimento do sentido do tato. Em conjunto, o grupo explorou o livro, manipulando, observando e comunicando o que observava. As crianças foram também fazendo o som do vento, dando para perceber que quase todas o sabiam identificar e reproduzir.

Em seguida, distribuí fitas (amarelas e verdes) e perguntei quem queria ir verificar se estava vento na rua. Fomos até ao espaço exterior, cada criança com uma fita, para descobrirem se existia vento e que efeito iria ter nas fitas. Nesse dia, o tempo não estava ventoso e, por isso, quando as crianças pararam para ver se as fitas se movimentavam, exclamaram: “Não está vento!”. Sendo assim, propus que observassem o que acontecia se comesçassem a andar e fossem, gradualmente, andando mais rápido e, por fim, corressem. As crianças, vendo as fitas a esvoaçar, afirmavam que era o vento que causava isso. Esta atividade permitiu que as crianças utilizassem as fitas livremente e que as fossem explorando de acordo com as suas intenções - umas crianças dançaram, outras corriam.

2. Prática pedagógica em jardim de infância

2.1. Caracterização da instituição

A instituição parceira que acolheu o estágio de observação e intervenção em contexto pré-escolar foi o Centro Escolar do Sacapeito, inserido no Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado (AEGM), localizado na cidade e concelho de Santarém.

O projeto educativo do AEGM, triénio 2020/2023 (2021), centrava-se no tema Confiança nas Capacidades. O documento foi elaborado com base no trabalho da comunidade educativa em que se insere, retrata a forma como a comunidade educativa perspetiva a sua realidade, afirmando a sua autonomia, diagnostica os seus principais problemas e define estratégias. O projeto visa, ainda, a descentralização e autonomia do agrupamento, valorizando a abertura à comunidade e ao trabalho em equipa, procurando desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência. Por fim, “a vigência deste documento será de três anos, iniciando-se em 1 de setembro de 2020 e terminando em 31 de agosto de 2023” (p. 2). É partindo do projeto educativo do Agrupamento que o Projeto do Departamento de educação de infância, intitulado de “Todos pelo Planeta a Proteger a Água”, foi construído, baseando-se nas capacidades de todos os envolvidos e no modo como entendem o ciclo da água, a importância desta e como conservá-la. Após estes projetos estarem definidos, a educadora, de acordo com as características do grupo, criou o Projeto Curricular de Grupo dois da sala amarela – Ano Letivo 2021/2022 (2021), que visava fomentar a curiosidade na criança na educação para uma cidadania responsável e na afirmação de um indivíduo construtor do seu percurso.

Tendo em conta o projeto educativo do agrupamento, o Plano Anual de Atividades (PAA) e as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), o mote para o primeiro semestre era “Vamos conhecer e explorar” e, para o segundo semestre, “Vamos registar e partilhar”. Sendo assim, o projeto curricular de grupo – Ano Letivo 2021/2022 (2021), do grupo dois – sala amarela intitula-se “Vamos descobrir...”, em que as diferentes áreas de conteúdos se cruzam para educar as crianças a assumirem uma postura responsável perante problemas ambientais e sensibilizá-las para a utilização consciente da água e a sua importância.

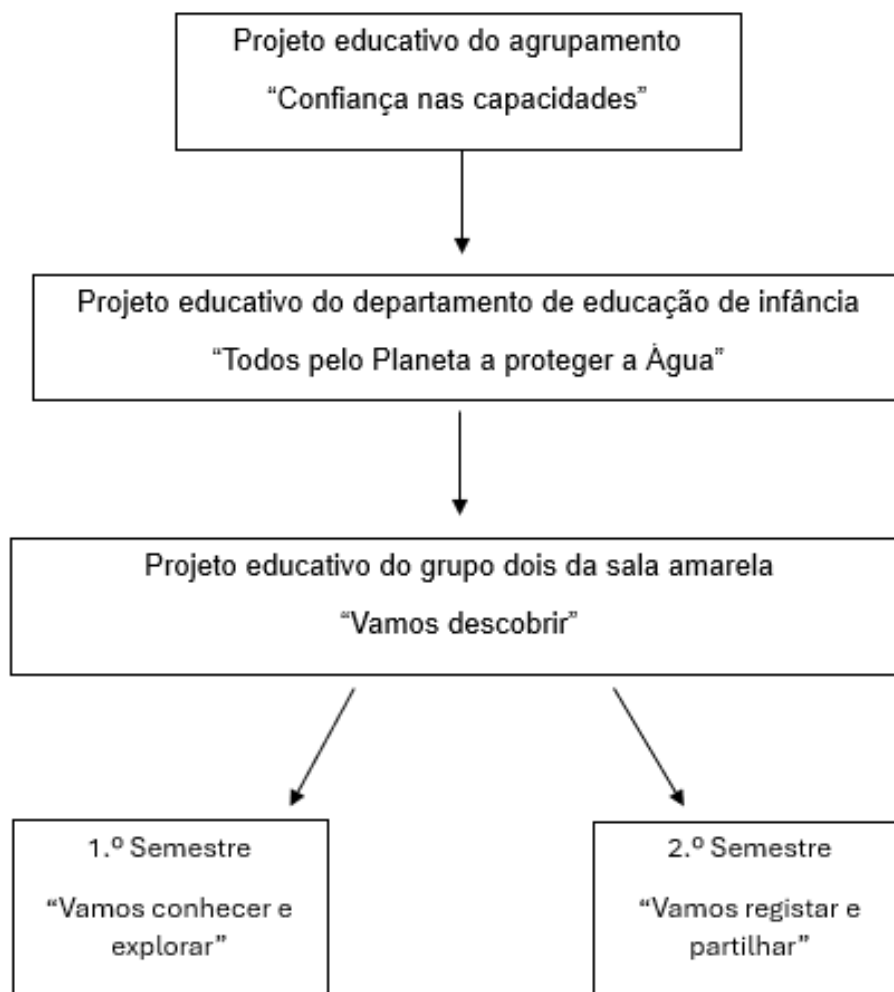


Figura 2 - Esquema hierárquico dos projetos educativos

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1. Caracterização do grupo

Conforme o disposto no projeto curricular de grupo – Ano Letivo 2021/2022 (2021), e tal como observado, o grupo é composto por 25 crianças entre os três e os seis anos de idade (cinco com três anos, seis com quatro anos, nove com cinco anos e cinco com seis anos), sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É um grupo heterogéneo, não só no que respeita à idade e ao sexo, mas também quanto ao meio familiar a que pertence, o que influencia os seus interesses e necessidades.

De um modo geral, o grupo é bem-disposto, com alto nível de cooperação, interesse e participação nas atividades, mostrando gosto e curiosidade em conhecer o mundo que o rodeia, tal como demonstra vontade em aprender e partilhar novidades com os pares e

adultos. A maioria gosta de brincar e explorar livremente as áreas da sala e de cantar. No que respeita às áreas das expressões, o grupo evidencia gostar de pintura, modelagem, desenho, recorte, de música, de dançar, e revela um envolvimento muito significativo nas atividades de expressão motora. Contudo, o grupo apresenta alguns pontos fracos, nomeadamente, no domínio da linguagem, existem três crianças que frequentam a terapia da fala e algumas crianças do grupo organizam o seu discurso em português do Brasil, apesar de não ser essa a sua nacionalidade; não existe uma única explicação para este fenómeno, mas, sim, um conjunto de situações comunicadas entre educadora e encarregados de educação, como, por exemplo, a visualização de vídeos em português do Brasil. Existem, ainda, duas crianças, uma de 5 anos do sexo feminino e outra de 6 anos do sexo masculino, que evidenciam desenvolvimento divergente da sua faixa etária e que se encontram em processo de diagnóstico e ao abrigo das medidas universais de suporte à aprendizagem, no âmbito do DL n.º 54 de 6 de julho de 2018.

2.2.2. Organização do espaço

O espaço da sala 2 encontra-se organizado em áreas de aprendizagem diferenciadas, devidamente demarcadas, e a colocação dos diversos materiais reflete a orientação metodológica da educadora. Assim, a sala contém as seguintes áreas:

- Área do grande grupo e da biblioteca;
- Área da expressão plástica;
- Área da casa;
- Área da loja;
- Área da garagem;
- Área dos jogos de chão: blocos, legos, peças de madeira, pistas, carrinhos, figuras de bonecos, animais em miniatura, ferramentas;
- Área dos jogos calmos: *puzzles*, lotos, dominós, enfiamentos, encaixes, jogos de sequências lógicas, de correspondência, memória e magnéticos;
- Área da escrita e do computador (*desktop* com ligação à internet);
- Área da matemática.

O grupo tem, também, acesso a uma sala polivalente (com equipamento para expressão motora variado - ex.: colchões, pins, argolas, bolas, etc.) e ao recreio, espaço exterior partilhado com as restantes salas de jardim de infância e com alguma variedade de materiais (ex.: estrutura de casa, mesas e cadeiras, bancos de jardim, triciclos, caixa de areia, relva e árvores, chão acolchoado, baloiços, escorrega e outros).

2.2.3. Organização do tempo e rotina

No que respeita à organização do tempo, existem tempos que se repetem com determinada periodicidade, de forma a proporcionar um ambiente seguro. Assim, o grupo tem definidas algumas atividades associadas aos dias da semana, permitindo prever e antecipar o que se irá suceder. Nomeadamente, à segunda-feira, a atividade de educação física, na sala polivalente; à terça-feira, a atividade de música; à quarta-feira, a atividade da caixa mistério; à quinta-feira, a atividade dos desafios matemáticos; e, à sexta-feira, a atividade do dia das surpresas, em que recebem uma surpresa de alguma das outras salas ou preparam uma surpresa para as outras salas.

A gestão do tempo, contudo, é feita de modo flexível e assente na planificação das atividades e rotinas, de acordo com as orientações curriculares e com a intencionalidade da educadora cooperante. Assim, o horário da componente letiva é das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30 e encontra-se organizado conforme disposto no quadro seguinte:

Tabela 2 – Dia-tipo da sala amarela

Horário	Atividade
9h00 – 9h30	Acolhimento e tarefas do dia
9h30 – 10h00	Atividade do dia
10h00 – 10h30	Higiene e lanche da manhã
10h30 – 11h00	Recreio (brincadeira livre no espaço exterior)
11h00 – 11h45	Atividade orientada
11h45 – 13h30	Higiene e período de almoço
13h30 – 13h45	Recordar o almoço
13h45 – 14h10	Hora do conto
14h10 – 15h00	Tempo de planear (atividade orientada e/ou livre)
15h00 – 15h30	Avaliação do dia

Tendo em conta o horário do grupo, o dia-tipo do grupo começa pelo acolhimento; para as crianças que demonstram querer ou ter necessidade, é feito com um abraço. Passam, em seguida, a executar as tarefas do dia, o que inclui a marcação de presenças, a canção do bom dia, a marcação do dia da semana, do tempo, entre outras. Após este momento, é realizada a atividade do dia; segue-se a higiene, o lanche e a brincadeira livre no exterior, considerado um intervalo já numa perspetiva de adaptação ao horário do 1.º CEB

Após o intervalo, é tempo da atividade orientada. Foi durante este tempo que implementámos as atividades do projeto de intervenção que será apresentado em seguida. Depois da atividade orientada, as crianças realizam a sua higiene e almoçam. Após o almoço, é feito um momento em que o responsável do dia conta à educadora o que almoçaram e a que brincaram. Segue-se a hora do conto em que a educadora escolhe a história que faça mais sentido para o dia ou para o projeto que está a ser desenvolvido. Durante o resto do dia, as crianças têm liberdade para escolher a área em que preferem brincar.

2.3. Projeto de intervenção de estágio

O projeto de intervenção, apresentado durante a nossa intervenção, intitulou-se “Era uma vez... Vamos descobrir”. Este projeto foi pensado com base nas características do grupo e com o intuito de respeitar o projeto educativo grupal que se intitulava “Vamos descobrir...”.

A literatura infantil, quando é explorada na infância, tem a capacidade de comunicar conceitos, mensagens e emoções, colaborando, ainda, para a abertura ao conhecimento de outras realidades e favorecendo o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças. Deste modo, conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), a variedade de textos e suportes de escrita, integrados no quotidiano das crianças, deve constituir um objetivo e uma estratégia, a fim de promover a linguagem oral e a abordagem à escrita. Assim sendo, a escolha do tema surge do nosso interesse pessoal em compreender qual o impacto da literatura infantil no desenvolvimento da criança, partindo da questão: Como promover aprendizagens significativas através da literatura infantil?

Com o intuito de articular com os projetos institucionais (“Confiança nas Capacidades”, “Todos pelo Planeta a Proteger a Água” e “Vamos Descobrir”), e tendo por base o período de observação, o projeto parte das motivações das crianças relativamente a animais, a questões de partilha, de sustentabilidade e do medo.

O projeto de intervenção partiu de histórias para a infância como mote para atividades significativas, com recurso ao livro infantil e à hora do conto, integrando-se na rotina diária do grupo. Para o desenvolvimento deste projeto trabalhamos as seguintes obras:

- ✓ *Numa noite muito escura*, de M. Christina Butler;
- ✓ *Boa noite, Urso*, da Porto Editora;

- ✓ *O Cuquedo*, de Clara Cunha;
- ✓ *O Cuquedo e um amor que mete medo*, de Clara Cunha;
- ✓ *O Senhor Cavalo-Marinho*, de Eric Carle;
- ✓ *O peixe arco-íris*, de Marcus Pfister;
- ✓ *Será o mar o meu lugar?*, de Sarah Roberts.

A atividade que destaco deste projeto de intervenção é a construção de uma história por parte do grupo de crianças. Comecei por criar um pequeno contexto, no qual contei ao grupo uma pequena introdução: “Havia um pião e uma bola que moravam numa caixa de papelão. Um dia, veio um menino e ficou em dúvida com qual ia brincar... Depois de muito tempo de indecisão, escolheu a bola e começou a lançá-la. Certa vez lançou-a com tanta, tanta, tanta força que ela não voltou e o pião triste ficou”.

Partindo desta história, fui questionando o grupo sobre o que o pião teria feito e o que pensavam que tinha acontecido. Com a ajuda da educadora cooperante, fui incentivando todos os elementos do grupo a participarem. Quando o grupo concluiu a história, foi proposto que cada criança fizesse a ilustração de uma parte da história, para assim criarmos um painel com a história circular (figura 3).



Figura 3 - História construída e ilustrada em conjunto

Durante a criação da história, todos os elementos do grupo participaram. Reparámos que as crianças com cinco e seis anos foram as mais participativas, intervindo diversas vezes e construindo um enredo com sequência, enquanto os elementos com três e quatro anos de

idade participavam com situações mais isoladas, como, por exemplo, uma criança com quatro anos disse “o pião encontrou um lobo” e uma das crianças com seis anos apressou-se a contextualizar “porque saltou do autocarro à entrada da floresta”.

Concluímos, com esta atividade, que as crianças mais velhas auxiliavam e tentavam contextualizar, numa sequência, as participações que os mais novos faziam, quando estas não se enquadravam. Ou seja, as crianças mais velhas conseguiam justificar as ações que as crianças mais novas iam sugerindo.

3. Prática pedagógica em 1.º Ciclo – 1.º ano

3.1. Caracterização da instituição

A instituição parceira que acolheu o estágio de observação e intervenção em contexto de 1.º ano do 1.º CEB foi a Escola Básica n.º 7 de Santarém, Leões; é uma escola construída em 1984, inserida no AEGM, localizado na cidade e concelho de Santarém.

O projeto educativo do AEGM, triénio 2020/2023 (2021), centra-se no tema “Confiança nas Capacidades”, como já referido. No que respeita ao projeto curricular de turma, aquando da realização do estágio, ainda não se encontrava elaborado.

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1. Caracterização do grupo

Conforme foi observado, o grupo é composto por 18 crianças entre os seis e os oito anos de idade, sendo 7 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo no que respeita ao meio familiar a que pertence, o que influencia os seus interesses e necessidades. De um modo geral, o grupo era bem-disposto e apresentava um elevado grau de cooperação, interesse e participação nas atividades, mostrando gosto e curiosidade em conhecer o mundo ao redor, tal como demonstrou sempre vontade em aprender e partilhar novidades com os pares e adultos. A maioria gostava de aprender as diferentes letras e encontrar palavras que conseguisse ler e escrever sozinha, gostava de cantarolar a sequência de números e adorava acertar a todas as perguntas de um questionário.

No que respeita às áreas das expressões, o grupo evidenciava gosto pela pintura, salvo duas crianças que demonstravam dificuldade no recorte, e revelou um envolvimento muito significativo nas atividades de expressão motora. Contudo, o grupo apresentava alguns elementos que tinham apoio educativo; uma criança estava em fase de diagnóstico e outras duas já se encontravam com apoio ao abrigo das medidas universais de suporte à aprendizagem, no âmbito do DL n.º 54 de 6 de julho de 2018.

3.2.2. Organização do espaço

O espaço da sala encontrava-se organizado em áreas devidamente definidas, assim sendo, a sala continha as mesas dos alunos em três filas, dois quadros, um de giz e outro com projetor, um computador, a área da professora, com uma secretária, a área onde os alunos, num armário aos cubos, tinham os seus livros e as suas lancheiras. Em outra zona os alunos colocavam as suas mochilas para que, no decorrer das aulas, a docente se conseguisse movimentar sem incidentes. Existiam, ainda, dois armários de arrumação de material escolar. O grupo tinha, também, acesso a uma sala polivalente (com equipamento para expressão motora variado, por ex.: colchões, pins, argolas, bolas, etc.) e ao recreio, espaço exterior partilhado com as restantes turmas da escola, que contava com mesas, cadeiras, bancos de jardim, caixa de areia, árvores, baloiços, escorrega, etc.

3.2.3. Organização do tempo e rotina

O grupo tinha algumas atividades definidas, associadas aos dias da semana, possibilitando, assim, antecipar o que iria ocorrer. A gestão do tempo, contudo, era feita de modo flexível e assente na planificação das atividades e rotinas, de acordo com as aprendizagens essenciais e com a intencionalidade da professora cooperante. Assim, o horário da componente letiva era das 9h às 12h15 e das 13h45 às 15h45 e encontrava-se organizado conforme disposto na tabela seguinte:

Tabela 3 - Organização semanal da turma do 1.º ano

Organização do tempo semanal					
Dias da semana					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00 – 10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30 – 11h15	Intervalo				
11h15 – 12h15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h15 – 13h45	Almoço				
13h45 – 14h45	Estudo do meio	Estudo do meio	Oferta complementar	Apoio ao estudo	Matemática
14h45 – 15h45	Artes visuais	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo	Artes visuais	Educação física

3.3. Projeto de intervenção de estágio

O Projeto de Intervenção, apresentado no contexto de 1.º ano, intitula-se “Conta-me um conto e acrescenta-me um ponto”. Conforme as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), fazer da leitura um gosto, uma prática para a vida, encontrar nos livros entusiasmo para ler e continuar a aprender dependem de experiências compensadoras de leitura. Deste modo, a escolha do tema surgiu dos nossos interesses pessoais, em compreender qual o impacto da literatura infantil no desenvolvimento da criança, partindo da questão: Como promover aprendizagens significativas, abordando as diferentes áreas curriculares, através da literatura infantil?

Com o intuito de articular com o projeto institucional e tendo por base o período de observação, o projeto parte, ainda, das motivações das crianças relativamente ao gosto demonstrado pela leitura e interpretação de histórias. Para a realização do projeto de intervenção, propusemo-nos, a partir de histórias para a infância como indutoras para aprendizagens, ou seja, com recurso ao livro infantil, abordar diferentes áreas e conteúdos. Posto isto, os objetivos gerais do projeto foram:

- Estabelecer razões pessoais para a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância;
- Compreender e desenvolver atividades significativas, tendo por base o livro infantil;
- Participar na construção e desenvolvimento das aprendizagens do grupo.

Para tal, interagimos positivamente com o grupo; desenvolvemos uma relação de confiança; disponibilizámos livros e materiais de leitura de qualidade, tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético (foram disponibilizados jornais e revistas, histórias das letras que abordávamos, o “Livro da família” de Todd Parr, a história “The Button Box, etc.); integrámos regularmente a leitura com os conteúdos programáticos previstos para o grupo, ou seja, para lecionar um conteúdo, procurávamos contar uma história que auxiliasse a sua introdução.

Neste projeto de intervenção, destaco a atividade com a história “The Button Box” de Margarete Reid. Para a realização desta atividade, projetei a história, que traduzi e li para a turma. A história apresenta-nos uma criança que gostava de brincar com a coleção de botões da avó, que estavam dentro de uma caixa. Com os botões, a criança criava diferentes sequências de acordo com critérios que ela própria estabelecia, dependendo das características dos botões.

Após a exploração da história, tentámos perceber se as crianças tinham entendido o que era uma sequência e a palavra “critério”, que aparecia na história, de forma a interligar com a área da matemática, mais especificamente no domínio de álgebra. Percebemos que a maioria do grupo tinha entendido o significado e, sendo assim, organizámos o grupo em pares e entregámos a cada par um saquinho com vários botões (de diferentes tamanhos, cores, texturas, feitios...). Propusemos que cada par organizasse os botões de acordo com um critério à escolha (cor, tamanho, feitio, etc.) e que, numa folha branca, cada par representasse os conjuntos formados. Em seguida, pedimos que cada par criasse as suas próprias sequências com os botões dispensados e, assim, o grupo começou a trabalhar autonomamente. Como tínhamos identificado que três elementos não pareciam estar confiantes no seu trabalho, dirigimo-nos a eles, em primeiro lugar, para explicar melhor o que era uma sequência e como podiam organizar os botões em conjuntos (exemplificámos com os botões dos pares); assim ficámos com a certeza de que tinham entendido. No final, pedimos a cada par que fosse apresentar o seu trabalho, explicando-o. Durante a apresentação (anexo 2), percebemos que só dois elementos não atingiram os objetivos de criar e modificar sequências, usando materiais manipuláveis, não reconhecendo nem justificando se uma sequência pictórica tinha ou não regularidade.

4. Prática pedagógica em 1.º Ciclo – 3.º ano

4.1. Caracterização da instituição

A instituição parceira que acolheu o estágio de observação e intervenção em contexto 1.º ciclo, 3.º ano, foi o Centro Escolar do Sacapeito, inserido no AEGM, localizado na cidade e concelho de Santarém.

O projeto educativo do AEGM, triénio 2020/2023 (2021), centrava-se no tema “Confiança nas Capacidades”, como referido anteriormente.

Tendo em conta o Projeto Educativo do Agrupamento, o PAA e as AE, o Projeto Curricular da turma do 3.º B era denominado por “Exploradores da Natureza” e apresentava-se integrado nas áreas curriculares do Estudo do Meio, Educação Artística e Português, tendo como objetivos:

- ✓ Despertar e promover o interesse dos alunos pelo Ambiente e pela Natureza;
- ✓ Dar a conhecer espécies animais e plantas na Natureza, ao seu redor;
- ✓ Sensibilizar para a necessidade de proteção da Natureza e do Meio Ambiente;
- ✓ Promover o gosto por realizar atividades ao ar livre.

4.2. Organização do ambiente educativo da sala

4.2.1. Caracterização do grupo

Conforme foi observado, o grupo era composto por 22 crianças entre os oito e os dez anos de idade, sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Os elementos da turma eram diferentes a vários níveis (a nível familiar, a nível social e económico), o que afetava os seus interesses e carências. De um modo geral, o grupo era bem-disposto, apesar de apresentar um baixo nível de cooperação, falta de interesse e uma participação, maioritariamente, negativa em relação às atividades propostas, pois que mostrava desconcentração e desinteresse. Contudo, quando conseguimos a atenção e interesse do grupo, o mesmo demonstrava vontade em aprender e partilhar novidades com os pares e adultos.

No que respeita às áreas das expressões, o grupo evidenciava gostar de pintar e construir, demonstrava facilidade no manuseio dos instrumentos de corte e colagem. Revelava, ainda, um envolvimento muito significativo nas atividades de expressão motora.

O grupo era constituído por elementos com diferentes nacionalidades: um elemento angolano; um elemento brasileiro; um elemento romeno; um elemento inglês e dezoito elementos portugueses. Três dos elementos da turma encontravam-se com medidas universais e seletivas, cinco elementos com apoio educativo e dois ao abrigo do DL n.º 54, artigo 28.º.

4.2.2. Organização do espaço

O espaço da sala continha as mesas dos alunos organizadas por grupo, em forma de L, dois quadros, um de giz e outro com projetor, um computador; a área da professora tinha uma secretária, uma área denominada de biblioteca, uma área de jogos e uma área para as investigações em curso. Em outra zona, existiam cacifos, um para cada elemento do grupo. Entre a sala do grupo e outra sala de outro grupo existia uma compartimentação, onde eram colocados diferentes materiais (normalmente cartolinas, tintas, etc.) e onde estavam instalados 4 lavatórios. O grupo tinha, também, acesso a uma sala polivalente, com equipamento variado para expressão motora (ex.: colchões, pins, argolas, bolas, etc.), e ao recreio, espaço exterior partilhado com as restantes turmas da escola, que contava com mesas, cadeiras, bancos de jardim, caixa de areia, árvores, baloiços, escorrega, horta, etc.

4.2.3. Organização do tempo e rotina

O grupo tinha definidas as áreas curriculares a trabalhar para cada dia e cada hora, permitindo prever e antecipar o desenvolvimento dos trabalhos. Assim, o horário da componente letiva era das 9h às 12h15 e das 13h45 às 15h45 e encontrava-se organizado conforme disposto na tabela seguinte:

Tabela 4 - Organização semanal da turma do 3.º ano

Organização do tempo semanalmente					
Dias da semana					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 10h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Inglês
					Português
10h30 – 11h15	Intervalo				

11h15 – 12h15	Expressões	Estudo do Meio	Oferta Complementar / A. Estudo	Estudo do Meio	Português
12h15 – 13h45	Almoço				
13h45 – 14h45	Português	Matemática	Inglês	Matemática	Matemática
14h45 – 15h45	Estudo do Meio	Expressões	Português	Expressões	Expressões

4.3. Projeto de intervenção de estágio

O Projeto de Intervenção intitulou-se de «Reciclarte». A escolha do tema surgiu dos conteúdos que estavam a ser abordados na área do Estudo do Meio e também com o intuito de articular com os projetos institucionais. Posto isto, o objetivo geral do projeto foi:

- ✓ Sensibilizar para práticas sustentáveis para com o planeta.

Para atingirmos o objetivo geral, considerámos importante definir um ponto de partida que foi o livro “Demasiado” de Emily Gravett, visto que permitia abordar diferentes conceitos tendo em conta que a história nos direciona para os excessos cometidos a diferentes níveis da vida em sociedade. Definido o ponto de partida, achámos pertinente definir os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Mobilizar conceitos – “demasiado”; “consumo”; “sustentabilidade”; “poluição”, “assemblage” e “esculturas”;
- ✓ Identificar e organizar as informações essenciais para a redação de diferentes tipos de textos;
- ✓ Redigir uma biografia;
- ✓ Consciencializar-se de valores - cooperação, responsabilidade e respeito;
- ✓ Identificar os tipos de poluição e as suas consequências;
- ✓ Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas;
- ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da criação de esculturas;
- ✓ Identificar atitudes positivas que promovam um consumo sustentável que visa a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos.

O projeto “Reciclarte” foi implementado no horário de estudo do meio, educação artística e português. Optámos por utilizar estes tempos, visto que o tema do projeto se encontrava incluído nas AE destas áreas disciplinares.

Neste projeto, valorizou-se a promoção de uma maior autonomia do grupo e momentos de trabalho a pares ou em grande grupo. Para tal, ao longo das sessões, houve flexibilização perante a organização do grupo dentro da sala de aula (espaço da mesma), tendo em conta as diferentes atividades propostas e os objetivos que pretendíamos que os alunos atingissem, logo, o grupo/sala foi modificado sempre que necessário.

A atividade que mais evidenciamos neste projeto de intervenção é a construção de uma biografia. Destacamos esta atividade devido ao contexto em que surgiu: a construção de uma biografia foi uma atividade que surgiu da leitura da história “Demasiado”, de Emily Gravett, que interligámos com outras áreas, tais como com os conteúdos que estavam a ser abordados em estudo do meio (proteção e preservação da natureza) e com a expressão artística, com o estudo de um artista (Ricardo Nicolau de Almeida). Com a interligação de áreas estabelecida, foi-nos evidente, depois de abordarmos a biografia de um artista, que podíamos e devíamos aproveitar a oportunidade para trabalhar este género textual. Para a realização desta atividade, começámos por questionar os alunos sobre o que é uma biografia e quais as características deste género textual tendo em conta a biografia apresentada, anteriormente, do artista Ricardo Almeida. Após este momento, de exploração das características de uma biografia, a turma foi organizada em pares e começou por analisar e selecionar as informações fornecidas pelas estagiárias sobre a autora Emily Gravett, preenchendo uma tabela de auxílio à pesquisa. Todos os pares conseguiram identificar a maioria da informação relevante (anexo 3) para a posterior construção da biografia, revelando dificuldades na parte da seleção das curiosidades sobre a autora. Apenas dois grupos conseguiram terminar a tarefa dentro do tempo estipulado e apresentá-la à turma; estes dois grupos conseguiram reunir a informação relevante e construir um texto coeso. Pela observação realizada, pensamos que os restantes elementos da turma não conseguiram terminar devido à constante conversa e brincadeira, apesar das constantes advertências.

5. Percurso de desenvolvimento profissional

A formação inicial de professores corresponde, normalmente, à obtenção de conhecimentos, teorias, práticas metodológicas, ao afirmar ou descobrir disposições para o ensino. Neste sentido, durante a minha formação inicial, realizei diferentes estágios, onde me foi dada a oportunidade de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos, interagir pedagogicamente com todos os intervenientes da ação educativa; desenvolver uma atitude analítica e reflexiva; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização de situações; desenvolver competências de atuação como profissional de educação; avaliar o desempenho, explicitando e analisando o mesmo.

Para Moreira (2010), o desenvolvimento profissional pode ser encarado como um “desafio que tem por finalidade tornar os professores mais aptos a orientarem o ensino das diferentes áreas disciplinares para as especificidades de cada aluno, contribuindo para a melhoria das instituições escolares e para a sua realização pessoal e profissional” (p. 25). Assim, procurei recorrer a dispositivos que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teórico-prática, que propiciassem a reflexão sobre o que fazia, como se faz e porque se faz, tal como os resultados e o que fazer para os aperfeiçoar.

O ambiente educativo durante a PES em Creche foi essencialmente orientado para os afetos e para a importância do brincar no exterior. Das aprendizagens que realizei junto da educadora cooperante, destaco o bem-estar do grupo como prioridade e o estímulo a sentimentos de cooperação e respeito. Outra aprendizagem significativa, tendo em conta as características do grupo, foi a importância da leitura de histórias, para crianças inseridas nesta faixa etária, e a sua influência para o desenvolvimento da linguagem e imaginação. Sendo assim, procurei colocar o bem-estar das crianças à frente da necessidade da realização de atividades. Quando comecei a intervir, tive o cuidado de respeitar o grupo e, especialmente, cada criança. Como grupo, segui os seus interesses e, individualmente, respeitei sempre o tempo da criança, nunca impus obrigatoriedade de participação, pois, para mim, uma criança só está bem quando é respeitada.

Ao longo das atividades, fui percebendo e conhecendo mais cada criança e, assim, melhorando a minha prestação, principalmente em relação ao tempo. Ou seja, o tempo das crianças não é o nosso e, se uma criança fizer em dez minutos a atividade pretendida, está tudo certo, mas, se outra fizer em meia hora, também está tudo bem. É essencial darmos espaço à criança para realizar as suas tarefas autonomamente sem a apressar, visto que o papel do educador passa, também, por acompanhar e apoiar,

respeitando os distintos ritmos, auxiliando onde houver mais necessidades para que, assim, a criança cresça e se desenvolva, confiante nas suas capacidades.

O ambiente educativo durante a PES em JI foi bastante diferente do estágio anterior em relação aos afetos. Apesar de, durante o estágio, ter realizado aprendizagens essenciais que gostaria de colocar em prática, enquanto profissional de educação, também, neste estágio, aprendi o que não quero na minha prática enquanto educadora. Neste estágio, fui diversas vezes impedida de demonstrar afeto para com as crianças; a educadora baseava a sua recusa em afetos da minha parte no facto de que teria de ficar sozinha com as crianças quando o estágio acabasse e, assim, não conseguiria corresponder às necessidades das crianças, se se habituassem ao meu carinho. De acordo com a educadora cooperante, quando se dá um beijo ou um abraço a uma criança, temos de dar a todos nesse momento. Esta forma de perspetivar os afetos não corresponde à minha forma de ser; se uma criança precisa de mais apoio emocional num dia, eu daria. Do meu ponto de vista, é importante não haver recusa dos afetos, pois as crianças necessitam de se sentir seguras e respeitadas para a realização de aprendizagens.

Ao longo do tempo de observação, percebi que as crianças têm dias específicos para as diferentes áreas de conteúdo; o que observei, por vezes, foi uma necessidade de cortes em interesses demonstrados, por parte das crianças, para dar lugar à realização da atividade do dia. Eu, pessoalmente, como futura educadora, espero ganhar mais leveza e flexibilidade no trabalho das diferentes áreas de conteúdo, de forma a não ter dias específicos para trabalhar determinada área de conteúdo, pois considero-o um pouco rígido. Compreendo a necessidade de uma rotina clara com as crianças, mas penso que a definição de dias para cada área não faz parte da rotina; o natural, na minha perspetiva, seria a fluência de aprendizagem seguindo os interesses das crianças, o que naturalmente flui pelas diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Neste estágio, o projeto de intervenção baseou-se na aprendizagem das diferentes áreas de conteúdo, partindo da leitura de histórias infantis. Considero que trabalhei as minhas capacidades de flexibilidade, de adaptação e mediação de conflitos durante as atividades desenvolvidas.

A PES em 1.º CEB decorreu com crianças do 1.º ano e constituiu a minha primeira experiência neste contexto. Quando soube que iria estagiar com alunos do 1.º ano letivo, confesso que fiquei bastante receosa, pois sempre foi um ano que me metia “medo” na perspetiva de ensinar a ler e a escrever; tinha esta tarefa como a mais difícil de todo o 1.º ciclo. Naturalmente, com o tempo e com o apoio incondicional da professora cooperante, os receios foram-se dissipando. O que contribuiu, também, para

a dissipação dos receios foram os alunos, que formavam uma turma coesa, solidária e muito afetuosa.

Durante a primeira intervenção, percebi que planificava pouco para o ritmo da turma, o que me fez ser mais cautelosa na segunda semana de intervenção e ter recursos extras, para os alunos que terminavam as atividades propostas antes do tempo previsto. Considero que, durante a minha segunda semana de intervenção, consegui corresponder ao ritmo da turma, o que pondero como positivo e me alegra.

Em relação às atividades propostas, que respeitaram ao projeto de intervenção, tanto na 1.^a como na 2.^a semana foram bem aceites pela turma, mas nem sempre estavam adaptadas às suas capacidades ou perceção. Tendo em conta a primeira semana, ajustei melhor as atividades da segunda semana e considero que evolui nesse campo.

Outro âmbito em que considero que evolui foi no campo emocional; no início, ficava bastante nervosa com a presença da professora orientadora ou até mesmo com conselhos da professora cooperante e, com o tempo, fui relaxando e sentindo-me melhor. Não que eu não goste de melhorar, mas sentia-me mal por não ter pensado, autonomamente, no que podia fazer melhor e como fazê-lo.

A segunda PES em 1.^o CEB realizou-se com uma turma do 3.^o ano. Este estágio foi realizado com duas docentes cooperantes, o que se verificou, posteriormente, negativo para o meu desempenho. Foi um estágio bastante desafiante devido a diferentes fatores, tais como: à existência de duas docentes cooperantes que utilizam metodologias distintas; ao facto de a turma ter o tempo letivo dividido, rigorosamente, por duas docentes; à quantidade de projetos e outras atividades em que os alunos se encontravam inseridos, que retiravam bastante tempo à sala de aula; ao facto de o grupo, nas áreas curriculares de estudo do meio e português, se encontrar “atrasado” no currículo. Tudo isto fez com que não pudesse demorar muito tempo no mesmo conteúdo e, também, devido ao facto de o grupo ser complicado de gerir e de captar a sua atenção.

Apesar dos obstáculos existentes, faço um balanço muito positivo do tempo de estágio, pois foi aqui que me foi permitido mais envolvimento em diferentes momentos da vida escolar, tais como: em reuniões com Encarregados de Educação; em reuniões de trabalho colaborativo do grupo do 3.^o ano; na visita de estudo; em atividades do PAA; numa formação da ferramenta digital *DreamShaper* e, ainda, houve oportunidade para, junto com algumas docentes, visitar uma escola, em Vale de Ílhavo, onde é implementado o Movimento da Escola Moderna, o que proporcionou um verdadeiro momento de aprendizagem e partilha de conhecimento.

Parte II – Exercício Investigativo

Nesta segunda parte, começaremos por apresentar uma breve contextualização do exercício investigativo em que apresentaremos a justificação do tema, a metodologia adotada, tendo em atenção a natureza do estudo, e os objetivos propostos. Em seguida, exporemos os pressupostos teóricos que sustentaram o presente trabalho investigativo, desde a importância e pertinência da educação literária no ensino ao papel da escola no seu desenvolvimento, bem como o interesse e pertinência da interdisciplinaridade curricular possível de ser potenciada através da educação literária. Por último, aduzimos o Estudo 1 e o Estudo 2; abordaremos em cada estudo a caracterização do contexto e dos participantes do estudo e a análise reflexiva dos resultados.

1. Contextualização do exercício investigativo

O presente trabalho investigativo foi iniciado durante os estágios que realizei no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, nos quais me surgiram questões sobre o uso do livro infantil e as práticas de Educação Literária exercidas pelos docentes.

Foi no primeiro estágio que me questionei sobre a intencionalidade educativa da “hora do conto”: observei a educadora a ler histórias alheias ao trabalho desenvolvido posteriormente, ou seja, a leitura era feita por hábito, sem conexão com as atividades posteriores. Percebi, ulteriormente, pela observação e em diálogo com as minhas colegas de turma, que era um padrão não exclusivo da sala do 1.º estágio, mas que acontecia em diferentes instituições. A ideia de realizar esta investigação surge, assim, a partir desta observação que realizei durante o tempo de estágio, em que assisti à leitura de histórias só para entreter e não com intencionalidade educativa. Adicionalmente, o meu interesse pessoal na área da literatura infantil é uma das minhas principais motivações. Como última razão, aponto a minha vontade de basear a minha prática educativa na interdisciplinaridade e não em áreas compartimentadas, tal como observei, não raro, nos diferentes contextos de estágio.

O livro infantil abre portas para diferentes áreas de conhecimento, o que, no meu entender, permite que seja a base para a elaboração de atividades do dia a dia das crianças, não servindo somente para um momento de leitura. Assim sendo, a literatura infantil, além das características estético-literárias e do deleite que instiga, pode, ainda, exercer diferentes funções ao nível pedagógico, ou seja, possibilita o desenvolver de

conceitos, de atividades e de momentos pós-leitura, permitindo, assim, o desenvolvimento de diversas capacidades nas diferentes áreas curriculares ou de conhecimento. De acordo com Mendes (2013), o livro pode ser considerado uma obra de arte, mas, também, uma ferramenta pedagógica: “A literatura infantil, apesar de se instituir essencialmente como fenómeno artístico, com uma inegável função estética, pode revelar-se igualmente um precioso instrumento pedagógico” (p. 1116). Assim sendo, é relevante que os profissionais de educação promovam atividades integradoras e significativas, tendo como base o livro (ou incluindo-o nas sequências didáticas planificadas), de forma a articular as diferentes áreas e os diversos domínios.

A pedagogia de projeto incide, precisamente, na conceção da aprendizagem articulada dos saberes, pois, de acordo com Freire (1987, citado em Afonso, 2022), uma abordagem interdisciplinar enriquece e auxilia na flexibilização curricular pois não compartimenta as áreas curriculares, mas fomenta o ensino de forma diversificada. Tendo em conta a linha do trabalho de projeto e perante o ponto de vista do livro infantil como promotor de competências nas diferentes áreas, torna-se imperioso perceber a intencionalidade educativa dos profissionais de educação perante o livro literário para a infância. Assim sendo, delineei um primeiro estudo, que apresento de seguida, centrado nas práticas de educação literária em sala de aula, desenvolvidas por profissionais de educação com quem interagi nos meus estágios de intervenção. Apresentarei, ainda, o estudo 2, que se centra no desenvolvimento da interdisciplinaridade tendo por base o livro infantil.

Os estudos aqui apresentados inserem-se numa abordagem qualitativa, a qual assenta numa perspetiva compreensiva, ou seja, “na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais”; permitindo “a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e [aumentando] o carácter reflexivo das práticas” (Alves & Azevedo, 2010, p. 48).

A expressão “investigação qualitativa” é usada como um termo geral que agrupa diferentes estratégias de investigação, que compartilham certas particularidades. A informação recolhida é denominada por qualitativa, isto é, é abundante em detalhes descritivos quanto a pessoas, locais e conversas, e de difícil tratamento estatístico. Numa abordagem qualitativa, em consonância com Bogdan e Biklen (1994), as questões a investigar não implicam variáveis, mas são desenvolvidas com o objetivo de investigar os factos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Para isso, é essencial que um profissional de educação, ou candidato, reflita sobre a sua prática com o intuito de um constante melhoramento da mesma. Tal como afirma Alarcão (2001):

(...) não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 6).

2. Enquadramento teórico

2.1. Importância e pertinência da educação literária na infância

2.1.1. Educação literária

Este trabalho é, antes de mais, uma reflexão sobre a relevância de uma educação literária de qualidade na infância e sobre como podemos promovê-la junto das crianças para que estas façam da leitura um hábito prazeroso. Para isso é importante perceber o que diferentes autores, que se têm debruçado sobre a literatura e a educação literária e sua importância, nos dizem.

A educação literária, de acordo com Azevedo e Balça (2016), citados pelos próprios (2017), tem como objetivo munir os leitores de aprendizagens indispensáveis sobre “textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilos literários de modo a que [o leitor] se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum” (p. 2).

A literatura pode, do ponto de vista de Cerrillo (2007), proporcionar ao leitor, simultaneamente, a aquisição progressiva da competência literária, intertextual e enciclopédica. Ou seja, permite ao leitor adquirir competências que possibilitam ler o mundo e que, por conseguinte, auxiliam no desenvolvimento de leitores críticos.

De acordo com Colomer (2010), a educação literária foca-se nos métodos de perceção, na adaptação do texto à idade, no auxílio da compreensão do mundo real e na apreciação individual de cada leitor. Assim sendo, o principal objetivo da educação literária, segundo Dromundo (2000), nesta linha, é o aperfeiçoamento do saber literário dos alunos, assente no melhoramento de competências e estratégias que possibilitem a relação entre as diversas formas literárias, adaptadas à faixa etária e gostos.

Para Costa (2015), a educação literária é um “conjunto de experiências de participação no processo de receção e de atualização interpretativa do discurso literário” (p. 24). Desta feita, a educação literária é vista como um elemento indispensável à educação, pois auxilia o domínio da língua, de entender modos de vida, assim como fomenta distintas tradições culturais. Já para Juan Mata (2003), o ensino da educação literária abrange os sentimentos, atiza e amplia a inteligência para entender o sentido das palavras, bem como a obtenção das competências da língua.

Para Luis Galván (2004), é logo nos primeiros anos de vida que a educação literária tem início. Esta desenvolve-se de uma forma natural e prazerosa através da escuta de diferentes tipos de textos. Realiza-se, assim, uma conexão com a leitura a partir da família que se ampliará até à escola, dando seguimento e edificando o suporte

de uma educação eficaz nas etapas seguintes. Para este autor, há uma conexão e promoção da Educação Literária estabelecida em quatro etapas de vida do ser humano. A nós, interessam-nos, especialmente, a primeira e a segunda etapa:

1. A primeira etapa (até aos oito anos) – nesta etapa o autor defende que a criança deve estabelecer uma relação com a leitura literária a partir da sua família; esta pode usar diversas histórias com diferentes suportes. Devem ser privilegiados jogos de palavras, como a rima. O acesso às histórias, num ambiente familiar, possibilita às crianças, através da escuta, da relação com o livro e da própria leitura, a inserção na narrativa.

2. A segunda etapa (até aos doze anos) – para o autor, é nesta idade que as crianças passam a ter noção das formas e temas que abrangem a leitura literária. O autor encarrega o professor pela leitura em voz alta e interpretação do texto, fazendo pausas na leitura e interrogando os alunos sobre os acontecimentos que sucederão; o mesmo deve, ainda, estabelecer ligações intertextuais com outros textos.

Perante estas asserções, podemos ver a educação literária como um pilar essencial da comunidade que provoca o progresso de pensamento e de normas de cidadania, cooperando para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de análise crítica e de síntese.

Ainda de acordo com Galván (2004), é elementar ter em conta o objetivo geral da educação literária que passa por formar leitores com curiosidade e competência crítica. Também para Lorente (2013), e fortalecendo as visões dos autores supramencionados, a educação literária tem como intuito a formação de leitores capazes e independentes que expandam a competência crítica e a visão da leitura na sua extensão de vida, não como um dever, mas como uma forma prazerosa de edificação da personalidade, visto que tem o poder de fazer pensar, questionar-nos, incitar-nos; além disso, possibilita que nos comovamos e faculta-nos a possibilidade de desvendar coisas fascinantes, como, por exemplo, pontos de vista diferentes.

Podemos, tendo em conta os diferentes autores acima mencionados, concluir que a literatura, pela sua capacidade de interrogar o mundo que nos rodeia, pela sua capacidade de fortalecer o sujeito, através do conhecimento, de possibilitar o sonho e a imaginação, é essencial na nossa vida em sociedade.

A Educação Literária é, deste modo, essencial também – e sobretudo – na formação de crianças e jovens, sendo um veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que têm acerca do mundo, possibilitando-lhes um olhar crítico e reflexivo sobre ele. De acordo com esta visão, a ideia de leitura torna-se subentendida como um direito civil, como uma

posse estética e artística, compreendendo-se assim e, também, a educação literária como uma arte, ou seja, a arte da palavra.

2.1.2. Educação Literária para a infância

Em Portugal, o panorama da leitura na escola, e conseqüentemente do ensino e da aprendizagem do português, foi, ao longo do tempo, sofrendo inúmeras alterações, decorrentes de programas e de iniciativas ministeriais, que envolvem diferentes instituições como escolas, universidades e sociedade civil. As mudanças verificadas nos documentos oficiais, ao longo do tempo, permitem verificar que a literatura para a infância vai cada vez tendo mais espaço.

De acordo com Bastos (1990), literatura para a infância é a apresentação de um conjunto de textos distintos, conjeturados e adaptados à condição particular da criança. Manuel Jorge Marmelo, citado por Viana et al. (2002), assegura que a literatura infantil não é menor literatura, apenas é escrita com diferentes limites. Para este autor, “a literatura para crianças deve ter sobretudo preocupações lúdicas e formativas, cuidando para que o objeto literário proposto seja facilmente identificável e apreensível pelos potenciais leitores” (p. 126). Manzano (1988) afirma que “a literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores” (p. 25). As narrativas abrangem oportunidades comunicativas e expressivas, sendo um meio para a criança descobrir o mundo que a envolve. Como já referimos, a literatura infantil, quando é explorada na infância, tem a capacidade de comunicar a vários níveis, de conceitos, mensagens e emoções, colaborando para a abertura ao conhecimento de outras realidades e propagando o desenvolvimento linguístico e emocional das crianças.

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) 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 (Bastos, 1999, p. 22).

De acordo com Morgado e Pires (2010), a literatura infantil é um meio comunicador de conhecimentos que deve ser articulado com os processos individuais e também subjetivos dos alunos de diversos contextos, sendo utilizada para “revelar a complexidade, a ambigüidade e a subjetividade no centro das aprendizagens” (p. 82).

Ora Conti & Souza (2010) referem que a função lúdica de ouvir histórias é um ato de brincar – que se relaciona com a fantasia. Assim sendo, a condição de simbolizar, fornecida pela possibilidade de brincar, é verificável na atividade lúdica de ouvir histórias. Seria nesse momento de brincar, a ouvir as histórias, que a fantasia e a realidade se cruzariam na imaginação da criança.

Efetivamente, as OCEPE explicitam que brincar é uma atividade natural da criança, sendo a forma mais entusiasmante e holística de esta aprender, pois “promove o desenvolvimento e a aprendizagem e caracteriza-se pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p. 11). Tudo isto permite à criança aceder ao conhecimento sobre as relações humanas, nos seus diversos aspetos, como conflito de sentimentos; é desta forma que a criança vai tomando consciência de situações, por vezes complexas, da vida real, ampliando, desta forma, as suas perspetivas e incentivando-a a prosperar e a desenvolver as suas competências. Entende-se, pois, que a leitura de histórias, que é cada vez mais uma realidade do dia a dia em contexto escolar, vai contribuir não só para o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE e das AE, além da promoção de hábitos de leitura, pois as crianças vão despertar para comportamentos e atitudes de leitores. Para Silva (2009), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (p. 141).

Na criança estão as diversas capacidades e disponibilidades para o prazer da leitura, e é, por isso, fundamental incitar o hábito de ler, proporcionando o acesso a livros adequados de forma a fascinar a criança, envolvendo-a nas brincadeiras que os livros possibilitam, no “faz de conta”.

Com efeito, segundo Morgado e Pires (2010), os livros infantis são oportunidades que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas, permitem entrar e sair de experiências que facultam a interação com outras pessoas, ou passar de uma organização social para outra. Já para Macedo e Soeiro (2009), a literatura para a infância é uma “forma de leitura privilegiada” (p. 50), em que as crianças podem vivenciar práticas sociais de leitura, ou seja, a leitura de símbolos, a leitura de histórias através de imagens ou a construção de narrativas orais, que vão, depois, colaborar no melhoramento das práticas de leitura na infância. Assim sendo, o livro de histórias deve ser visto como uma ligação das aprendizagens na infância, sendo relevante, ao nível cultural e social, havendo diferentes formas de exploração em contexto educativo. Deste modo, a leitura de histórias pode instituir uma ferramenta pedagógica proeminente para

a ação educativa dos educadores de infância. A importância de trabalhar a leitura desde a educação infantil tem por principal objetivo auxiliar a criança na tomada de consciência da importância do desenvolvimento da sua imaginação, percepção, tornando-a um ser crítico e construtivo e contribuindo na sua formação pessoal, escolar e social. A leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo exterior, pois aumenta e melhora o vocabulário e coopera para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, já que permite o contacto com diferentes ideias e experiências.

Para Hohmann e Weikart (1995), deve ser propiciado às crianças, desde cedo, um meio escolar reflexivo e comunicativo, em que sejam incentivadas a refletir e a debater sobre os seus modos de agir e pensar, sobre si próprias, sobre o outro e sobre as interações realizadas. Com a mesma linha de pensamento segue Pires (2000), que afirma que “os bons livros infantis são meios através dos quais os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas” (p. 315).

Devido às suas características, a leitura de histórias é fortemente recomendada nas práticas pedagógicas exercidas na educação pré-escolar atual. Para Silva et al. (2005), simultaneamente à atuação do educador, é um dos maiores veículos de socialização no jardim de infância. Esta influência está relacionada com a importância da fantasia durante o período da infância. Por sua vez, Soares (2008) afirma que as crianças dos zero aos seis anos devem ter acesso a livros, pois isso personifica o reconhecimento da presença do livro e da leitura de histórias no processo educativo da criança.

Morgado (2010) defende que uma das funcionalidades principais da literatura infantil é aceder ao imaginário coletivo do ser humano. Embora as histórias infantis se coloquem no mundo imaginário, transmitem uma ordem social delimitada, assim como valores morais, comportamentos e “atitudes padronizados por referência a determinado contexto cultural” (Leite & Rodrigues, 2000, p. 13).

Para Machado et al. (2007), a literatura infantil tem como finalidade primordial a de promoção, na criança, do gosto pela beleza da palavra e pela ficção imaginativa; sendo assim, o livro é um produto da imaginação. Já para Pereira (2007), a literatura tem a função de permitir ao leitor emergente compreender o mundo e atribuir um sentido à escrita.

2.2. O papel da escola no desenvolvimento de uma educação literária de valor

Na nossa perspetiva, é essencial que a leitura adote um papel imutável na vida dos alunos, não só pela sua indispensabilidade ou direito, mas como um hábito que implique a satisfação de ler. Sendo assim, entendemos que o jardim de infância e a escola não devem ser locais onde, simplesmente, se ensina a ler e a escrever, mas, sim, de promoção de atitudes que estimulem a prática deleitosa da leitura.

Para Moreno et al. (2012), não há uma verdadeira aprendizagem quando a literatura se limita a ser “ensinada”, pois o conhecimento formal da literatura não assegura a sensibilidade estética e a competência literária, uma vez que a literatura, além de lida, tem de ser compreendida, interpretada e enaltecida, ou seja, deve ser promovido o interesse face à literatura e não, apenas, apresentá-la como um conteúdo obrigatório a assimilar, como adverte Moreno (2012): “Se não nos permitirmos práticas pedagógicas alternativas em redor do texto literário, não promovemos uma Educação Literária humanizadora, aquela que permite aprender a ler através da arte e que introduz a criança no mundo da cultura escrita” (citado por Souza et al., 2012).

É importante os alunos perceberem as diversas características que perfazem uma obra literária e estabelecerem uma ligação de prazer e de afeto com a mesma. Estas características focam-se também na materialização do objeto livro: a sua encadernação, o seu formato, o seu tamanho, o seu peso, o seu cheiro. Estes tipos de características permitem que os alunos contactem e percebam aspetos paratextuais que representam uma obra literária: a capa, a contracapa, o prefácio, o posfácio, as dedicatórias e os agradecimentos. Se um aluno não conviver com um livro, com a obra, não terá a real oportunidade de explorar os seus paratextos e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário.

Para diferentes autores como Van Bergen, Vasalampi, & Torppa (2020) e Niemi, Lerkkanen, Tolvanen, & Poikkeus (2020), no que se refere à leitura, inicialmente, aconselha-se a iniciar por ouvir ler e ir progressivamente avançando para situações de uma leitura cada vez mais autónoma. É necessário o fortalecimento de vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, visto que inflamam o gosto de ouvir, o desejo de imaginar, auxiliam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e promovem o querer aprender a ler. Nesta primeira fase, em que a criança ainda não lê, o educador ou professor tem um papel de mediador, desenvolvendo condições benéficas à descoberta do livro e da leitura. Após a criança ter adquirido a leitura, é importante que o profissional de educação varie as situações de leitura, por exemplo, que crie momentos de leitura individual, com auxílio do professor, com ajuda de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler. As zonas físicas onde a leitura é promovida, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar, devem ser

Ainda de acordo com os mesmos autores, os anos iniciais são essenciais na quantidade de leitura prazerosa futura e na subsequente compreensão da mesma. Considera-se, ainda, que as competências de leitura basilares são as de pré-leitura e fluência em leitura oral, visto que estas são fulcrais para o conhecimento de letras e o desenvolvimento da consciência fonológica. É, sendo assim, essencial que os docentes, mais do que ensinar a decifrar palavras de forma mecânica, criem o gosto e a intenção de continuar a ler mais, fomentando o conhecimento do mundo. O papel do profissional de educação é fulcral no incentivo à prática literária, mas o papel da família é igualmente importante, visto que o contacto com os livros desde tenra idade facilita o ensino e a aprendizagem da leitura bem como o gosto pela literatura.

Os profissionais de educação devem compreender que o êxito da formação de leitores só será completo quando entenderem que “Reading should not be a passive activity. The reader needs to feel part of the process. Involvement that makes children active, lively and enthusiastic to read.” (Souza & Balça, 2011, p. 3).

Assim sendo, as práticas literárias que se pretende estabelecer em sala de aula, tendo em conta os autores mencionados, visam construir, no indivíduo, um conjunto de disposições favoráveis em relação aos livros que se caracterizam pela/o:

- repetição da prática de leitura em situações diversificadas;
- autonomização da leitura;
- reconhecimento das especificidades dos distintos textos literários;
- adequação do texto ao público-alvo;
- apetecível inserção da literatura na forma de viver dos sujeitos.

2.3. Especificidades e Potencialidades da Literatura Infantil

A literatura infantil tem “a capacidade de potencializar e desenvolver as virtualidades, ainda amalgamadas, da criança” (Velo, 1994, citado por Sousa, 2000, p. 15). De acordo com Almeida (2002, pp. 140-141), a literatura infantil tem, de facto, diversas vantagens, tais como:

✓ Estimular a criatividade – incentivam o imaginário infantil quando as crianças realizam recriações das histórias e inventam novas histórias;

✓ Desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão – o educador, como mediador, assume, também neste âmbito, um papel importante;

✓ Apurar a inteligência – as crianças atravessam mentalmente desafios para decifrar enigmas e, com isso, potenciam a sua capacidade cognitiva;

✓ Alargar o léxico e o conhecimento da natureza e da vida em sociedade – os hábitos de leitura têm a capacidade de incrementar e diversificar o vocabulário, além de permitirem à criança o primeiro contacto com diferentes experiências de vida;

✓ Desenvolver a socialização da criança – as crianças ganham naturalidade quando expressam a sua opinião, transformando a sua timidez em desinibição, o que lhes confere autoconfiança, beneficiando a convivência com o grupo de colegas e com o educador.

A literatura infantil pode facilitar a transição para títulos literários mais complexos. É com a literatura para a infância que a criança inicia a sua formação literária, desenvolvendo a sua sensibilidade, estimulando a motivação e a criação de hábitos de leitura, mas, também, facilitando a sua entrada na literatura adulta e o impulsionar de uma formação linguística absoluta (García Padrino, 1992, citado por Brito, 2004, p. 55).

Entendemos, assim, que as oportunidades pedagógicas, na utilização de livros para a infância, incluem uma pluralidade de perspetivas que se estendem ao nível da educação emocional, afetiva, cognitiva, linguística, social e cultural, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de observação e de memorização, associados a momentos de prazer, o que valoriza o seu papel como instrumento pedagógico e educativo.

2.4. A Educação Literária nos documentos orientadores

Para uma prática consciente de educação literária, é importante entender onde e como esta está representada no sistema de ensino português, qual o seu papel e a sua importância.

Um olhar ainda mais atento de análise pelo documento orientador para a educação pré-escolar, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, Silva et al., 2016), possibilita compreender que a questão da educação literária se encontra plasmada neste documento, apesar de não aparecer esta designação *ipsis verbis*. Este documento orientador está segmentado pelas diferentes áreas de

conteúdo. Na Área de Expressão e Comunicação, deparamo-nos com o Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita; é aqui que encontramos a literatura, através dos exemplos de modos de trabalhar, prevendo-se o incentivo da educação literária nas crianças. O contar histórias, o permitir o contacto com a poesia e formas poéticas tradicionais (as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas) são aspetos referidos nas OCEPE (Silva et al., 2016): “Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos, mostrando prazer e satisfação.” (p. 72). Em relação à poesia, o documento releva este texto literário alertando os educadores de infância para a sua contribuição para a sensibilização estética das crianças. Esta relevância feita no documento é importante pois são poucas as referências que incentivam o recurso à Literatura, neste caso da poesia, na sua vertente estética.

A Literatura é considerada imprescindível para a construção da capacidade literária e da competência enciclopédica de cada criança. A leitura dos textos literários cria no indivíduo uma sensação de ludismo e de prazer, sendo esta fundamental para promover a educação literária. Esta é incentivada através de uma ligação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, a partir “de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (Balça & Azevedo, 2017, p.6).

Assim sendo, observamos que a educação literária está presente neste documento quando se sugere ao profissional de educação que disponibilize “livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético” (Silva et al., 2016, p. 72), referindo-se, de forma clara, os livros de literatura para a infância.

Como já vimos nas OCEPE (Silva et al., 2016), encontramos a educação literária explanada em diferentes vertentes, sendo uma delas a abordagem à escrita: “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro” (p. 66), pois que também é através das diferentes histórias que as crianças ouvem dos livros que veem que nasce a curiosidade pela palavra escrita e, assim, crescerá a vontade de aprender a ler. É essencial, desde cedo, as “crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, [pois tal] parece facilitar a aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 67). É importante, ainda, realçar que um ambiente imerso em registos escritos é um ambiente que facilita “as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas”; estas “deverão ser valorizadas e incentivadas” (Silva et al., 2016, p.70) pelos adultos.

A educação literária, presente de forma expressa e independente, é um domínio algo recente nos documentos programáticos oficiais do 1.º CEB (DGE, 2018). As orientações sobre Educação Literária incluídas nos Programas de Português do Ensino Básico, de 2009 (PPEB, 2009), relativas ao 1.º ciclo, referiam que o motivo indispensável para a leitura do texto literário é o prazer pessoal, podendo, ainda, o texto literário ser usado para uma leitura orientada ou como ponto de partida para a concretização de diferentes atividades.

Atualmente e de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português (DGE, 2018), no domínio da educação literária, ambiciona-se que os alunos se aproximem e relacionem habitualmente com literatura de referência, pois, a partir deste contacto, podem melhorar competências de análise textual e literária. Nas AE (2018), encontramos que “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados” (p. 3). Um dos recursos proporcionados é o Plano Nacional de Leitura (PNL), que fornece um catálogo de livros organizado por anos de escolaridade. Particularmente na realização de planos para uma leitura orientada, o domínio da educação literária permite um encontro de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, pois o objeto de estudo é o texto literário e “nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (DGE, 2018, p. 3).

2.5. Interdisciplinaridade curricular e transversalidade da língua portuguesa

Desde o início do sistema educativo que as instituições se regem por documentos orientadores/reguladores que apresentam diferentes áreas curriculares. Nos documentos atuais do sistema escolar português está patente a flexibilidade curricular, que deve existir no gerenciamento curricular, de acordo com o DL 55/2018; no entanto, estas áreas aparecem, ainda, muitas vezes, compartimentadas (Filipe, 2021).

Entendemos que cada área do saber pode ter uma forma específica de trabalho e, efetivamente, o currículo português apresenta objetivos do ensino-aprendizagem por áreas/disciplinas. No entanto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) apresenta as áreas de competências que todos os alunos devem desenvolver em todas as matérias escolares. Morin (2003) apoia exatamente a ideia de que a interdisciplinaridade permite que o currículo fique mais unísono.

A interdisciplinaridade, segundo Oliveira (2017), dá um novo sentido ao ensino, uma vez que propõe que o ensino trabalhe em sintonia, sendo que o aluno está sempre

no centro de todo o processo, como um indivíduo particular e único, chamado a relacionar saberes. Além do benefício que promove aos alunos, uma abordagem interdisciplinar enriquece a ação do docente, pois auxilia na flexibilização curricular, não compartimentando artificialmente as áreas curriculares e fomentando o ensino de forma diversificada, com exemplos e experiências reais aos alunos, direcionando, assim, para conhecimentos completos e enriquecidos (Freire, 1987, citado em Afonso, 2022).

Para Roldão (2009, p. 35), “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo”. Ou seja, é fulcral destacar que a interdisciplinaridade não exige a anulação desta organização curricular, mas permite analisar os conteúdos programáticos de modo a edificar novos conhecimentos.

A área do Português é transversal a todo o currículo, visto que é pela língua que os alunos entendem o que os rodeia, alimentam o raciocínio, se expressam. Tal como afirma Martins (2013, p. 50), “o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando de forma insofismável a sua relação com o mundo e com os outros”. Percebemos, assim, a relevância desta área, à qual deve ser oferecido um espaço distinto em todo o currículo escolar. Na mesma perspetiva, Rodrigues (2013, p. 88) explica que “o lugar especial que lhe é atribuído deriva do facto de ser a principal responsável pelo ensino/aprendizagem (...) e, assim, conduzir ao desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para o sucesso em todas as outras curriculares, disciplinares e não disciplinares”.

No que se refere às competências comunicativas, Dufour e Maingain (2002) apresentam-nas como sendo um “conjunto das aptidões mobilizadas na comunicação oral ou escrita” (p.193). Deste modo, estas competências são impostas e requeridas aos alunos nas diferentes áreas, quer seja em aula, em momentos de avaliação, ou fora da aula, em trabalhos e estudo autónomo a desenvolver.

A transversalidade da área do Português é confirmada, uma vez mais, nas AE, através, por exemplo, da seguinte afirmação: “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018, p.1). Quando refletimos sobre o currículo e as competências a desenvolver nesta área, conseguimos averiguar que a leitura, a escrita, a expressão e compreensão do oral, a gramática e a educação literária ampliam as competências transversais, visto que, sem a língua, os alunos não conseguem entender o que lhes é pedido ou explicado nem expressar-se adequada e corretamente.

Cruz (2007) salienta mesmo como o progresso nas aptidões de leitura constitui alicerce para as aprendizagens escolares nas diferentes áreas, “pois sem a habilidade para ler as oportunidades para o sucesso académico e ocupacional são limitadas e as dificuldades na aprendizagem da leitura bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem” (pp.1-2). Nesta mesma linha de ideias, Martins (2013) defende que a leitura é uma das competências que mais instiga o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando-se crucial para o êxito escolar: “a leitura converte-se assim numa das mais importantes atividades humanas, porque contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor” (p. 51). Devemos, assim, encarar que todas as áreas podem contribuir para o sucesso da aprendizagem da língua portuguesa e vice-versa.

2.6. Interdisciplinaridade a partir da educação literária

Podemos considerar a área curricular de Português uma área que possibilita associar conhecimentos de outras áreas como as de Estudo do Meio e Matemática, fomentando não só uma relação entre os saberes, como, ainda, um incentivo para os alunos menos interessados pela aprendizagem da língua materna.

Uma abordagem interdisciplinar na educação literária, por exemplo, pode ser positiva no ensino-aprendizagem, visto que os alunos precisam de invocar saberes previamente adquiridos em outras áreas, como analisar um determinado texto de formas distintas para além do que seria esperado na área de Português.

De acordo com Dufour e Maingain (2002), a base da interdisciplinaridade é a conjectura de que existem ocasiões que, não podendo ser sujeitas a um quadro de um exemplo disciplinar particular, impõem a conexão de distintas áreas curriculares. Do ponto de vista integrador, que conecta as áreas, a interdisciplinaridade constitui-se, assim, uma forma de investigar a realidade e edificar diferentes conhecimentos. Para estes autores, esta é uma abordagem que abarca diferentes vantagens no sentido do incentivo à leitura de textos, pois requer a invocação de áreas distintas que podem ser mais apelativas aos alunos, fornecendo-lhes a perspetiva de utilidade do conhecimento previamente adquirido noutras áreas para o entendimento de uma obra literária.

Uma perspetiva interdisciplinar de um texto antevê a aquisição de conhecimentos novos, de pesquisa de saberes de outras áreas, a verificação de conhecimentos e a constante procura pelo incógnito. Tal como Vieira (2010) afirma:

“O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos. Necessitam não só de estratégias para buscar, selecionar e reelaborar a informação, mas também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a essa informação” (p. 213).

Com o mesmo olhar, a opinião de Colomer (2003) diz-nos que o que é fulcral no ensino da leitura é proporcionar aos alunos o entendimento de que as suas aprendizagens são a forma de expandir “as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento. Esta experiência é a única motivação real dos alunos” (p. 174).

Se a interdisciplinaridade for tornada um costume em sala de aula, também, nas suas leituras pessoais, os alunos investirão mais na análise do texto, na obtenção de mais vocabulário e de informações, na pesquisa de temas inerentes ao texto, para assim adquirirem uma compreensão textual mais completa e construir conhecimentos. Certamente, texto após texto, os alunos conseguirão ser leitores fluentes e habilitados, tornando-se indivíduos que criam “(...) o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.” (Giasson, 1990, p. 19). Ou seja, se o profissional de educação conseguir incentivar as crianças para a leitura e literatura, abordando o texto que envolve outras áreas curriculares, estas entenderão a ligação entre as áreas do currículo.

Concluindo, segundo Couto (2006), a abordagem interdisciplinar da compreensão de texto literário pode e deve ser fomentada em sala de aula, para que os alunos consigam relacionar os saberes de outras áreas, entendendo a literatura como uma arte em que o desenvolvimento pode ser progressivo, articulado e adaptado a cada leitor.

3. Desenho do estudo

O presente trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, como mencionado anteriormente. Abaixo, nas figuras 4 e 5, encontra-se representado o desenho da investigação para uma visão mais integrada dos dois estudos.

Práticas de Educação Literária e a interdisciplinaridade

Estudo 1

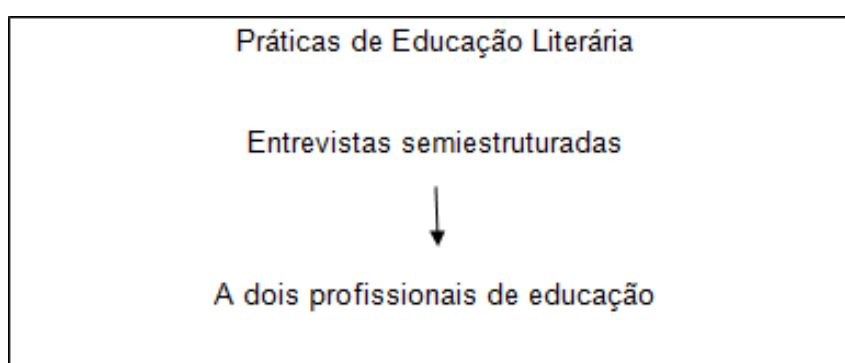


Figura 4 - Estudo 1

Estudo 2

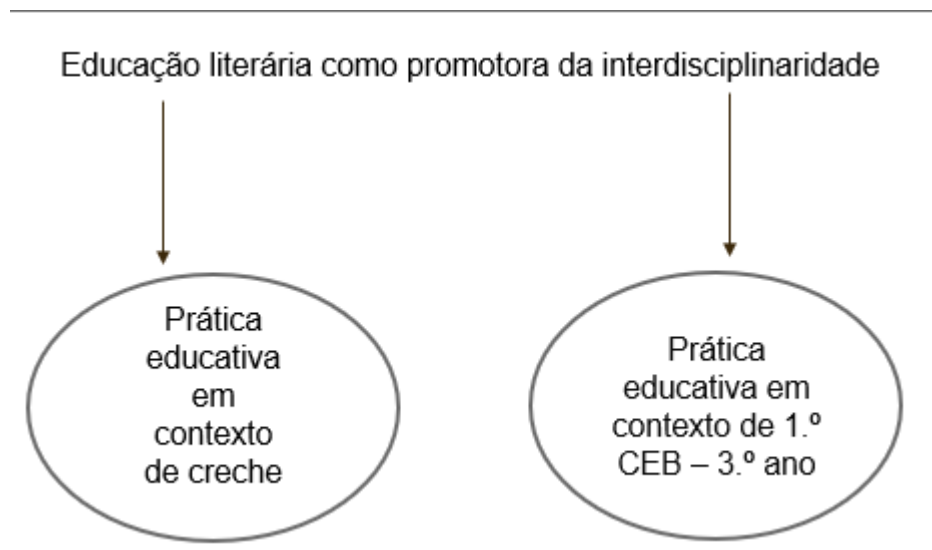


Figura 5 - Estudo 2

Em seguida, abordaremos a pertinência de cada um dos estudos e os respetivos objetivos definidos para responder à questão de partida deste exercício investigativo. Apresentaremos, ainda, o contexto, os participantes, os instrumentos e, por último, descreveremos os procedimentos de recolha e análise de dados.

4. Estudo 1

4.1. Tipo e pertinência do estudo

O primeiro estudo a que se reporta a minha intervenção em Prática de Ensino Supervisionada refere-se às práticas de educação literária exercidas por profissionais de educação com os quais contactei em contextos de estágio.

Para desenvolver este estudo, escolhi utilizar a modalidade de investigação qualitativa dado que pretendo refletir sobre as práticas de educação literária exercidas pelos profissionais de educação; para tal, é essencial escutar os respetivos profissionais.

4.2. Questões de investigação e objetivos

Para iniciar o presente estudo, foram lidos, primeiramente, alguns documentos sobre o tema, essencialmente, em relação à importância da educação literária para a formação de bons leitores, que ficam munidos de um conjunto de conhecimentos tanto a nível cultural, como a nível literário e social, e que têm a oportunidade de desenvolver diferentes competências, como referido anteriormente. Após este primeiro contacto com a literatura da especialidade, foi definida a seguinte questão de investigação: Qual o papel que o livro para a infância assume na prática docente nos contextos de ensino pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico?

Para este estudo, e para responder à questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar os hábitos pessoais de leitura do profissional de educação.
- Conhecer as práticas declaradas de educação literária, enquanto profissional de educação, em contexto de sala de aula.

4.3. Contexto e participantes

O presente estudo decorreu pessoalmente e via *online*, tendo sido realizadas duas entrevistas a profissionais de educação com as quais travámos conhecimento no decorrer do estágio (não necessariamente na figura institucional de cooperante) e se voluntariaram para participar neste estudo, dando-nos, assim, a oportunidade de entender e discutir as suas práticas.

Ambos os entrevistados eram do sexo feminino, com idades de 38 e 60 anos. No

que respeita à formação, uma das entrevistadas começou a sua carreira com o bacharelato, mais tarde completou a sua formação com uma licenciatura em inglês como segunda língua e português língua não materna; dedica-se, atualmente, ao 1.º CEB; a segunda entrevistada tem o grau de licenciada em educação de infância e encontra-se, atualmente, a atuar em contexto de jardim de infância.

4.4. Processos de recolha e tratamento de dados

4.4.1. Instrumentos

Para uma compreensão sobre as práticas de educação literária exercidas pelos profissionais de educação, achei essencial escutá-los mais profundamente; para isso construí um guião de entrevista semiestruturada. A escolha da utilização da entrevista deu-se devido ao facto de esta ser, de acordo com Amado et al. (2014), um diálogo premeditado regulado por intenções específicas. Efetivamente, a existência de um guião possibilita prever, com base no estudo do tema, as questões relevantes, quer para o entrevistador quer para o entrevistado se lembrarem do que é importante, abrindo, eventualmente, caminho para mais reflexões. Escolhi, especificamente, a entrevista semiestruturada pois, ainda segundo os mesmos autores, permite uma abertura de resposta ao entrevistado.

A entrevista semiestruturada não segue, porém, de forma rígida as questões previamente preparadas, isto é, o guião não é castrador, mas orientador, pelo que as questões são feitas de acordo com o rumo da conversa que o entrevistado for dando. Para Bogdan & Biklen (1994), este tipo de instrumento facilita a obtenção instantânea das informações pretendidas.

4.4.2. Procedimento de recolha de dados

Para iniciar a recolha de dados deste estudo, comecei pela elaboração do guião de entrevista semiestruturada (anexo 4), de acordo com os objetivos antecipadamente definidos. O procedimento de recolha de dados foi feito de acordo com diversas etapas: a primeira etapa passou pela definição dos objetivos, informados por algumas leituras teóricas e pela experiência empírica, seguindo-se a construção do guião de entrevista. A entrevista foi dividida por blocos: o bloco A corresponde à legitimação da entrevista/motivação do entrevistado; o bloco B diz respeito à caracterização dos

entrevistados; o bloco C refere-se aos hábitos pessoais de leitura e, por último, o bloco D, referente às práticas profissionais envolvendo leitura literária.

A segunda etapa, do procedimento de recolha de dados, condiz com o início da entrevista em que os entrevistados são cumprimentados e lhes são explicados os objetivos do estudo (Identificar os hábitos pessoais de leitura do profissional de educação e conhecer as práticas declaradas de educação literária, enquanto profissional de educação, em contexto de sala de aula). A terceira etapa passa pela concretização das questões ao entrevistado, em que foi essencial tentar manter uma conversa natural; na última etapa, são apresentados os agradecimentos pela disponibilidade de resposta e tempo dispensado.

É importante, ainda, referir que os procedimentos éticos foram protegidos: os participantes contactados e os objetivos explicados, tendo eles tido a liberdade de aceitar ou recusar; a sua identificação é preservada.

4.4.3. Procedimento de tratamento de dados

O procedimento de tratamento de dados realizou-se após cada entrevista com a sua transcrição. Concluída esta etapa, elaborámos a tabela de análise (anexo 5), na qual constam as categorias, as subcategorias, as unidades de registo e os participantes.

5. Estudo 2

5.1. Tipo e pertinência do estudo

O segundo estudo, a que se reporta, também, a minha intervenção em Prática de Ensino Supervisionada, refere-se às práticas de educação literária promotoras de interdisciplinaridade praticadas em contexto de estágio.

Para desenvolver este estudo, escolhemos utilizar a modalidade investigação-ação uma vez que pretendemos refletir sobre as práticas de educação literária e a sua interdisciplinaridade. De acordo com Coutinho et al. (2009, p. 360), “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”.

5.2. Questões de investigação e objetivos

Para iniciar o presente estudo, lemos, primeiramente, alguma bibliografia sobre o tema, essencialmente, em relação à importância da literatura infantil como promotora de interdisciplinaridade, numa aprendizagem holística (cf. Capítulos do enquadramento teórico). Em seguida, definimos a questão orientadora: Como desenvolver práticas interdisciplinares partindo da educação literária? Para este estudo, apontámos os seguintes objetivos:

- Potenciar a leitura para múltiplas experiências de aprendizagem;
- Fomentar a interdisciplinaridade e a transversalidade curricular através do livro para a infância.

5.3. Contexto e participantes

O exercício investigativo decorreu em diferentes contextos de estágio: valência de creche, de JI e de 1.º CEB.

Na valência de creche, o grupo era composto por dezoito crianças das quais onze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas as crianças deste grupo completavam os 3 anos de idade entre setembro e dezembro, encontrando-se, assim, na sala de transição.

Na valência de JI, o grupo era formado por vinte e cinco crianças entre os três e os seis anos de idade, sendo catorze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

No que respeita ao 1.º CEB, o exercício realizou-se com uma turma do 3.º ano, que era constituída por vinte e duas crianças entre os oito e os dez anos de idade, sendo nove do sexo masculino e treze do sexo feminino.

5.4. Processos de recolha e tratamento de dados

5.4.1. Instrumentos

Durante a investigação no decorrer dos estágios de intervenção, foram planificadas e executadas atividades interdisciplinares partindo de diversos livros literários para a infância, visto que o estudo se enquadra na vertente de investigação-ação.

Os instrumentos de recolha de dados são essenciais para fornecer informações detalhadas sobre o tema em estudo. O dicionário da língua portuguesa (2008) define instrumento como “tudo o que serve para executar algum trabalho ou fazer alguma observação” (911). De acordo com Moresi (2003), as técnicas de recolha de dados passam por um grupo de métodos e instrumentos feitos para assegurar o registo das informações de investigação.

Para a análise de resultados das atividades planeadas e implementadas, recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados. Sendo assim, e porque pretendemos que esta seja uma investigação voltada para a mudança, recorreremos às Notas de Campo, aos Registos Fotográficos e à Reflexão sobre práticas exercidas. Para Bogdan et al. (1994), as notas de campo são um instrumento que valoriza o processo de recolha de dados, pois é uma forma rigorosa de analisar o fenómeno em causa. Ainda segundo os mesmos autores, as notas de campo são descrições precisas do que se vê, se vive e do que se reflete. Tentámos, durante este processo de investigação, fazer as notas de campo como Bogdan & Biklen (1994) sugerem, ou seja, devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150).

No decorrer das atividades implementadas no âmbito do presente estudo foram realizados registos fotográficos, que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), estão estreitamente conectados com a investigação qualitativa, pois permitem ser usados de formas distintas, possibilitando a simplificação da recolha de informação factual.

No que respeita à reflexão, esta surge do estudo dos registos fotográficos e das notas de campo. A reflexão é um instrumento essencialmente narrativo que possibilita ao investigador repensar e/ou adequar as estratégias utilizadas, tendo em conta o(s) grupo(s) de crianças que se encontra a investigar em contexto participante. Sendo

assim, após as intervenções, eram realizadas reflexões orais com o par, docentes cooperantes e supervisoras; eram, ainda, realizadas reflexões escritas.

5.4.2. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados iniciou-se através da observação que, de acordo com Correia (2009), e em consonância com Mónico et al. (2017), se trata de uma técnica de investigação que permite a quem observa a “identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos” (p. 724). Em cada estágio era reservado um momento inicial para apenas ser feita a observação de cada grupo e as suas principais características. Após o momento inicial, a observação passava a ser participante. Para Mónico et al. (2017), durante a observação participante o observador tenta transformar-se num dos elementos do grupo – no meu caso, passei, também, a ser professora. O investigador aguarda, assim, encontrar-se numa posição favorecida na obtenção de informações.

Depois de observar as qualidades e debilidades de cada grupo de crianças, delineou-se um projeto, um por cada estágio, que integrava o livro infantil como promotor de aprendizagens interdisciplinares. No processo de recolha de dados, utilizei diferentes instrumentos, tais como Notas de Campo e o Registo Fotográfico, conforme mencionado anteriormente.

É importante realçar que as questões éticas de investigação com crianças foram salvaguardadas, tendo sido realizado um pedido de autorização aos encarregados de educação para a recolha do registo fotográfico (anexo 6).

6. Apresentação e análise dos resultados

Nesta parte do trabalho, são exibidos os resultados dos dois estudos realizados com a intenção de perceber quais as práticas de educação literária dos docentes entrevistados e o seu modo de operacionalização da interdisciplinaridade, tendo como base o livro literário infantil.

6.1. Estudo 1 – Entrevista a profissionais de educação

Neste estudo temos como base a experiência de duas docentes (P e E) que partilham os seus hábitos pessoais de leitura e falam das suas práticas no âmbito da educação literária.

No que respeita aos hábitos pessoais de leitura, ambas as participantes revelam que leem por iniciativa própria. A participante P autodenomina-se de “leitora compulsiva”, pois, por norma, está sempre a ler algo, prefere a leitura em papel e gosta de diferentes géneros; apenas não lê livros de terror nem jornais. Já a participante E afirma que não lê muito, prefere ler nas férias e que gosta de livros históricos; diz, ainda, que nunca se habituou a ler através de ecrãs, por isso o papel é o seu formato favorito.

Relativamente à forma como escolhem os livros que leem, a participante P comenta que gosta de entrar em livrarias, pegar nos livros e ler os prefácios; confia também que lê muitos livros por indicação de colegas e/ou amigos. Para E, escolher um livro é uma tarefa simples, visto que só escolhe livros do seu tema favorito.

Se E dispensa a leitura de livros literários infantis em termos pessoais, já para P estes tiveram um papel importante na sua vida, pois a participante contou-nos que lia para a sua família e aproveitava essas leituras para a sala de aula. Para a participante P, no que respeita à literatura infantil, existem livros que invariavelmente passam pelas suas salas de aula, que são: “As maçãs do Sr. Peabody” de Madonna, “Corre corre, cabacinha” de Alice Vieira e, ainda, “Conversas com versos” de Maria Alberta Menéres. A participante E, sobre livros infantis, afirma: “leio apenas para o trabalho, não tenho obras favoritas”.

No que concerne às práticas profissionais envolvendo leitura literária, a interveniente P declara que trabalha a educação literária semanalmente, entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos; já para E, o tempo de trabalho dedicado a este domínio consiste na leitura de um livro infantil por semana e no reconto do mesmo, quando a atividade é realizada.

A respeito do uso do manual nas práticas de educação literária, a entrevistada E afirma que não usa; já a participante P utiliza, mas não muito, pois considera as atividades aí sugeridas condicionadas pelos docentes que cooperam na construção do manual. Assim sendo, a entrevistada P afirma que não sente obrigação de “(...) trabalhar o que está no manual na perspetiva da educação literária”.

Percebemos, neste processo de ensino e de investigação, que a escolha das obras literárias a trabalhar, por vezes, pode ser desafiante: que obras usar e como escolher são questões que necessitam de ser colocadas para que haja uma reflexão sobre o que se pretende e como atingir esses objetivos. Nesta linha de pensamento, as participantes foram questionadas sobre as obras que usam e como as escolhem. Para a participante P, a escolha acaba por ser o fruto da mistura do seu gosto pessoal e das necessidades que o grupo apresenta; gosta de trabalhar, quase sempre, “As maçãs do Sr. Peabody”, o “Elmer”, “Corre corre, cabacinha” e *Destrava-línguas*. Para E, a escolha cinge-se ao tema que estiver a trabalhar com o grupo no momento. A escolha de obras está muito ligada com a intenção pedagógica do profissional de educação e, para as nossas entrevistadas, os livros são boas fontes de introdução de temas e uma forma pela qual se pode promover o gosto pela leitura.

No que respeita à articulação do domínio da Educação Literária com as diferentes áreas curriculares, a participante E refere: “uso, principalmente, para a aquisição e conhecimento da linguagem”; já a participante P diz ser essencial os alunos entenderem o que leem, por isso gosta de trabalhar a compreensão da leitura.

Em relação às atividades realizadas com o texto literário, as participantes salientam o reconto da história e falam-nos das diferentes formas em que pode ser realizado, oralmente, escrito ou através de um desenho. A participante P descreveu-nos a atividade que mais prazer, até agora, lhe proporcionou ao dinamizá-la: “A atividade que mais gosto costumava realizar com as turmas de 4.º ano, eles costumam gostar de ler os livros «Uma aventura», então gosto de trabalhar «Uma aventura em Santarém». Quando trabalho essa história, gosto de realizar com eles um itinerário pelos sítios de Santarém que são mencionados no livro; eles gostam e dizem que, apesar de já terem passado por esses sítios, não viram tudo o que está descrito no livro”. Ainda para a participante P, a atividade que menos gostou de realizar foi a leitura de uma história por dia; esta atividade foi proposta pelo agrupamento onde se encontrava. A participante afirma que “não gostei porque lia-se só por ler, não se trabalha a obra nem era usada para trabalhar outras áreas ou conteúdos”.

No que respeita a interdisciplinaridade, visto ser cada vez mais uma forma de abordar o currículo, questionámos as participantes sobre a forma como a obra literária,

nas suas práticas, promove este valor. A participante P explica-nos que gosta de usar os livros como base para trabalhar conteúdos de outras áreas, “principalmente para as artes visuais”. Para E, a interdisciplinaridade é algo que já se pressupõe que esteja subjacente visto que “as áreas [se] cruzam” e “é difícil não haver interdisciplinaridade”.

Para terminar, ambas as entrevistadas se demonstram satisfeitas com as suas práticas de educação literária e preveem mantê-las.

6.2. Estudo 2

Neste estudo apresentamos atividades interdisciplinares postas em prática, com base no livro infantil, em diálogo com diferentes áreas do saber, em dois contextos diferentes, no contexto de creche e no contexto do 3.º ano do 1.º CEB. Ou seja, é uma busca de propostas interdisciplinares que fortaleçam o processo de aprendizagem holística. Este trabalho deve-se, essencialmente, à necessidade de reflexão sobre a importância do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Assim sendo, apresentamos diferentes atividades propostas: como foram planeadas, o que observei e o que melhorava no decurso de cada sessão.

6.2.1. Primeiro contexto – Creche

Começamos pelo contexto de creche, em que nasceu a vontade de dar sentido às leituras realizadas em grupo. Neste contexto, percebemos que diferentes histórias podem levar-nos para diferentes “mundos” e, assim, decidimos ter o livro infantil como ponto de partida para diferentes aprendizagens. Serão, então, apresentadas atividades realizadas durante duas semanas de intervenção, que tiveram como base dois livros: um feito por nós, com a *Lengalenga do vento* de Maria Alberta Menéres, e o outro é o livro *Os meus 5 sentidos* de Yoyo Books.

Pensando na curiosidade e criatividade das crianças e em como estimular estas competências, pensámos num recurso didático facilitador e indutor de atividades nas áreas das expressões artísticas, assim como para as diferentes áreas de desenvolvimento, tendo como base as *Orientações Pedagógicas para a Creche* (2016). Assim sendo, pensámos em criar um Livro Gigante com partes selecionadas da *Lengalenga do Vento* de Maria Alberta Menéres.

Após as semanas de observação em estágio, que nos permitiram conhecer o grupo de crianças, foi-nos possível perceber o gosto por histórias que o grupo demonstrava; assim sendo, decidimos trabalhar a *Lengalenga do Vento* de Maria Alberta Menéres criando um livro grande no qual adaptámos a lengalenga. Definimos, como

objetivos gerais a atingir, nas diferentes áreas de desenvolvimento, os seguintes:

Desenvolvimento motor:

- ✓ Correr, dançar e representar;
- ✓ Pintar com sopro.

Desenvolvimento cognitivo:

- ✓ Conhecer o som do vento forte e fraco;
- ✓ Reconhecer um moinho de vento;
- ✓ Reconhecer animais presentes no livro indutor;
- ✓ Desenvolver o pensamento criativo.

Desenvolvimento pessoal e social:

- ✓ Interagir com pares;
- ✓ Cooperar;
- ✓ Demonstrar responsabilidade.

No primeiro dia da implementação da atividade, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas, pois começámos por informar que tínhamos uma surpresa, aguçando a expectativa. Ao verem o livro (anexo 1), criado com a *Lengalenga do vento* de Maria Alberta Menéres, as crianças exclamaram de espanto: “É Grande!”. Tendo conseguido criar expectativa, o grupo ficou atento a ouvir o poema que fala do senhor vento, que andava a passear e derrubava diferentes animais com a sua força; decidi, então, ir para o monte, onde encontrou um moinho, que ficou feliz pela sua companhia. O grupo foi participativo respondendo a questões colocadas, tais como: O que andava o senhor vento a fazer? Que animais o senhor vento encontrou? Porque é que o moinho ficou feliz? E vocês gostam do vento? Porquê?

Incentivando o prazer natural da criança em explorar, colocámos no livro gigante, criado com a lengalenga, materiais como: lixa, areia, flores e diversos tecidos, de forma a desenvolver o sentido do tato. Em conjunto, as crianças exploraram o livro, manipulando, observando e comunicando o que observavam. Foram, também, fazendo o som do vento, dando para perceber que quase todas o sabiam identificar e reproduzir.

Em seguida, distribuímos fitas (amarelas e verdes) e perguntámos quem queria ir verificar se estava vento na rua. Fomos até ao espaço exterior, cada criança com uma fita, para descobrirmos se existia vento e que efeito iria ter nas fitas. Nesse dia, o tempo não estava ventoso e, por isso, quando as crianças pararam para ver se as fitas se movimentavam, exclamaram: “Não está vento!”. Então, propusemos que observassem o que acontecia se começassem a andar e, gradualmente, a andar cada vez mais rápido e, por fim, correr. As crianças, vendo as fitas a esvoaçar crescentemente, afirmavam “Somos o vento!”. Esta atividade permitiu que as crianças utilizassem as fitas livremente e que as explorassem de acordo com as suas intenções.

No dia seguinte, começámos por rever a lengalenga (anexo 7) lida no dia anterior. Durante essa revisão, constatámos que as crianças se lembravam bem da lengalenga e que tinham vontade de voltar a sentir as diferentes texturas que estavam presentes no livro. Antes da realização da atividade, voltaram a fazer com a boca o som que o vento produz. As crianças foram separadas em diferentes grupos, para ocuparem as três mesas que se encontravam na sala. Nesta atividade as crianças tinham de pintar a montanha do moinho, utilizando tintas (comestíveis), soprando para uma palhinha para, com este objeto, irem espalhando a tinta colocada no papel de cenário. Durante a atividade fomos percebendo que existiram algumas dificuldades, pois algumas crianças não tinham força suficiente a soprar e, por isso, não conseguiam que a tinta se fosse espalhando ao longo do papel. Como estavam a existir dificuldades e sentimos que as crianças estavam a perder o interesse, pedimos que pintassem, mas utilizando as mãos para sentirem a tinta. A utilização das mãos permitiu-nos perceber que ficaram bastante felizes e confiantes, pois conseguiam espalhar a tinta nos locais que pretendiam, além de ser uma boa forma para se conseguirem expressar livremente. Com esta experiência ficámos a perceber que o grupo não estava familiarizado com esta técnica de pintura.

No dia posterior, na sala da motricidade, foi colocada a música *As quatro estações* de Vivaldi para que pudessem dançar livremente, mas antes pedimos que “fossem” lagartos, cães e formigas a “levar com o vento forte”, tal como no poema lido durante a semana. As crianças puderam movimentar-se pelo espaço à sua vontade desenvolvendo inúmeros jogos dramáticos, tendo sido pedido à criança para imaginar os animais representados na lengalenga (cão, formiga e lagarto). Este exercício foi feito porque, durante o estágio, observámos que era uma atividade de que as crianças gostavam muito e em que se podiam expressar livremente de acordo com aquilo que a música lhes transmitia. Em seguida, foi pedido que as crianças dançassem de acordo com a música, mais devagar nas partes mais suaves da música e mais rápido nas partes mais intensas. O espaço em que a atividade foi realizada também ajudou ao seu

sucesso, pois era uma sala ampla e espaçosa, permitindo que os meninos se movimentassem mais à vontade e que o utilizassem de acordo com as suas intenções. Talvez por a dança livre ser algo de que o grupo tanto gosta (os risos e gritos de excitação comprovaram-no), tornou-se difícil coordená-lo, por exemplo, no sentido de uma parte do grupo ser lagarto e outra ser cão, ou então acalmar o grupo de forma que perceba as diferentes intensidades da música. Temos de melhorar as nossas estratégias de gestão da turma, ou então deveríamos tê-la dividido e feito esta atividade em pequenos grupos.

Em termos de avaliação, foram criadas tabelas (anexo 8) para cada atividade, com indicadores de bem-estar e envolvimento. Durante as atividades de leitura e posteriores à leitura, foi possível ver o nível de envolvimento do grupo através de indicadores como o silêncio na hora da leitura, a atenção demonstrada, o facto de quererem explorar através do tato o livro e a participação na discussão promovida no fim da leitura.

No que respeita aos objetivos que pretendíamos que atingissem, conseguimos que a maioria do grupo os alcançasse. Nos objetivos a nível do desenvolvimento motor, todas as crianças demonstraram conseguir correr e dançar, apenas uma não foi capaz de representar. Pintar com o sopro foi um objetivo que apenas duas crianças conseguiram atingir; pudemos perceber que ainda não tinham alcançado esta capacidade pois, em vez de soprar, sugaram. Nos objetivos de desenvolvimento cognitivo, o grupo conseguiu conhecer o som do vento forte e fraco, reconhecer um moinho de vento, reconhecer animais presentes no livro indutor e desenvolver o pensamento criativo nas suas representações do vento. Havia, porém, uma criança que, devido às suas características específicas, nem sempre participava e ainda havia duas crianças que só participavam quando queriam, pois, eram mais individualistas nas suas brincadeiras e explorações. Nos objetivos pretendidos para o desenvolvimento social, verificámos menos sucesso, pois era um grupo com algumas dificuldades de interação entre pares; nem todos estavam habituados a cooperar uns com os outros e, quando interagiam com os pares em alguma atividade, acabavam a discutir. Assim sendo, foi sempre necessária a nossa intervenção.

Na segunda semana de implementação, iniciámos as atividades com a leitura do livro *Os meus 5 sentidos* de Yoyo Books (anexo 9). Este livro fala-nos de diferentes animais que estão a conhecer os seus cinco sentidos e ostenta diferentes texturas. Para esta semana, as atividades propostas tinham como objetivos gerais:

Desenvolvimento motor:

- ✓ Manter algum equilíbrio.

Desenvolvimento cognitivo:

- ✓ Conhecer diferentes instrumentos (ex. lupas coloridas, lupas binoculares, binóculos, os CD e óculos, velas de cheiro, etc.);
- ✓ Reconhecer o doce, amargo, salgado, macio e duro.
- ✓ Pensamento criativo;
- ✓ Relatar o que é observado.

Desenvolvimento pessoal e social:

- ✓ Interagir com pares;
- ✓ Cooperar;
- ✓ Demonstrar responsabilidade.

Começou-se as atividades pela leitura da história, que é interrompida para colocar questões como: Sabem o que são binóculos? Querem experimentar o pelo da mão do leão? O que é um chifre? Sabem o que é o reflexo? Querem experimentar a fazer música com as escamas do crocodilo?

Após a leitura da história, passou-se à demonstração e exploração da “caixa do olfato”, onde havia diversos ingredientes e objetos (velas perfumadas, perfumes para carro, creme com cheiro, especiarias, incenso), para que as crianças utilizassem o sentido do olfato e fossem descobrindo a que pertenciam os diferentes cheiros. Nesta atividade levámos as crianças a descobrirem a utilidade de cada objeto que estava na caixa, mas esquecemo-nos de que algumas crianças poderiam ficar a espirrar com as especiarias (apesar de termos tido o cuidado de saber que nenhuma tinha alergias). Naturalmente que o grupo começou a dispersar com o sucedido e poucos experimentaram todos os cheiros; assim sendo, não atingimos os objetos pretendidos, que passavam pelo reconhecimento dos diferentes objetos e cheiros.

No dia seguinte, foi altura de o grupo descobrir a “caixa da visão”, onde estavam vários objetos para observarem os seus efeitos (óculos coloridos, CD, lupas de cores, lupas de aumentar, espelhos, caleidoscópio, papel celofan de cores). A atividade correu muito bem: havia materiais para todas as crianças experimentarem ao mesmo tempo, o que fez com que nenhuma criança tivesse de estar à espera e dispersasse. A exploração foi no exterior, o que originou muitas admirações ao descobrirem animais muito pequenos com as lupas ou quando viam o céu de outra cor. Durante esta atividade os objetivos propostos foram atingidos; só uma criança é que não explorou todos os materiais da caixa no exterior.

A atividade do dia posterior passou pela prova de diferentes sabores, ou seja, a

“caixa do paladar”. Nesta atividade os elementos do grupo não podiam ver o que estavam a provar para ser surpresa e eles conseguiram identificar o amargo, o doce, o macio e o duro. Para isso, usámos chocolate, limão, gelatinas, sal e açúcar. Nesta atividade sentimos muita recusa; poucas foram as crianças que quiseram experimentar algo sem saberem o que estavam a pôr na boca. Os que experimentavam respondiam corretamente à nossa questão sobre ser amargo, doce, duro ou macio. Não podemos afirmar que os objetivos propostos foram atingidos visto apenas 10 crianças terem acedido a experimentar, como demonstram as tabelas de avaliação (anexo 10). Devíamos ter colocado na mesa os diferentes alimentos destapados de forma a terem percebido o que estavam a comer.

A terminar a semana e para trabalhar o tato, criámos um tapete sensorial com diferentes materiais (caixas de ovos, CD, algodão, arroz, tampas, balões, esponjas, papel bolha). O objetivo era as crianças atravessarem-no com os pés e com as mãos para descobrirem as diferentes texturas. Esta atividade também não correu como o esperado apesar de o grupo ter aderido, pois algumas crianças quiseram explorar o tapete arrancando alguns materiais do mesmo. Chegámos, assim, à conclusão de que devíamos ter usado uma cola mais forte e plastificado todo o tapete no fim.

No fim da intervenção neste contexto, podemos afirmar que conseguimos trabalhar diferentes áreas do saber presentes nas *Orientações Pedagógicas para a Creche*; apesar de nem todas as atividades propostas terem resultado como o pretendido, podemos dizer que proporcionámos múltiplas experiências de aprendizagem interdisciplinares através do livro para a infância.

6.2.2. Segundo contexto – 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O segundo contexto em que tivemos oportunidade de aplicar atividades interdisciplinares foi no estágio com o 3.º ano de escolaridade. Durante o tempo de observação, foi possível conhecer razoavelmente o grupo e os conteúdos que estavam a ser abordados nas diferentes áreas, os quais teríamos de retomar durante a nossa intervenção. Assim sendo, foi delineado o projeto a implementar denominado de “Reciclarte”, que foi organizado da seguinte forma:

Tabela 5 - Organização do projeto "Reciclarte"

<p>O que as crianças podem aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver valores de cooperação, responsabilidade, respeito; ✓ Refletir sobre as suas atitudes e sobre o impacto ambiental que as mesmas podem provocar (negativo e positivo); ✓ Recolher informação essencial e planificar um texto. 	<p>Estratégias a serem desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da capa e do livro "Demasiado" de Emily Gravett; ✓ Chuva de ideias; ✓ Apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida; ✓ Construção de esculturas com materiais recicláveis; ✓ Construção de painéis sobre o tema. 	<p>Como iniciar</p> <p>Tendo em conta que a turma, em estudo do meio, estava a trabalhar os problemas ambientais, aproveitámos para interligar com uma parte do projeto de didáticas, proporcionando a interdisciplinaridade.</p>	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro "Demasiado" de Emily Gravett; ✓ Materiais recicláveis; ✓ Materiais de decoração; ✓ PowerPoint "Reciclarte"; ✓ Estrutura de planificação de pesquisa; ✓ Estrutura de planificação de texto. <p>Recursos humanos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estagiárias; ✓ Docentes cooperantes; ✓ Alunos.
<p>Componentes do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo do Meio; ✓ Português; ✓ Educação Artística: Artes Visuais; 	<p>Tema</p> <p>"Reciclarte"</p>		<p>Apresentação final</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição das esculturas na entrada da escola; ✓ Relatório de estágio;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação para a Cidadania. 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ PowerPoint das atividades realizadas.
<p>Atividades para toda a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da capa e do livro “Demasiado” de Emily Gravett; ✓ Chuva de ideias do que os alunos já sabiam sobre os elementos paratextuais do livro; ✓ Chuva de ideias do que os alunos já sabiam sobre “O que é demasiado na nossa vida?”; ✓ Chuva de ideias do que os alunos já sabiam sobre “O que é a poluição?”; ✓ Chuva de ideias do que os alunos já sabiam sobre “O que 	<p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de esculturas com materiais recicláveis; ✓ Construção de painéis sobre o tema; ✓ Preenchimento das estruturas de planificação de pesquisa e de texto; ✓ Construção e apresentação de uma biografia. 	<p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de um <i>quizz</i> sobre consumo e sustentabilidade. 	<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registos escritos; ✓ Registos fotográficos e videográficos; ✓ Diálogo; ✓ Trabalhos realizados.

<p>é a sustentabilidade?” e “O que é o consumo?”;</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Construção do painel do que é a poluição;✓ Apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida;✓ Apresentação do que é uma biografia.			
--	--	--	--

Começámos a implementação do nosso projeto com a atividade da projeção da capa do livro *Demasiado* de Emily Gravett (anexo 11). Este livro apresenta a história de duas galinhas que preparam um ninho para receberem os seus filhos. Durante a história, as galinhas vão querendo compor o ninho com tudo o que encontram, por acharem que é necessário dar tudo aos seus filhos, até que, de repente, o ninho cai e os animais entendem que o que acumularam era de mais e não precisavam de tanto.

Durante a projeção da capa, a turma participou ativamente não só antecipando o tema, mas também o conceito de “demasiado” (anexo 12), tendo-se verificado exclamações como: “muita desorganização”; “demasiados animais”; “demasiado barulho”; “estavam a pensar onde estavam as suas coisas e, quando olharam para cima, viram-nas”; “estão a ir buscar coisas às casas das pessoas”; “muita coisa”; “pensavam que existiam demasiadas coisas” e “tudo descontrolado”. Considerámos, assim, que os principais objetivos desta atividade foram atingidos pela turma. Estes objetivos consistiam em antecipar o tema com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto, em textos visuais (ilustrações), depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si.

A segunda atividade passou pela colocação no quadro da questão “O que é demasiado na nossa vida?” (anexo 13), a qual levou para respostas muito distintas, tais como: “coisas eletrónicas”; “textos”; “pessoas doentes”; “comida”; “sol e lua”; “trabalho”; “escola”; “livros”; “animais”; “pessoas”. Fomos intervindo até conseguir aproximar o diálogo do tema pretendido, tendo obtido, assim, respostas como: “demasiadas construções, que destroem os espaços verdes/habitats”; “demasiados automóveis que provocam a poluição – combustíveis fósseis”; “poluição”; “lixo”; “problemas ambientais”. O grupo direcionou seguidamente o diálogo para as possibilidades que existiam de diminuir a poluição e obtivemos, deste modo, respostas como: “evitar desperdícios”; “evitar transportes privados/automóveis”; “evitar deitar o lixo ao chão”. Focámos, assim, a nossa discussão em grupo no tema da poluição. No fim, os alunos registaram o que era de mais na nossa vida numa cartolina que foi afixada na sala de aula (anexo 14): “resíduos sólidos no chão”; “deitar lixo nas praias e esgotos”; “fumo do cigarro”; “fábricas”; “não reaproveitar os materiais”; “buzinas dos automóveis”; “aviões”; “combustíveis fósseis” e “deitar o cigarro ao chão”.

Em outra atividade e para introduzir a classe morfológica dos verbos, foi colocada a seguinte frase no quadro (anexo 15): “A galinha comprou demasiado” em que o objetivo era identificar a classe das palavras: nome, verbo, advérbio e determinante. Na frase colocada, os alunos não tiveram dificuldades na identificação. Posteriormente foi apresentada a biografia do artista Ricardo Nicolau de Almeida que serviu como texto

mentor para trabalharmos a gramática mais concretamente a classe morfológica dos verbos. Assim sendo, realizou-se o mesmo exercício de identificação de verbos, nomes, adjetivos e determinantes. A maioria da turma apresentou dificuldades na identificação, em especial nos verbos e nos adjetivos. Para dar continuidade à introdução dos verbos, partindo da biografia anteriormente apresentada, foram colocadas três frases no quadro com verbos com terminações em -ar, -er e -ir. Neste momento, os alunos não sentiram dificuldades na identificação dos verbos; sendo assim, aproveitámos o verbo “nascer” presente numa das frases para introduzir os tempos verbais: pretérito perfeito, presente e futuro. A turma, nesta atividade, só conseguiu compreender que o pretérito perfeito está relacionado com a anterioridade, o presente com a simultaneidade e o futuro com a posterioridade, tendo demonstrado bastantes dificuldades na conjugação dos verbos. Para iniciar a atividade de educação artística, mais concretamente de artes visuais, passámos à realização da quarta atividade, que consistia na construção de esculturas com material reciclado. Começámos por questionar a turma sobre o que entendia por “Reciclarte”, tendo obtido respostas como: “trabalho com coisas recicláveis”; “trabalhar com material reutilizável”; “apanhar o lixo do chão e fazer obras com ele”; “a palavra «Reciclarte» parece ter a palavra ‘reciclar’ e a palavra ‘arte’”; “nós, em vez de estragarmos, podemos fazer arte”; “eu tenho uma garrafa de alumínio e, em vez de deitar fora, posso... fazer um copo para guardar as canetas”. Após este momento, relembrámos o artista Ricardo Nicolau de Almeida, referido na biografia apresentada anteriormente, e explicámos o seu trabalho, levando, assim, à questão “O que é uma escultura?”. As crianças responderam: “acho que é uma imitação de alguma coisa, por exemplo... de um material diferente, madeira, plástico e depois fazem...e esculpem.”; “uma escultura é uma coisa que tu podes fazer, arte... pode ser feito de concreto, de madeira e de muita coisa”; “é o tipo de arte feito com vários tipos de materiais, pode ser imitar alguma coisa ou artístico, pode usar cores (tintas) para ficar mais realista e normalmente é feito com pedra porque, antes de haver o metal, na Grécia Antiga era feito com pedras”. Em seguida, projetámos diferentes obras do artista em questão e a turma foi refletindo sobre o que via, em termos de materiais, e o que pensavam sobre o que estava representado, sugerindo diferentes histórias criativas sobre as obras.

Outra atividade foi a descoberta e a escrita de uma biografia. Para isso começámos por apresentar a biografia de Ricardo Nicolau de Almeida. A partir desta a turma foi identificando as características principais de uma biografia e qual a sua finalidade. Sistematizámos, então, as características essenciais da biografia e a finalidade da mesma, em grande grupo, no quadro (anexo 16). Em seguida, foi proposta a elaboração, a pares, de uma biografia sobre Emily Gravett, autora do livro “Demasiado”, com informações fornecidas pela estagiária. Todos os pares conseguiram

identificar a maioria da informação relevante (anexo 17) para a posterior construção da biografia (anexo 18). Dentro do prazo estipulado, apenas dois grupos conseguiram terminar a tarefa e apresentá-la à turma: reunir a informação relevante e construir um texto coeso. Pela observação que fizemos, pensamos que os restantes elementos da turma não conseguiram terminar devido à constante conversa e brincadeira, apesar dos constantes avisos.

Em outra atividade, a turma estabeleceu definições sobre o que é o “consumo” e a “sustentabilidade”, recorrendo, ainda, ao dicionário. Após as definições estarem claras para o grupo, a estagiária questionou se haveria relação entre estes dois conceitos. Mostrámos um vídeo sobre os conceitos, com imagens, e pretendíamos que causasse impacto no grupo, o que conseguimos pelas reações que obtivemos de espanto. Iniciámos, ainda, a realização de um *quizz* para compreendermos se a turma tinha apreendido os conceitos principais.

Depois, foi apresentada a programação para a semana de expressões plásticas relativas ao projeto “Reciclarte”. Os alunos, em pares, tiveram oportunidade de escolher os materiais e realizar a experimentação dos mesmos. Ao longo da experimentação, os alunos tiveram em atenção a forma como colocavam os materiais, pois lembravam-se de que, para ser uma escultura, teria de se ver a 360º. Os grupos continuaram a sua exploração dos materiais recicláveis (anexo 19), o que levou alguns a irem procurar mais. Após a exploração, os grupos passaram à fase da colagem dos materiais (anexo 20) e, em seguida, à decoração das esculturas (anexo 21) com os recursos disponibilizados (cartolinas, diferentes tipos de papel colorido e tintas). Ao longo deste momento, os alunos demonstraram-se bastante envolvidos e ativos no seu trabalho; conseguimos, ainda, perceber que aplicaram as aprendizagens assimiladas, tais como: o maior uso da reciclagem, perceberem que podiam reaproveitar certos materiais, quando sobrava tinta não a deitavam fora, mas perguntavam a outro grupo se necessitava ou, então, faziam mistura de cores.

Das últimas atividades propostas, foi a leitura do livro “Demasiado”. A leitura do texto só se deu neste momento pois, para nós, era importante criar um pouco de suspense e começar com a análise dos elementos paratextuais do texto. No momento da leitura, detetámos um grande entusiasmo e envolvimento, que se notou com os alunos a terminarem as rimas do livro, adivinhando a palavra que se seguiria, visto este encontrar-se escrito em rima.

Em seguida, a atividade proposta passou pela associação entre as imagens da raposa e do texugo, emoções, frases do texto e de imagens de problemas ambientais reais. A atividade suscitou muitas dúvidas quanto à sua realização, nomeadamente na organização dos dados na cartolina disponível (anexo 22). Os alunos não demonstraram dificuldades na compreensão do tema, só na organização da atividade, tendo solicitado a ajuda constante do adulto.

Posteriormente, os grupos apresentaram os seus trabalhos, explicando o que haviam criado, os materiais utilizados e o porquê das suas construções. A partir da apresentação das esculturas, foi possível verificar a criação de histórias, oralmente, à volta das mesmas, o que levou o grupo a abordar questões de cidadania.

Por fim, as esculturas foram expostas na entrada da escola (anexo 23) com um cartaz explicativo do projeto.

Reflexão Final

Nesta etapa é importante apresentar os resultados dos estudos efetuados e as limitações dos mesmos. As presentes investigações surgiram das questões: qual o papel que o livro para a infância assume na prática docente nos contextos de ensino pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico? E como desenvolver práticas interdisciplinares partindo da educação literária? Para dar resposta a estas questões, foram realizadas entrevistas e desenvolvidas atividades interdisciplinares.

Os estudos realizados no âmbito do exercício investigativo possibilitaram-me analisar e refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica nos diferentes contextos. Pude, assim, perceber se identifiquei e mobilizei as melhores estratégias, instrumentos e conhecimentos de forma a promover o desenvolvimento de competências transversais pelas crianças.

No que concerne às limitações do estudo um, dizem respeito, essencialmente, ao reduzido número de entrevistas realizadas, ou seja, a amostra não é significativa, não podendo, assim, as respostas serem representativas da realidade. No entanto, permitem-me uma compreensão mais profunda do fenómeno em contexto, tendo eu, por esta via, aperfeiçoado ferramentas que me permitem, pela vida fora, continuar a analisar a minha prática. No estudo dois, as limitações prendem-se, fundamentalmente, com o tempo reduzido em contexto e com a inexperiência em realizar uma investigação e recolha de dados que requerem metodologias e estratégias específicas.

De acordo com o estudo um realizado, percebemos que o livro assume um papel primordial nas práticas de educação literária, pois é muito versátil, visto que pode ser usado para a introdução de um tema específico ou como indutor de tarefas interdisciplinares.

No estudo 2, podemos concluir que o livro pode auxiliar a aguçar a curiosidade das crianças, o que as tornará mais participativas ao longo dos diferentes momentos. A interdisciplinaridade colabora para uma prática potenciadora de um ensino e aprendizagem significativos bem como de um desenvolvimento holístico por parte dos alunos.

O desenrolar de uma prática interdisciplinar possibilitou-me entender as vantagens que essa prática oferece aos alunos, visto que, quando a aprendizagem se encontra inserida num contexto e com um propósito aglutinador, leva a que os alunos lhe atribuam significados.

Este estudo fez-me compreender que a melhor forma de edificar aprendizagens significativas e fortalecer competências transversais é através da interdisciplinaridade, isto é, na conexão e integração das diferentes áreas curriculares, produzindo situações

para que as crianças, naturalmente, se envolvam no que estão a concretizar, para mobilizarem conhecimentos já existentes, tendo liberdade de pensamento e de opinião, serem autónomas e para terem possibilidade de conhecerem e de se ajustarem ao meio envolvente.

A concretização deste relatório é o culminar de dois anos de mestrado, de um percurso longo, desafiante, mas gratificante.

A prática supervisionada constituiu um tempo de diferentes experiências e saberes. Os vários estágios, mencionados na parte I deste relatório, foram muito relevantes na minha ação enquanto profissional de educação. Foi durante os estágios que desenvolvi diferentes capacidades, nomeadamente a autoconfiança, o planeamento de uma ação contextualizada e significativa e a capacidade de resposta às necessidades das crianças.

As diferentes aprendizagens e vivências realizadas ao longo deste tempo permitiram-me desenvolver pessoal e profissionalmente, na medida em que me possibilitaram compreender e ter consciência da influência das minhas práticas na qualidade do ensino que proporcionarei aos meus alunos. Um professor/educador deve entender que o processo de aprendizagem e formação não termina com o fim de um curso de formação inicial, pois este estará em constante aprendizagem ao longo da carreira.

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, 1, 1-14.

Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multirreferenciado. Várzea da Rainha Impressores. <http://hdl.handle.net/10362/5287>.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.

Azevedo, F. & Balça, A. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017131>.

Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Campo das Letras.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e juvenil*. Universidade Aberta.

Bogan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Butler, M. C., & Chapman, J. (2008). *Numa noite muito escura*. Minutos de Leitura.

Carle, E. (2011). *O sr. cavalo-marinho*. Kalandraka.

Carvalho, L., & Cruz, J. (2003). Dar sentido aos Sentidos: o Desenvolvimento das Inteligências no 1.º ciclo da educação infantil. *Simpósio Internacional Inteligências, Educación y Currículum*. Madrid.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. (1.^a ed). Octaedro. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, (pp.117-149). Porto Editora. <http://baes.sdum.uminho.pt/handle/1822.1/103>.

Colomer, T. (2003). *O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura – Falar, Ler e escrever nas aulas*. Edições Asa.

Colomer, T. (2010). *A evolução da educação literária*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html.

Costa, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(3), 17-33. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>.

Conti, F. & Souza, A. (2010). O Momento de Brincar no Ato de Contar Histórias: Uma Modalidade Diagnóstica. *Psicologia, ciência e profissão*, 30(1), 98-113. V30n1a08.pdf (bvsalud.org).

Couto, M. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. In Azevedo, F. (Ed), *Língua Materna e a Literatura Infantil – Elementos nucleares para o professor do ensino básico*. Lidel.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.

Cunha, C. (2008). *O Cuquedo*. (15nd ed.). Livros Horizonte.

Cunha, C. (2017). *O Cuquedo e um amor que mete medo*. (5.ª ed.). Livros Horizonte.

Cunha, C. (2019). *O Cuquedo e os pequenos aprendizes do medo*. (2.ª ed.). Livros Horizonte.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Dromundo, R. (2000). Enfoques teóricos, lengua, literatura y docente. *Decires*, 9 (9), 131-146. <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art9-11.pdf>.

Dufour, B. & Maingain, A. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. (1.ª ed). Instituto Piaget.

Filipe, I. (2021). *Uma Abordagem Interdisciplinar da Educação Literária no 7.º ano*. [Tese de mestrado, Faculdade de Letras]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/97023>.

Galván, L. (2004). Elementos Para Un Plan de Educación Literaria. *Revista de literatura*, 66(132), 537-554. [o/133Texto%20del%20art%C3%ADculo%20en%20fichero%20de%20Microsoft%20Word%20\(obligatorio\)-143-1-10-20100706.pdf](https://www.repositorio.cepe.unam.mx/handle/articulos/133Texto%20del%20art%C3%ADculo%20en%20fichero%20de%20Microsoft%20Word%20(obligatorio)-143-1-10-20100706.pdf).

George, J. (2020). *Boa noite, Urso. Livro com lanterna mágica*. Porto Editora.

Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. (2.^a ed.). Edições Asa.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pfister, M. (2020). *O Peixe Arco-Íris*. Kalandraka. <https://www.kalandraka.com/o-peixe-arco-iris.html>.

Leite, C. & Rodrigues, L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto: Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Instituto de Inovação Educacional.

Lorente, J. (2013). La educación literária. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/42239/40213>.

Luís, S. (2013) *Prática de Ensino Supervisionada em Creche - O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1863/1/Relat%C3%B3rio%20final%20-%20Susana%20Lu%C3%ADs.pdf>.

Macedo, T. & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim de infância: os tapetes narrativos. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Org.). *Modelos e práticas em literacia* (pp. 49-62). Lidel.

Machado, J., Azevedo, F., Pereira, C., & Araújo, A. (2007). *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Gailivro.

Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Porto Editora.

Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Revista Álabe*, (1). 1-21.

Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Edições Colibri.

Martins, E. (2013). Manuais e promoção da transversalidade da língua portuguesa na leitura. In Sá, C. *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Cadernos do LEIP (2). Universidade de Aveiro.

Martins, G. (coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Caçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Mata, J. (2003). Educación Literaria. In J. L. G. Ortega, & E. F. Haro, *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp. 503-524). Ediciones Aljibe. [file:///E:/tese%20TI/Tese/bibliografia%20pr%C3%A1ticas%20educa%C3%A7%C3%A3o/Juan4%20\(1\).pdf](file:///E:/tese%20TI/Tese/bibliografia%20pr%C3%A1ticas%20educa%C3%A7%C3%A3o/Juan4%20(1).pdf).

Mendes, T. (2013). A Morte dos Avós na Literatura Infantil: análise de três álbuns ilustrados. *Revista Educação & Realidade*, vol. 39 N.º 4: 1113 – 1127.

Moresi, E. (Org.). *Metodologia da pesquisa*. Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: [MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf](#) (ufes.br).

Morin, E. (2003). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8.ª ed). Bertrand Brasil.

Pereira, L. Á., Pereira, L. C. & Cardoso, I. (2017). Práticas de Leitura Literária no 1.º ciclo do Ensino Básico. Para a compreensão do agir docente em Portugal. *Letras&Letras | Uberlândia*, 33(2), julho/dezembro, 229-254.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38081>.

Pontes, V, e Azevedo, F. (2008) A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. Congresso Internacional em Estudos da Criança, “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Documento online disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8008> (15.10.14).

Projeto Curricular de Grupo – Ano Letivo 2021/2022. (2021). Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado triénio 2020/2023. (2021).
https://aeginestalmachado.pt/files/PEducativo_AEGM_2020_23_220321.pdf.

Roberts, S. & Peck, H. (2020). *Será o mar o meu lugar?* Booksmile. 20|20 editora.

Rodrigues, C. (2013). Estratégias transversais de compreensão na leitura. In Sá, M. *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Cadernos do LEIP (2). Universidade de Aveiro.

Roldão, C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Schiavo, A., & Ribó, C. (2009). *Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos*. Seminário de 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP.

Silva, A. (2009). Trajetória da Literatura Infantil: Da Origem Histórica e do Conceito Mercadológico ao Caráter Pedagógico na Atualidade. *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*. 2(2), pp. 135-149. [234-1-759-1-10-20100625.pdf](https://doi.org/10.234-1-759-1-10-20100625).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.

Sousa, M. (2018). O papel do/a educador/a na resolução de conflitos interpessoais na educação de infância [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9495/1/Relat%C3%B3rioPPS_M%C3%B3duloII_MafaldaSousa_2016478.pdf.

Souza, J. & Balça, A. (2011). A traditional folk tale: strategies of reading in Brazil and Portugal. In: *17th European Conference on Reading Literacy and Diversity, 2011, Mons. 17th European Conference on Reading Literacy and Diversity Proceedings*. Mons: Mons University.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

Viana, L.; Coquet, E. & Martins, M. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. 5 - Investigação e práticas docentes*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vieira, T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrónica Pesquiseduca 2* (04), 209-230.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/106>.

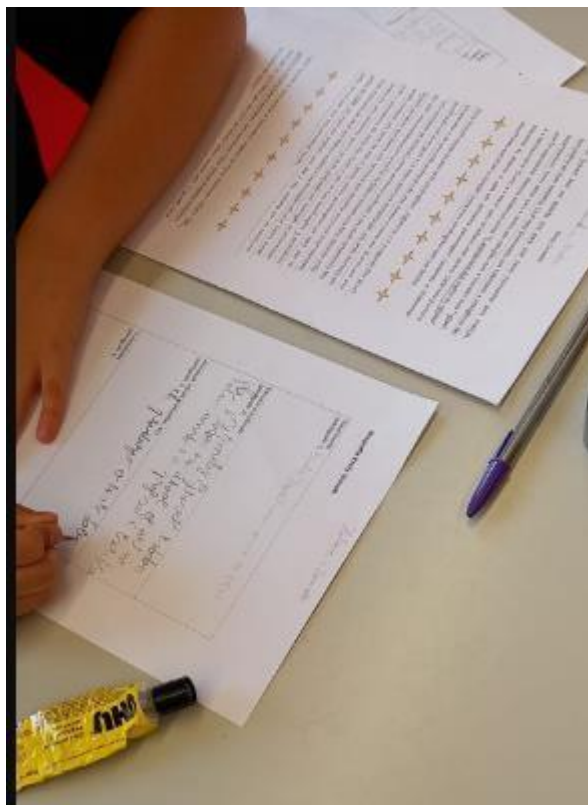
Anexo 1 – Livro com a “Lengalenga do vento”.



Anexo 2 – Apresentação da sequência de repetição



Anexo 3 – Construção da biografia da autora Emily Gravett



Anexo 4 – Guião de entrevista

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: “Práticas de educação literária nos primeiros anos escolares”

Objetivos:

- Identificar os hábitos, pessoais, de leitura do profissional de educação.
- Conhecer as práticas declaradas de educação literária, enquanto profissional de educação, em contexto sala de aula.

Bloco A

Legitimação da entrevista/motivação do entrevistado

1 - Como sabe, encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no âmbito da dissertação de mestrado, necessito de realizar um trabalho de campo, sendo que, no meu caso, isso inclui entrevistas juntos de professoras/educadoras.

2 - Esta entrevista é importante para uma reflexão mais aprofundada sobre educação literária e para minha, constante, aprendizagem.

3 - Tendo em conta que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato, solicito autorização para gravar a nossa conversa apenas em formato de áudio.

4 – Obrigada pela disponibilidade em participar nesta entrevista.

Bloco B

Caracterização dos entrevistados

1 - Pode, por favor, indicar a sua idade e tempo de serviço?

2 - Quais os seus graus académicos obtidos?

3 - Qual o ano /faixa etária que leciona neste ano letivo?

3.1 - Quais os anos escolares/ faixas etárias que sente mais gosto em lecionar?

Quais os que tem tido com mais frequência?

4 - Qual a sua situação profissional na carreira?

5 - Tem vindo a fazer formação para progressão de carreira?

5.1 - Recorda-se de algumas formações que possa enunciar? Pode indicar, numa percentagem aproximada, as áreas em que se encaixam essas formações?

5.2 - Porquê?

Questões específicas sobre formações na área da Língua:

6 - O que pode dizer sobre as formações que tem feito na área da Língua?

6.1 - Sobre que assuntos foram essas formações?

6.2 - Como chegou a essas formações? Ou seja, como teve conhecimento delas?

6.3 - Fez alguma sobre Literatura para a infância, educação literária?

6.4 - Sente, atualmente, necessidades formativas na área do Português? Quais?

Bloco C

Hábitos pessoais de leitura

1 - Costuma ler por iniciativa, ou seja, leituras que não as obrigatórias (que o seu trabalho exige)?

1.1 - Com que frequência?

2 - Quais as suas preferências de leitura? (Livros literários, não literários, jornais, revistas, blogues...). O que é que lê?

2.1 - E em que formato – papel ou eletrónico?

3 - Para diferentes tipos de leitura, a frequência de leitura varia?

3.1 - Pode dar-me uma ideia do tempo que dedica à leitura? (pode ser diário, semanal, mensal...)

4 - Que tipo de leitor se considera?

5 - Como escolhe as suas leituras?

6 - A literatura para a infância está incluída nas suas escolhas pessoais? (Sempre leu literatura para a infância? Porquê? O que é que a atrai na literatura para a infância? Porque é que lê livros para a infância?)

7 - O que é que está a ler neste momento?

8 - Qual foi o último livro que leu e quando foi?

9 - Poderia indicar a obra literária que, para si, é mais marcante – “o livro da sua vida”?

10 - Poderia, também, indicar, de 1 a 3 obras literárias para a infância que sejam as suas favoritas?

10.1 - Pode explicar porquê.

Bloco D

Práticas profissionais envolvendo leitura literária

1 - Quando programa as aulas de Português, que % de tempo dedica à Educação Literária?

2- Utiliza manual?

2.1 - Qual o tempo, médio, de realização das atividades propostas no manual?

Quanto tempo as crianças demoram a realizar as atividades?

2.2 - O que acha dessas atividades?

2.3 - Que modalidades de trabalho adota? (Individual, pares, pequenos grupos, grupos, grande grupo turma)

3 - Na programação diária, quais os documentos que mais consulta?

4 - No último ano letivo e no atual, que obras usou com os alunos?

4.1 - Quais foram os seus critérios para seleção dessas obras e doutras com que tem trabalhado?

4.2- Quais as fontes em que se baseou para a sua escolha?

Possíveis critérios/fontes

- | | |
|---|---|
| - As listas dos programas | - A ilustração |
| - O nível de conhecimentos da turma | -As orientações do PNL (Plano Nacional de Leitura) |
| - O seu gosto pessoal | - As sugestões da Casa da Leitura |
| -A lista elaborada por todos os professores da escola | - As sugestões de Revistas especializadas |
| - Os gostos dos alunos | - As sugestões da RBE (Rede de Bibliotecas Escolares) |
| - A edição, o preço | - As sugestões de blogues- Um determinado objetivo pedagógico |
| - A qualidade literária | |
| - A análise da obra publicada numa revista pedagógica | |

5 - Quando trabalha com textos literários, quais são as suas intencionalidades? Fale livremente das suas intencionalidades pedagógicas, do que o move, do que quer que as crianças aprendam... (despertar para diferentes géneros literários, promoção da leitura, momento de relaxamento, ou introdução de conteúdos, etc.).

6 - Indique as três obras que, de acordo com a sua perceção, têm tido maior acolhimento por partes das crianças no (1.º CEB ou no EPE).

7 - Costuma articular o domínio de Educação Literária com outros (oralidade, leitura, escrita, consciência linguística/gramática)?

7.1 - Pode dar algum exemplo?

8 - Quais são as atividades a que mais recorre quando está a trabalhar texto literário?

8.1 - Poderá exemplificar as suas 3 atividades mais frequentes, que estão sempre presentes?

Exemplos:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| - Definir a ideia principal | - Classificação num determinado género |
| - Leitura silenciosa | - Indicação do espaço e do tempo |
| - Estudo do vocabulário | - Análise em pormenor |
| - Procura de um plano/ estrutura | - Questões de compreensão |
| - Solicitar as impressões dos alunos | - Discussão/debate |
| | - Leitura em voz alta |

8.2 - Pode relatar uma atividade realizada, no âmbito da leitura literária, que considere que tenha sido positiva para si e para os alunos?

8.3 - E uma atividade que não tenha corrido tão bem, a que os alunos não tenham aderido bem, que não tenha resultado como imaginava, que não queira repetir?

9 - Alguma vez planeou trabalhar uma obra em interdisciplinaridade com outras áreas?

9.1 - Pode dar exemplos de obras que tenha usado com este fim e dar exemplos de procedimentos, conteúdos, aprendizagens em causa?

9.2 - Que vantagens e desvantagens identifica numa abordagem interdisciplinar?

10 - Que apreciação global faz das suas aulas com texto literário?

10.1 - Está nada, pouco, bastante ou muito satisfeita?

10.2 - O que “lhes falta” (às aulas)?

10.3 – O que é que considera ser “único” na sua abordagem?

10.4 - Quais as suas perspetivas de formação/estudo/leitura/ ação (ensino)?

Um muito obrigada por este tempo e conversa.

Anexo 5 – Análise da entrevista

Análise de conteúdo – Bloco C – Hábitos pessoais de leitura			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Participantes
Hábitos pessoais de leitura	Leitura não obrigatória	“(…) leio muito, considero-me uma leitora compulsiva”.	P
		“leio por iniciativa própria, mas não muito, leio mais nas férias”	E
	Preferência de leitura	“não tenho um género preferido apenas não gosto de livros de terror e jornais”; “prefiro sempre ler em papel”	P
		“Gosto mais de livros históricos”; “nunca me adaptei a ler através de ecrãs, prefiro o papel”.	E
	Frequência	“leio diariamente, em média entre os 45 minutos e 1 hora”.	P
		“leio, em média, um livro por mês, não leio diariamente”.	E
	Como escolhe as leituras	“Gosto de ir a uma livraria pegar num livro e ler o prefácio, mas também leio muitos livros que amigos e colegas me indicam”.	P
		“Escolho pelo meu tema preferido”.	E
	Literatura para a infância	“Li muito por questões pessoais e aproveitava essas leituras para a sala de aula”; “os livros infantis que mais gosto são “As maçãs do Sr. Peabody” de Madonna, “Corre corre cabacinha” de Alice Vieira e “Conversas com versos” de Maria Alberta Menéres.	P
		“Leio apenas para o trabalho, não tenho obras favoritas	E

Análise de conteúdo – Bloco D – Práticas profissionais envolvendo leitura literária			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Participantes
Práticas profissionais envolvendo leitura literária	Tempo para a Educação Literária	“Trabalho semanalmente, em média, entre 1 hora a 1 hora e 30 minutos”.	P
		“Leio normalmente, uma história por semana para iniciar o tema a trabalhar durante aquela semana”.	E
	Manual na Educação Literária	“Nem sempre encontro o que gosto nos manuais, considero que as atividades propostas são condicionadas pelo grupo de professores que constrói o manual”. “(...) não sinto obrigação de trabalhar o que está no manual na perspetiva da educação literária”.	P
		Não usa.	E
	Obras usadas	“Uso quase todos os anos “as maçãs do Sr. Peabody”; o “Elmer”; “Corre corre cabacinha” e destrava-línguas, gosto dos da Luísa Ducla Soares.	P
		“Não consigo nomear nenhum livro de momento”	E
	Escolha de obras	“Pelo meu gosto pessoal e algumas histórias escolho de acordo com a turma, pois posso ter a necessidade de trabalhar algum assunto em particular.”	P
		“Escolho de acordo com o tema que estiver para ser trabalhado”.	E
	Intencionalidade pedagógica	“Principalmente pela promoção do gosto da leitura”.	P
		“Uso os livros para trabalhar e inserir um tema”.	E

	Articulação do domínio da Educação Literária	“Gosto de trabalhar a compreensão da leitura”.	P
		“Uso, principalmente, para a aquisição e conhecimento da linguagem”.	E
	Atividades com o texto literário	<p>“Acho muito benéfico o reconto escrito ou oral da história”. “A atividade que mais gosto costumo realizar com as turmas de 4.º ano” “eles costumam gostar de ler os livros «Uma aventura» então gosto de trabalhar «Uma aventura em Santarém». Quando trabalho essa história gosto de realizar com eles um itinerário pelos sítios de Santarém que são mencionados no livro” “eles gostam e dizem que apesar de já terem passado por esses sítios não viram tudo o que está descrito no livro”.</p> <p>“A atividade de que não gostei foi uma aplicada pelo agrupamento há uns anos chamada de «uma história por dia», não gostei porque lia-se só por ler não se trabalha a obra nem era usada para trabalhar outras áreas ou conteúdos”.</p>	P
		“Gosto que eles recontem a história através de um desenho”; “Os grupos aderem muito quando levo histórias em rimas e pedem sempre mais”.	E
A obra na interdisciplinaridade	“Gosto, pessoalmente, de trabalhar as histórias como base para as artes, principalmente as artes visuais.” “Também gosto de partir de uma história para trabalhar a matemática”.	P	

		“Uso muito a história para uma abordagem entre áreas”; “acho difícil não haver interdisciplinaridade pois as áreas cruzam-se”.	E
	Apreciação global	“Correndo o risco de não ser modesta estou muito satisfeita, globalmente, com a minha prestação. Acho essencial a promoção da leitura”.	P
		“Gosto da minha abordagem e vou continuar neste caminho”.	E

Anexo 6 – Autorização para registo fotográfico

Exmo.(a). Sr. (ª) Encarregado(a) de Educação,

Somos a Liliana Araújo e a Sara Soares, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), e encontramos-nos a estagiar, no período de 22 de novembro de 2022 a 13 de janeiro de 2023, na Escola Básica dos Leões, do Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, na turma do 1.º ano, à qual pertence o(a) seu educando(a). O estágio está devidamente enquadrado e supervisionado pela orientadora cooperante da sala e pela supervisora da ESES

No âmbito do presente estágio, vimos, por este meio, solicitar autorização para fotografar o(a) seu educando(a), durante o período a que corresponde o estágio, visto ser uma forma de registo e avaliação da nossa intervenção pedagógica, tornando-se uma evidência enriquecedora do desenvolvimento das atividades realizadas. Garantimos a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos registos efetuados. Mais informamos que as imagens captadas apenas serão utilizadas no contexto do curso, para a elaboração dos respetivos portefólios de aprendizagens e dos relatórios finais de curso.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Santarém, ____ de _____ de 2022

Estagiária (Liliana Patrícia Fernandes Semedo Araújo)

Estagiária (Sara Luísa Alves Antunes Soares)

Professora Titular

..... (Recortar por aqui)

Eu _____(nome), li e compreendi o esclarecimento fornecido, pelo que autorizo / não autorizo (riscar o que não importa) o meu educando _____(nome) a ser fotografado, confirmando que as fotografias só poderão ser usadas, apenas e somente, no âmbito do curso de mestrado.

O(a) Encarregado(a) de Educação

_____ (local), _____ / _____ / _____ (data).

Anexo 7 – “Lengalenga do Vento” de Maria Alberta Menéres

Lengalenga do vento

Andava o senhor vento

Um dia passeando

Encontrou a formiga:

– Senhor vento, que força!

Lá caí de barriga!

Andava o senhor vento

Pé ante pé na vinha

quando avistou um cão:

– Senhor vento, que força!

Fui de focinho ao chão!

Andava o senhor vento

Bailando no Olival

Quando viu um lagarto:

– Senhor vento, que força!

Já nem por aqui escapo...

Andava o senhor vento

Correndo no jardim

Quando ouviu uma flor:

– Senhor vento, que força!

Tenha pena de mim.

Então o senhor vento

foi para o alto do monte

e encontrou um moinho:

– Senhor vento, que bom!

Eu estava tão sozinho!

Maria Alberta Menéres

Anexo 8 – Tabelas de avaliação das atividades com a “lengalenga do vento”

Avaliação

-- Janeiro 2011

"SOUZAS O VENTO"

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A	X	X			X	X	X			X		X					X
B																	
C	X	X	X			X	X	X	X	X		X			X	X	X
Ca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Da																	
E																	
Di	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Du	X	X	X		X	X	X	X		X		X				X	X
F	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X		X	X	X
G																	
Li	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lo	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
M	X		X	X	X		X	X		X		X			X	X	X
Ma	X		X			X	X	X	X	X					X	X	X

→ o dia
de que o U
está envolto
de

1º Ano – 1º Semestre
Ano letivo 2021/2022

N																			Não pont pa.	
Si	x	x	x		x	x		x	x	x	x							x		x
Stb	x		x	x	x		x			x	x	x	x					x		x
T																				

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e recetividade

Fle – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações: A criança A demonstrou satisfação e felicidade enquanto brincava com a fita mas não conseguiu.
A criança B neste dia não quis participar, tecnicamente não experimentou a fita e que tem.
A criança C participou na atividade e brincou com os outros explorando as estruturas suspenso.
A criança ca demonstrou felicidade pelos gritos e brincadeiras que promovia.

com o fim
A criança F recebeu fotos (tiradas fotograficamente muito expostas).

A criança L e T0 brincaram constantemente com o objeto

A criança H participou, sempre a demonstrar satisfação quando demonstramos
suas ações.

As crianças N e T não aderiram a atividades propostas de hansen limocedo, segurando,
com o fim disponibilizado.

A criança ST esteve envolvido em demonstrações que não a levou a um nível,
mesmo de, nenhum incidente entre esta criança com os seus pontos.

Avaliação

07-11-2017
"Pretamos como o vento"

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A	+	+															
B	+											+					
C	+	+	+			+		+	+			+	+			+	
Ca	+	+	+	+		+			+							+	
Cb																	
Cc																	
Di	+		+	+					+			+				+	
Du	+																
F	+																
G	+		+	+													+
Li	+		+	+		+			+				+				+
Lo	+		+	+					+								+
M	+		+	+					+								+
Mz	+		+			+			+				+				

1º Ano – 1º Semestre
Ano letivo 2021/2022

✓ N																					Não quis fazer
✓ S	x		x			x														x	
✓ Str	_____																				
✓ T																					Não fez

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Flx – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações:

A maioria N e T não permitiram a abertura dos olhos só quando o sistema mudou para ser feita com as mãos e que experimentaram.
Nesta atividade só os alunos C, L, N e S demonstraram persistência para realizarem a atividade. As outras, apesar de demonstrarem persistência e frustração ao não conseguirem alcançar o pretendido.

Unidade Análise

Avaliação

13 Janeiro 2022

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A	x				x	x	x			x		x					x
B	x	x				x	x	x		x		x					x
C	x	x	x		x	x	x	x		x		x				x	x
Ca	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x
D																	
D																	
Dir	x		x	x	x		x			x		x	x		x	x	x
Du	x		x		x		x			x		x					x
F	x	x	x	x	x		x			x		x	x			x	x
G	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
L	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x
Lo	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
M																	
Ma	x	x	x		x	x	x	x		x		x	x		x	x	x

N																
S	↓	+	X		X	X	X		X		X		X	X	X	
Se	↓		X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	
T																

não quis fazer

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Flex – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

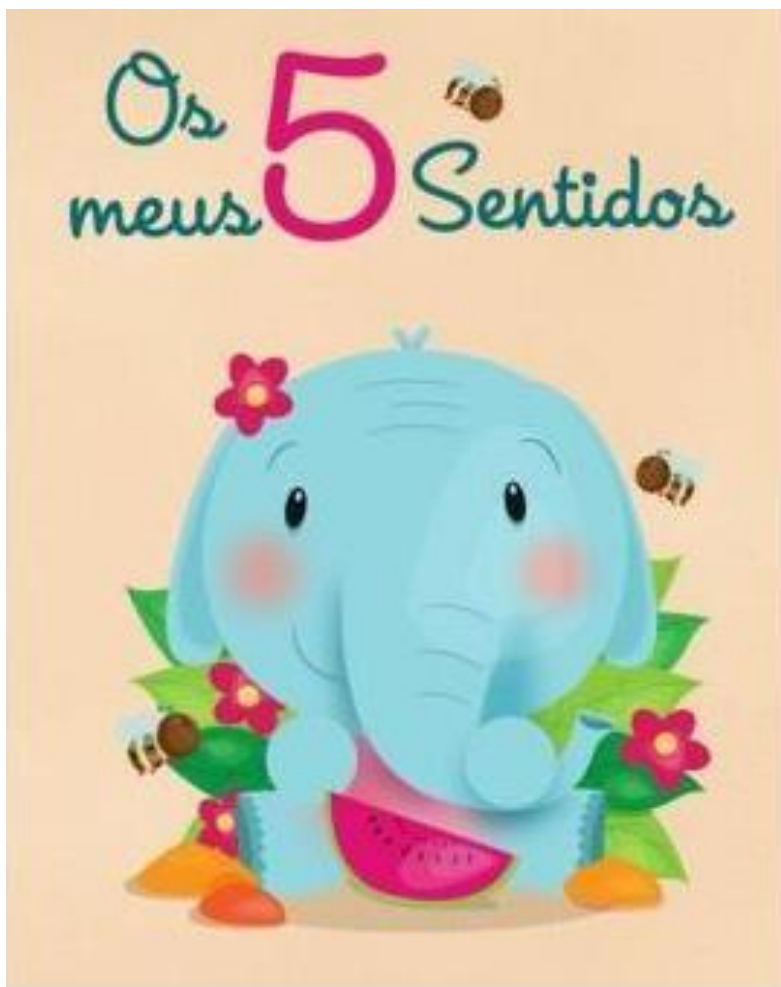
Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações: A criança N não quis participar na atividade e pouco depois sai para ir a uma consulta.
A criança T esteve presente a brincar sozinho com uma fita.
As restantes crianças participaram na atividade, quando fugiram sem os adultos e elas ficaram a fazer comentários mas no decorrer das atividades todas as crianças demonstraram felicidade através dos gritos constantes, gongoliceios e energia nos movimentos.

Anexo 9 – Capa do livro “Os meus 5 sentidos” de Yoyo Books



Anexo 10– Tabelas de avaliação das atividades com o livro “Os meus 5 sentidos”

Aluna: Ana Carolina Avaliação: 14 Janeiro 2022

“Qual o sabor?”

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A	X					X						X					
B																	
C																	
Ca	X	X	X	X		X	X		X			X				X	X
De																	
D																	
Di																	
Du																	
F	X	X	X	X		X						X				X	X
G																	
L	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Lo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
M.	X		X	X	X							X					X
Ma	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X				X	X

Handwritten notes:
 - Next to row C: não quis fazer
 - Next to row Di: Não quis fazer
 - Next to row Du: Não quis fazer
 - Next to row G: Não quis fazer

Ensino da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
1º Ano – 1º Semestre
Ano letivo 2021/2022

N	X	X				X			X			X	X				
Si	X	X				X			X			X					
S*																	
T	X					X	X			X		X					

Explorou
de forma
diferente

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Fle – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações: As crianças A, C, F, L, Lo, M, Ma, N, S e T participaram os níveis
tes preferidos não quiseram participar na experiência
Destas crianças a A, M, N, S e T não responderam às questões, todos
à exceção da criança T apenas abordaram o tema com base as perguntas.
As crianças L, Lo, F e M acantonam um básico conhecimento dos os sabores, texturas (mole, duro, doce etc).

A criança T estava ocupada pela psicóloga, em conversa com ela, proporcionalmente uma experiência diferente. Esta criança pode explorar o seu mundo e nos damos vência as experiências físicas. O documento produzido, pela expressão e qualidade de vezes que repetiu, foi o chocolate.

Avaliação

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Preclção	Tem.	Express. Verbal	Satisf.
A																	
B																	
C	x	x	x			x	x	x	x	x							
Ca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	y		x	y		x	x	x
Da																	
Ea																	
Fa																	
Ga	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
La	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ma																	
Na																	

Resumo de Atividades

Mestrado Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
1º Ano – 1º Semestre

Nº	Rece	Fle	Auto	Asser	Vita	Tranq.	Alegria	Ligação consigo próprio	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Temp.	Expres. verbal	Satisf.
S	x	x		x	x	x	x	x				x	x		x	x	x
St	x			x			x		x			x	x		x	x	
T																	

restabelece da atividade

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Fle – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Expres. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações:

A criança C só esteve presente numa pequena parte da atividade mas interessou-se bem e demonstrou curiosidade na atividade - explorou os materiais, de uso, de forma diversificada expressando, por vezes, as suas "descobertas"

A criança CA mostrou entusiasmo na atividade explorando os materiais, por vezes, vários do mesmo tipo e percebeu sozinho a função de alguns objetos.

A criança G esteve entusiasmada, chamando várias vezes a minha atenção para as suas "descobertas" e para a forma como ele manipulava os materiais disponibilizados.

A criança L esteve, momentaneamente, algo distante da atividade procurando "brincar" e querendo paninhos o que encontrava tanto comigo como com os pares. Apesar de ter um "briga" com outra criança por querer algo que ela tinha mas foi ultrapassado e o estado de espírito modificou-se alterando a sua expressão facial.

A criança N teve poucas intervenções durante a atividade, deixou rapidamente os materiais de lado e foi brincar sozinho, apesar disso encontrava-se aberto a comunicar com o colega e satisfeito o apontar coisas.

A criança S participou na atividade de forma espontânea, explorou os materiais disponibilizados e relatou as suas experiências com os pares e comigo.

A criança ST só esteve presente em uma pequena parte da atividade mas demonstrou curiosidade nos materiais e explora. Explorou, várias vezes, verbalmente como estava a luz e a analisar que via.

Alcino Louço

Ano letivo 2021/2022

26 Janeiro 2022

Avaliação

Atividade - cheiram o mundo"

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A																	
B	x	x				x	x	x	x			x		x			
C																	
Ca	x	x	x	x	x	x	x	x	+	+		x	x		x	x	x
Da																	
E																	
Di																	
Du			x			x	x	x				x					
F																	
G	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
L									x	x	x	x	x		x	x	x
Lo																	
M																	
Ma																	

Mestrado Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1º Ano – 1º Semestre

	Rece	Fle	Auto	Asser	Vita	Tranq	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Temp.	Expres.	Satisf.
N						X	X	X	X				X				X
S																	
S																	
H																	

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Fle – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

Observações

A criança B participou na atividade proposta sem estímulos adicionais. Explorou os materiais com calma, mas não comunicou, verbalmente, com o estagiário apenas foi possível a observação das expressões.

A criança C participou na atividade proposta de forma espontânea. A criança explorou os materiais, identificou nomes e comunicou verbalmente com o estagiário, demonstrando satisfação quando ocentava nos cheiros.

A criança D participou na atividade apesar de ser necessário incentivar a sua participação. A criança chamou os materiais mas não comunicou e desistiu muito rapidamente.

A criança E demonstrou, imediatamente, vontade de explorar os materiais, quando não descobriu o que o objeto chamava perguntava. A criança não assiste até ter experimentado todos os objetos da caixa.

A criança W não participou logo na atividade, precisou de muito incentivo para participar, só explorou alguns materiais e não assiste até hoje o objeto que pretende.

Avaliação "Tapeço sensorial"

Crianças	Indicadores Bem-estar								Indicadores de envolvimento								
	Rece.	Fle.	Auto.	Asser.	Vita.	Tranq.	Alegria	Ligação	Conc.	Ener.	Comp.	Expres.	Pers.	Precisão	Tem.	Express.	Satisf.
A																	
B	x	x	x			x	x	x	x			x					
C																	
Ca	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Da																	
E																	
F																	
G	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
H																	
I																	
J																	
K																	
L																	
M																	
N																	
O																	
P																	
Q																	
R																	
S																	
T																	
U																	
V																	
W																	
X																	
Y																	
Z																	

1º Ano – 1º Semestre
Ano letivo 2021/2022

N										X							
S	-----																
St	←	X	X	+		+			X	X	+	X		←	X		X
T					X												

Indicadores de Bem-Estar:

Rece – Abertura e receptividade

Fle – Flexibilidade;

Auto – Autoconfiança e autoestima;

Asser. – Assertividade;

Vita. – Vitalidade;

Tranq. – Tranquilidade;

Alegria – Alegria;

Ligação – Ligação consigo próprio

Indicadores de Envolvimento:

Conc. – Concentração;

Ener. – Energia;

Comp. – Complexidade e criatividade;

Expres. – Expressão facial e postura;

Pers. – Persistência;

Precisão – Precisão;

Temp. – Tempo de reação

Express. – Expressão verbal

Satisf. – Satisfação

A criança B participou na atividade espontaneamente, porque quer estava a tentar percorrer o tapete todo e atenta ao local onde colocava as pedras.

A criança C, sem ser necessário incentivar, quis participar na atividade, fez o percurso várias vezes sozinho.

A criança D não quis, espontaneamente, participar na atividade, depois de todos os colegas terem realizado o tapete foi permitido que o grupo explorasse como pretendesse e só aí é que a criança D quis participar.

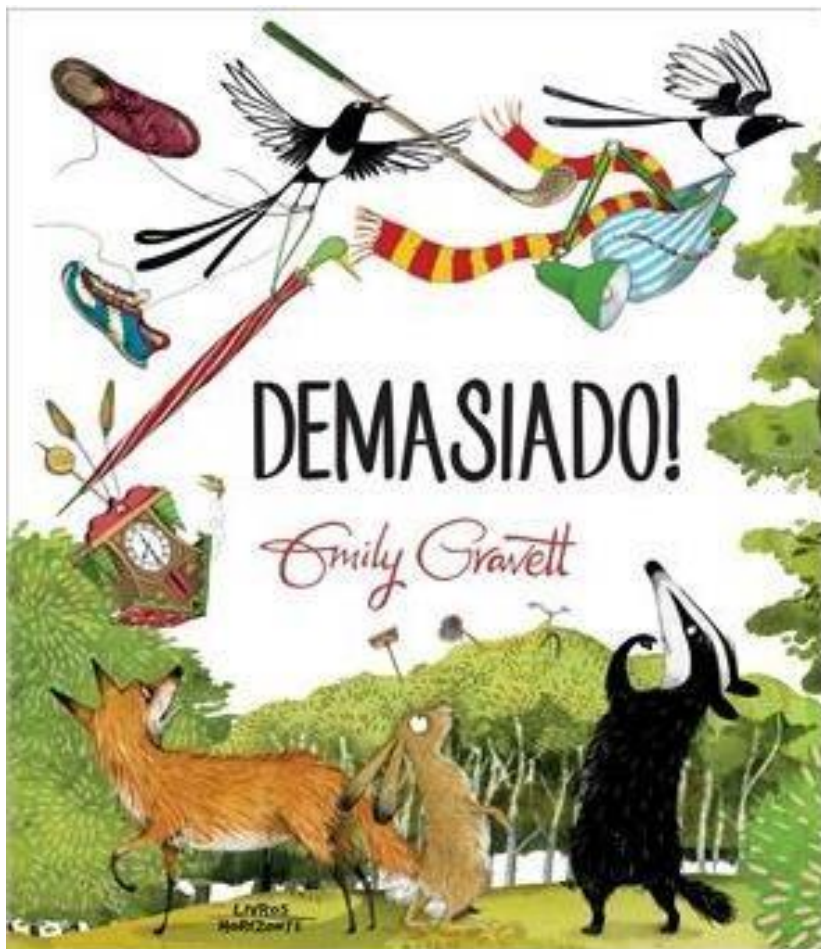
A criança G participou, por sua iniciativa, na atividade. Ao longo do percurso do tapete a criança foi fazendo observações do rizo e do fofó.

A criança N só participou na atividade no momento de exploração (nesta altura podiam estar as mãos em vez dos pés).

A criança S participou na atividade e percorreu o tapete várias vezes, apenas demonstrou imitabilidade no momento de espera pelo seu vez.

A criança T. participou na atividade mas incentivada por mim e acompanhada com a minha mão pela primeira vez que percorreu o tapete. Foi a única criança que reagiu, imediatamente ao som do papel colofano.

Anexo 11 – Capa do livro “Demasiado”



Anexo 12 – Chuva de ideias do conceito “demasiado”



Anexo 13 – Chuva de ideias sobre a expressão “O que é demasiado na nossa vida?”.



Anexo 14 – A poluição



Anexo 15 – Identificação da classe de palavras



Anexo 16 – Características de uma biografia



Anexo 17 – Tabela de informação relevante

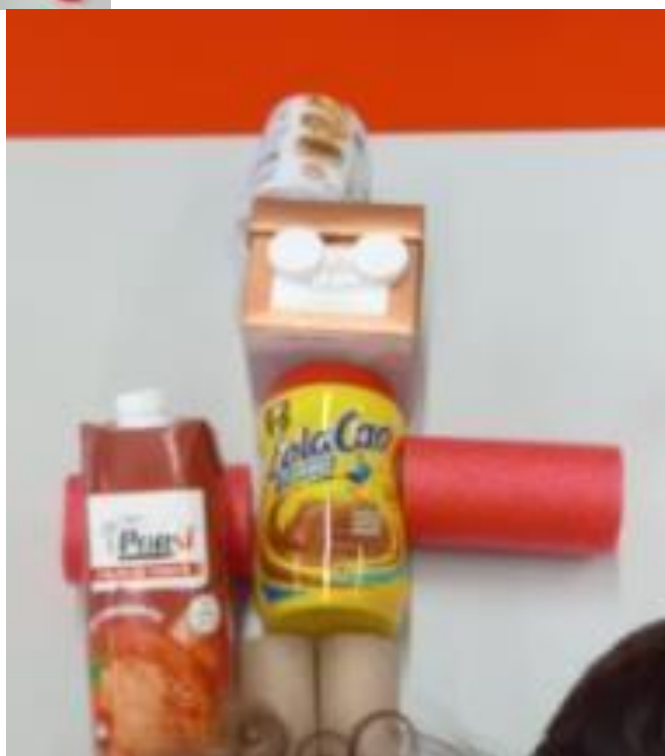
Emily Gravett				
Data e local de nascimento e morte	Profissão	Onde e quando estudou	Obras	Curiosidades

Anexo 18 – Tabela da planificação da escrita

Biografia de Emily Gravett

(Introdução)
(Desenvolvimento)
(Desenvolvimento)
(Conclusão)

Anexo 19 – Os grupos a explorarem o material



Anexo 20 – Colagem dos materiais



Anexo 21 – Decoração das esculturas



Anexo 22 – Associação entre a história “Demasiado” e a realidade



Anexo 23 – Exposição

