

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A influência das ilustrações na compreensão textual na Educação  
Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio**

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

**Joana Filipa Gonçalves Ribeiro**

**Orientação:**

**Professor André Rauber**

abril, 2024

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus pais, pelos seus esforços e investimento na minha formação.

Dedico também a todos os que me apoiaram ao longo deste percurso, família e amigos.

## Agradecimentos

A conclusão deste relatório é muito importante para mim, porque é o fim de um longo percurso que por momentos parecia inalcançável. Este ciclo só foi possível de concretizar graças às pessoas que me acompanharam e, por isso, resta prestar-lhes um agradecimento especial.

Agradeço, primeiramente, ao professor André Rauber, por toda a ajuda, disponibilidade e paciência para me orientar neste caminho com muitas adversidades, que foram ultrapassadas com muito sucesso. À professora Teresa Cláudia Tavares, que iniciou comigo este trabalho de investigação e me orientou nos primeiros passos deste longo caminho.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Santarém, os quais, ao longo do meu percurso académico, tive o privilégio de conhecer. Às instituições que me acolheram durante os contextos de estágio, também a todas as professoras cooperantes e crianças que participaram deste meu caminho e pelas aprendizagens realizadas durante este processo.

À minha família, que, mesmo sem ter noção da importância da realização deste relatório, me apoiou incansavelmente, incentivou à conclusão do mesmo. Em especial a minha mãe, pai e irmã porque, sem eles, nada disto seria possível, por todo o esforço e dedicação.

Ao meu namorado, pelo apoio constante, por ser a pessoa que me acalma nos momentos mais críticos e pela paciência demonstrada.

Aos meus amigos por me terem acompanhado neste processo, apoiado, aconselhado e ouvido desabafos e lamentações nos momentos difíceis e de frustração e por terem sempre uma palavra amiga de conforto.

Às amigas que Santarém me deu, cidade que me acolheu e que me pertence de alguma forma.

Um agradecimento especial à minha amiga Sara Silvério, pela ajuda, horas dispensadas, incentivo e, acima de tudo, pela sua amizade, que quero levar para sempre.

Agradeço à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém pela oportunidade de aqui estudar, aprender e vivenciar oportunidades únicas.

Obrigada a todos os que me ajudaram de alguma forma. A vitória é nossa!

## Resumo

Esta investigação foi executada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Santarém.

Durante os estágios curriculares foi desenvolvido um estudo com o tema “A influência das ilustrações na compreensão textual na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, tendo por base a importância das ilustrações na compreensão de textos. A investigação assentou na metodologia investigação-ação com a seguinte questão central: De que forma as ilustrações contribuem para a compreensão textual nos primeiros anos de escolaridade?

Após o tratamento e análise dos dados recolhidos, os resultados evidenciaram dois aspetos importantes acerca da pertinência das ilustrações para a compreensão textual: textos com enredo mais temático são compreendidos com maior dificuldade quando não acompanhados das ilustrações; já os textos de natureza mais figurativa são compreendidos pelos sujeitos deste estudo sem a presença das suas respetivas ilustrações.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ilustrações, Literatura Infantil, Compreensão Textual

## ***Abstract***

This research was carried out as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of Primary Education at the School of Education of Santarém.

During the curricular internships, a study was carried out on the subject of "The influence of illustrations on text comprehension in Pre-school education and Primary education", based on the importance of illustrations in text comprehension. The research was based on an action research methodology with the following central question: How do illustrations contribute to text comprehension in the early years of schooling?

After processing and analyzing the data collected, the results highlighted two important aspects regarding the relevance of illustrations for textual understanding: texts with a more thematic plot are understood with greater difficulty when not accompanied by illustrations; texts of a more figurative nature are understood by the subjects of this study without the presence of the respective illustrations.

Keywords: Pre-school education, Primary Education, Illustrations, Children's Literature, Textual Comprehension

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém. Foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II. Encontra-se dividido em quatro partes (secções) e conta também com referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Na parte I constam os contextos de estágio do Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Prática de Ensino Supervisionada, a caracterização dos grupos e as conclusões sobre as aprendizagens obtidas.

Na parte II localiza-se o enquadramento teórico referente à Literatura Infantil, às ilustrações, suas funções e influência na compreensão textual.

A parte III é dedicada à investigação, referindo a metodologia, apontando os objetivos, o contexto de aplicação, a recolha de dados e a análise dos resultados verificados.

Na parte IV apresentam-se as considerações finais, em que é feita uma análise global do trabalho, com o objetivo de responder à questão central da investigação, referindo aprendizagens e dificuldades sentidas durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas desta investigação, seguidas pelos anexos, nos quais se podem encontrar os questionários e as perguntas de interpretação utilizados para a recolha de dados.

## Índice

Resumo.....	4
<i>Abstract</i> .....	5
Introdução.....	6
Parte I – Estágio Supervisionado.....	10
1.1 Estágio em Creche (1.º Contexto de Estágio).....	10
1.1.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição.....	10
1.1.2. Caracterização do grupo.....	10
1.2 Estágio em Jardim de Infância (2.º Contexto de Estágio).....	11
1.2.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição.....	11
1.2.2. Caracterização do grupo.....	12
1.3. Estágio em 2.º ano do 1.º CEB (3.º Contexto de Estágio).....	13
1.3.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição.....	13
1.3.2 Caracterização da turma.....	13
1.4. Estágio em 4.º ano do 1.º CEB (4.º Contexto de Estágio).....	15
1.4.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição.....	15
1.4.2. Caracterização da turma.....	16
1.5 Conclusões sobre as aprendizagens obtidas em estágio.....	17
Parte II – Enquadramento teórico.....	29
2.1. A literatura infantil.....	29
2.2 As Ilustrações dos livros infantis.....	30
2.3. Cores na ilustração.....	32
2.1.3 Funções das ilustrações nos livros infantis.....	33
2.4. A influência das ilustrações na compreensão textual.....	34
Parte III - Investigação em contexto de estágio.....	37
3.1 Metodologia e Caracterização da investigação.....	37
3.1.1. Justificação, questão de investigação e objetivos.....	38
3.2 Contexto de aplicação.....	39
3.3 Recolha de dados.....	39

3.4 Análise dos resultados .....	45
3.4.1 Questionários sobre as concepções das ilustrações .....	45
3.4.2 História 1: “Os Vizinhos” .....	46
3.4.3 História 2: “Será o mar o meu lugar?” .....	50
3.4.4 História 3: “A mala” .....	53
Parte IV - Considerações finais.....	57
Referências bibliográficas .....	58
Anexos .....	60
Anexo 1 - Perguntas do questionário aplicado à turma do 2.º ano .....	61
Anexo 2 - Perguntas do questionário aplicado à turma do 4.º ano .....	62
Anexo 3 – Perguntas de interpretação sobre a história “Os Vizinhos” .....	64
Anexo 4 – Perguntas de interpretação sobre a história “Será o mar o meu lugar?” .....	65
Anexo 5 – Perguntas de interpretação sobre a história “A Mala” .....	66

## Índice de Figuras e Gráficos

Figura 1 – Identificação dos elementos da capa .....	40
Figura 2 e 3 – Produção do reconto da história através das ilustrações .....	41
Figura 4 – Visualização dos resultados dos recontos .....	42
Figura 5 – Leitura da história.....	43
Figura 6 – Produção das ilustrações.....	44
Gráfico 1: Grupo 1 – Acesso ao texto e às ilustrações .....	47
Gráfico 2: Grupo 2 – Acesso apenas ao texto .....	48
Gráfico 3: Grupo 3 – Texto e produção de ilustrações .....	49
Gráfico 4: Grupo 1 – Acesso ao texto e às ilustrações .....	50
Gráfico 5: Grupo 2 – Audição do texto e produção de ilustrações.....	51
Gráfico 6: Grupo 3 – Acesso às questões e produção das ilustrações .....	52
Gráfico 7: Grupo 1 – Acesso ao texto e produção das ilustrações .....	54
Gráfico 8: Grupo 2 - Acesso ao texto e às ilustrações .....	55
Gráfico 9: Grupo 3 – Acesso ao texto e produção de ilustrações .....	56

## **Parte I – Estágio Supervisionado**

### **1.1 Estágio em Creche (1.º Contexto de Estágio)**

#### **1.1.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição**

Estagiei na instituição Centro Social Interparoquial de Santarém (CSIS), na Unidade Padre Manuel Francisco Borges, entre os dias 11 a 21 de janeiro de 2021, na valência de creche, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos.

O CSIS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), da responsabilidade da Diocese de Santarém<sup>1</sup>, que tem por objetivo principal desenvolver atividades de ação social e educacional, e é promotora da pessoa humana, através de várias respostas sociais.

O CSIS promove as Respostas Sociais de Creche, Pré-escolar, Centro de Dia, Apoio Domiciliário, Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, Rendimento Social de Inserção e Cantinas Sociais, através de 5 unidades localizadas na cidade de Santarém e na localidade de Azoia de Baixo.

#### **1.1.2. Caracterização do grupo**

O grupo é constituído por catorze crianças (nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino) bastante autónomas, atentas, curiosas, interessadas e muito envolvidas nas atividades realizadas ao longo do dia, planeadas pela educadora ou estagiárias. Foi possível observar que são interessadas nos momentos da rotina diária do grupo.

Através da observação realizada durante a prática de ensino supervisionada, foi possível constatar que este é um grupo com algumas regras já implícitas, devido ao estímulo que recebem da educadora, como, por exemplo: nos momentos na zona do tapete, quando é distribuído o pão, e na participação da rotina diária, que já implica o conhecimento de diversas regras de organização do tempo.

A nível geral, o grupo apresenta um especial interesse pelas atividades que envolvam as expressões, principalmente a expressão plástica e musical. Gostam muito de animais, de fantoches e tudo o que seja a nível sensorial.

Por esse motivo, demonstram alegria ao explorar os diversos materiais que lhes são apresentados. Este aspeto foi observável na implementação das atividades, quando era

---

<sup>1</sup> Território em que um bispo exerce jurisdição espiritual. É uma diocese portuguesa, que pertence à Província Eclesiástica do Patriarcado de Lisboa.

proporcionado o contacto com materiais de diferentes texturas, tamanhos, cores, entre outros elementos.

As crianças demonstraram autonomia, capacidade de iniciativa e começavam a ganhar noção do tempo, quando antecedem os vários momentos da rotina diária, como, por exemplo: arrumar os brinquedos antes de ir para o tapete e, posteriormente, para o refeitório, e quando se aproximava a hora de irem embora.

Este grupo gostava de explorar sensorialmente diversos materiais. Este aspeto foi observável devido às atividades implementadas em estágio. Aos dois anos a criança começa a utilizar o jogo simbólico, isto é, imita o que a rodeia. Através deste jogo a criança aprende a concetualizar o comportamento e o significado dos acontecimentos que a rodeiam (Carvalho, 2016).

## **1.2 Estágio em Jardim de Infância (2.º Contexto de Estágio)**

### **1.2.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição**

O Jardim de Infância onde estagiei pertence ao agrupamento de escolas Alexandre Herculano. As escolas que pertencem a este agrupamento estão distribuídas pelas freguesias de Santarém, onde está situada a sua sede, e pelas freguesias rurais de Almoester, Póvoa de Isenta e Vale de Santarém.

A Escola Básica de São Domingos encontra-se a funcionar em Santarém desde 2004 e situa-se na freguesia de São Nicolau, mais precisamente no bairro de São Domingos. A escola tem como valências Pré-escolar e 1º Ciclo, sendo que duas salas são destinadas ao pré-escolar e sete são de 1.º ciclo (uma turma de 1º ano, uma de 1º/2º anos, duas de 2º ano, duas de 3º ano e uma turma de 4º ano).

A Escola EB1/JI de S. Domingos é composta por duas valências: Jardim de Infância, que acolhe crianças dos 3 aos 6 anos, e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças entre os 6 e os 12 anos dos 4 anos de escolaridade.

A escola apresenta espaços adaptados às necessidades de cada criança. Por essa razão, é capaz de acolher crianças com necessidades educativas especiais, estando assim preparadas com materiais e espaços especializados para as mesmas.

A instituição possui salas de aula equipadas com quadros interativos, uma biblioteca, duas salas de apoio à prática letiva, ginásio, sala polivalente, refeitório, recreio, sala de trabalho para professores e um centro de apoio à aprendizagem global.

O Projeto Educativo tem como título “Faz melhor para conseguir mais!” e a sua principal missão foca-se em formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma escola onde se aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber.

### **1.2.2. Caracterização do grupo**

O grupo 2 do jardim de infância de São Domingos é constituído por 13 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino, perfazendo um total de 25 crianças. Este grupo é bastante diverso quer em termos de idades, que variam entre os 3 e os 6 anos, quer em termos de pontos fortes e fracos, visto ser um grupo com 13 crianças novas na escola, das quais é possível denotar grandes disparidades.

Quanto à autonomia, grande parte do grupo é autónomo na sua higiene, no entanto, ainda existem crianças que pedem apenas apoio na sua limpeza íntima em algumas situações, normalmente as crianças mais novas. Nos momentos das refeições também existe maioritariamente autonomia, visto todos serem capazes de comer sozinhos, à exceção de algumas crianças que têm necessidade de acompanhamento.

Relativamente às rotinas do grupo, este ainda não apresenta hábitos totalmente interiorizados, no entanto, alguns momentos do dia a dia no jardim de infância já são antecipados.

No que diz respeito aos pontos fortes, o grupo de crianças é alegre e bem-disposto na sua maioria, demonstra prazer em participar em jogos de grupo e atividades de carácter motor e de jogo simbólico. Apresenta gosto por atividades no domínio da música. Este agrada a todo o grupo pela motivação e empenho que demonstram nas atividades com música. Também manifestaram grande entusiasmo pelos recursos informáticos e de vídeo. Gostam bastante de ouvir histórias e canções e da brincadeira livre. Apresentam agrado quando surgem surpresas na sala ou no grupo e facilmente se envolvem em propostas interessantes e desafiadoras. Quanto ao seu meio envolvente, o grupo veio a desenvolver articulação com as outras salas do estabelecimento de ensino, em especial com os colegas do grupo 1 do jardim de infância.

No que respeita aos pontos fracos, as crianças ainda apresentam brincadeiras pouco organizadas, dificuldades no tempo de atenção e permanência nas atividades, bastante dificuldade na linguagem oral, nomeadamente na articulação de palavras e alguns problemas na interação com os seus pares e na resolução dos pequenos conflitos.

O grupo de crianças apresenta bastante gosto pelas áreas da sala, sendo as áreas de eleição a casinha, os jogos de chão (dentro dos quais os legos são os mais escolhidos), a área das artes plásticas para as crianças mais velhas e a área da modelagem para os mais novos. Concluindo, as crianças apresentam brincadeiras pouco estruturadas e sem grandes enredos, principalmente na área da casinha.

### **1.3. Estágio em 2.º ano do 1.º CEB (3.º Contexto de Estágio)**

#### **1.3.1 Contexto de estágio e caracterização da Instituição**

A escola onde foi realizado este estágio pertence ao agrupamento de escolas Alexandre Herculano. Como referido anteriormente, as escolas que pertencem a este agrupamento estão distribuídas pelas freguesias de Santarém, onde está situada a sua sede, e pelas freguesias rurais de Almoester, Póvoa de Isenta e Vale de Santarém.

A Escola do Mergulhão situa-se no Largo do Mergulhão. A escola e tem como valência apenas o 1.º ciclo, sendo que contém 6 salas (uma turma de 1.º ano, uma de 1.º/2.º anos, uma de 2.º ano, uma de 3.º ano, uma de 4.º ano e uma de 3.º/4.º anos).

A Escola Básica do Mergulhão tem dois andares. No rés do chão temos as salas de 1.º ano, 2.º ano, 1.º/2.º ano e 3.º anos. Existe, ainda, neste andar a sala de professores, a reprografia, a sala dos funcionários, um amplo polivalente, o refeitório e a cozinha, uma sala para arrumação de materiais e, por fim, 4 casas de banho para os alunos e uma para os docentes. No refeitório estão presentes várias mesas e cadeiras que se destinam ao almoço, sendo que o horário deste está dividido por turnos para as turmas não se aglomerarem todas no mesmo espaço, nem no mesmo turno.

No primeiro andar, existem duas casas de banho e as salas de aula do 4.º ano e dos 3.º/4.º anos em simultâneo. Em torno da escola existe um enorme espaço de recreio, composto por zonas verdes, um parque infantil, um campo de jogos, uma zona com um cesto de basquetebol. Todos os espaços desta instituição são bastante acolhedores e dispõem de muitos placares repletos de atividades realizadas por cada sala.

#### **1.3.2 Caracterização da turma**

O grupo de crianças é constituído por 24 alunos, 10 do sexo masculino e os restantes 14 do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

É um grupo multicultural em que existe uma criança do Brasil, uma da Síria, uma da China, uma com ascendência ucraniana, uma com ascendência moldava e uma com ascendência indiana.

Tive a oportunidade de poder trabalhar com um grupo muito ativo, curioso, alegre e sempre pronto para aprender e cooperar em tudo o que era proposto. A turma revelou características muito diversificadas que poderá justificar-se pelo facto de as crianças se encontrarem em estádios de desenvolvimento e de necessidades diferentes.

Através da observação direta, pude observar que a turma estava sempre pronta para qualquer tipo de atividade que propusesse, assim como para ajudar em qualquer tarefa.

Quanto ao comportamento, esta revelou ser uma turma muito conversadora e que se distraía facilmente, o que está de acordo com o que é mencionado no plano de turma pela professora cooperante, que identifica, para além das dificuldades gerais de concentração, dificuldades também na atenção e em manterem-se bem sentados com uma postura correta. Neste documento são também mencionadas fragilidades na compreensão oral de alguns alunos, na pintura, nomeadamente no contorno e utilização da cor, dificuldades ao nível da leitura de alguns alunos e em estarem em silêncio durante a realização das tarefas. Revelavam muita ansiedade, tornando-se por vezes egoístas, e não conseguiam esperar pela sua vez de falar.

De acordo com o documento acima referido e através da observação, pude verificar que em português alguns alunos demonstram ainda muitas dificuldades na leitura em voz alta, e também na escrita de frases, pois apresentam muitos erros ortográficos. Neste sentido, quatro crianças, uma vez por semana, saem da sala para terem apoio com outra professora ao nível do português.

Ao nível da matemática, os alunos demonstraram interesse, empenho, entusiasmo e um nível de compreensão e apreensão das matérias bastante satisfatório, sendo que foi perceptível que preferem aprender matemática de uma forma mais lúdica e divertida e não tanto com a realização de fichas, ainda que estas tenham a sua importância (Barbosa, Vale & Ferreira, 2015).

No que respeita à área do estudo do meio, foi possível verificar que as crianças tinham imensos conhecimentos prévios relativos aos conteúdos que íamos abordar, dando sempre origem a um enriquecedor e entusiasmante diálogo com as mesmas. Este, aliás, é também um ponto forte da turma, pois os alunos eram curiosos e queriam sempre saber mais.

A área das expressões foi uma área que cativou totalmente estes alunos, apresentando resultados bastante bons, não só pela diversidade de atividades que lhes eram proporcionadas, mas também pela diversidade de materiais. Isso permitiu às crianças contacto e trabalho conjunto. No entanto, revelavam alguma insegurança, tinham receio de que o seu trabalho não estivesse suficientemente bonito e apresentável, pelo que as encorajava sempre a não desistirem e a darem o seu melhor, reforçando sempre que não havia trabalhos mais bonitos ou mais feios.

No que respeita aos pontos fortes da turma, e tendo em conta aquilo que foi observado e o Plano da Turma, destaco alguns, sendo eles: a vontade de aprender, o interesse e curiosidade em tudo o que os rodeia, manifestam noções matemáticas razoáveis e alguma consciência fonológica. No que diz respeito ao comportamento, no geral, são alunos bastante recetivos ao que se lhes pede, respeitam o adulto e restantes pares e revelam-se muito alegres e simpáticos.

Os alunos tinham uma grande proximidade com a professora e, rapidamente demonstraram ter também uma grande proximidade comigo, uma vez que me mostrava bastante aberta e comunicativa, tentando sempre que os alunos expressassem as suas dúvidas sem receio e que se sentissem bem diariamente, na sua sala de aula.

#### **1.4. Estágio em 4.º ano do 1.º CEB (4.º Contexto de Estágio)**

##### **1.4.1. Contexto de estágio e caracterização da Instituição**

A Escola Básica dos Charcos situa-se na Rua da Casa do Povo na cidade de Almeirim e pertence ao Agrupamento de Escolas de Almeirim. Esta foi inaugurada no dia 5 de outubro de 2010, pelo que é um edifício relativamente moderno, com estruturas adequadas e com boas condições para os alunos.

A instituição em questão tem o lema «formar para o futuro», pelo que deseja assegurar uma educação/ensino integral e de qualidade aos seus alunos. No decorrer de todo o período da escolaridade obrigatória, o Agrupamento de Escolas de Almeirim pretende proporcionar, aos seus alunos, «uma formação com base na aquisição de competências de nível, na valorização do relacionamento interpessoal, na cooperação e no desenvolvimento do espírito crítico e de capacidades que permitam responder aos desafios da sociedade» (Agrupamento de Escolas de Almeirim, 2018, p.22).

A escola divide-se em dois andares – rés do chão e primeiro andar. No rés do chão é onde se pode encontrar o Jardim de Infância, o refeitório, a sala das auxiliares, a sala de isolamento, o ginásio, a sala de informática e algumas salas de aula. Enquanto, no primeiro andar, está a

biblioteca escolar, a reprografia, a sala de professores, o gabinete da coordenadora da escola, o gabinete de apoio e algumas salas de aula relativamente espaçosas e bem iluminadas.

O espaço exterior possui três mesas de jardim, um campo desportivo e algumas atividades lúdicas desenhadas no chão, como é o caso do jogo da macaca, para que os alunos possam brincar nos intervalos. Toda a escola está rodeada por gradeamento para assegurar a segurança dos alunos.

#### **1.4.2. Caracterização da turma**

A turma é constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Há um aluno que beneficia de medidas de apoio e tem apoio da professora de Educação Especial, dois tempos semanais; tem também um tempo de Psicologia e Terapia da Fala. A professora titular fez-nos chegar esta informação, no entanto, não sentimos necessidade de adaptar as tarefas, só nas de compreensão é que poderia ser necessário dar um apoio mais individualizado.

Fazendo uma análise global da turma, esta era bastante participativa, dinâmica, curiosa e com vontade de aprender e descobrir coisas novas. Na semana de observação assistiu-se a aulas ativas, no sentido em que a professora titular incluía os alunos na correção dos exercícios, quando solicitava que viessem ao quadro interativo resolver as tarefas.

O grupo tinha uma boa ligação, embora existissem alguns conflitos pontuais; estes ocorriam, essencialmente, no recreio e durante as brincadeiras. Em conversas com a professora, pude comprovar que o grupo é realmente unido, pois havia algumas crianças com dificuldades socioeconómicas e os próprios alunos chegavam a levar lanche para partilhar e/ou os pais ajudavam em bens materiais que estavam em carência.

Ao nível comportamental, era um grupo que, quando entusiasmado para participar nas atividades não respeitava a vez do outro, algo que considero natural, pois acabam por não respeitar o tempo em que os colegas estavam a falar.

Os Encarregados de Educação, na sua maioria, envolviam-se nas atividades da escola e mantinham-se atentos às comunicações veiculadas pela professora titular, tanto por telefone, e-mail ou publicações no *teams*. Assisti a este envolvimento em desafios que já tinham sido criados, em que se notava uma interação não só dos alunos, mas também com os familiares destes e das partilhas na plataforma *padlet*.

## 1.5 Conclusões sobre as aprendizagens obtidas em estágio

Ao longo do percurso académico, foram realizados vários estágios; estes são cruciais para o desenvolvimento profissional, proporcionando aos estudantes a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática, adquirir experiência no ambiente de trabalho e desenvolver habilidades específicas.

O projeto da instituição onde decorreu o estágio em contexto de creche intitulava-se “Crescer com Todos” e tinha como principal preocupação valorizar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, favorecendo a maturidade progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida a partir dos valores humanos, éticos e cristãos.

O projeto pedagógico de sala designava-se por “Educar para saber sorrir” e teve como princípios orientadores: ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores; as implicações práticas e expressá-las em relação a si próprios, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral; fomentar, nas crianças, atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que configuram o mundo que as rodeia (Agrupamento de Escolas de Almeirim, 2018).

A primeira semana de estágio foi de observação, em que conheci o grupo, a sala, a educadora e a auxiliar, e serviu para recolher informações necessárias para construir o projeto de estágio. Fui muito bem recebida por toda a equipa e grupo de crianças, tendo estabelecido uma relação de entreajuda; os adultos mostraram-se sempre disponíveis para responder a quaisquer questões que foram surgindo.

Ao longo da semana, observei algumas atividades orientadas pela educadora e foi possível conhecer a rotina, foi interessante visualizar as estratégias utilizadas pela mesma para contar histórias e a forma como conduzia as atividades. Também pude visualizar as reações das crianças no decorrer das atividades e o seu envolvimento nas mesmas, sendo que algumas crianças se desinteressavam muito rápido em algumas situações de exploração.

O primeiro dia da semana serviu para entender a rotina, uma vez que não se realizou nenhuma atividade orientada e as crianças brincaram livremente. No dia seguinte, a educadora iniciou uma atividade de expressão plástica, através da introdução do lápis de cera. As crianças realizaram um “desenho” numa folha A3 e foi interessante observar as suas reações e a forma como manuseavam o lápis de cera; também foi possível notar o envolvimento das crianças, sendo que algumas crianças se desinteressaram muito rápido pela exploração.

Após esse dia, a educadora desenvolveu uma atividade com massa de moldar colorida, que, segundo as suas planificações, se inseria no desenvolvimento do pensamento

criativo. Contudo, antes de a massa estar pronta, deixou que as crianças explorassem os ingredientes (água quente e farinha); a estratégia utilizada permitiu que todas as crianças, individualmente, sentissem as diferentes texturas dos ingredientes.

De seguida, a educadora amassou a massa e mostrou o resultado, depois distribuiu um pedaço de massa por todas as crianças para estas a explorarem livremente. Antes de a massa estar pronta a educadora contou uma história sobre animais e, no final da mesma, pediu que eu participasse fazendo a revisão dos animais da história com as crianças. Como foi uma situação inesperada, há sempre receio de falhar, mas correu bem, fui mostrando as imagens dos animais fazendo a associação ao seu nome.

No dia seguinte, exploraram novamente a massa. Como a massa tinha ido para o frigorífico, estava fria, então a docente aproveitou para introduziu os conceitos de quente e frio.

No quinto dia da semana, a educadora contou outra história sobre os animais da quinta, a mesma informou que era um grupo de crianças que gostava muito de histórias e animais. Depois da história lida, a educadora, com recurso a uma caixa, ia mostrando vários animais ao mesmo tempo que acompanhava com canções referentes a esses animais. Na parte da tarde, em conjunto com a educadora, de uma forma individualizada, auxiliei as crianças num jogo de encaixe. Era um grupo que gostava muito de animais, de atividades de expressão plástica, de ouvir histórias e de músicas com coreografia, ou seja, quando se associavam gestos para exprimir algo da canção.

Relativamente aos aspetos que considerava dominar melhor eram: a interação com as crianças individualmente e em grande grupo e em captar a atenção das mesmas. A questão em que senti que precisei mais de apoio foi na gestão de conflitos.

Em suma, deu para identificar os interesses e necessidades do grupo através da observação, mas também com o apoio da educadora e da auxiliar. Sintetizando, fui muito bem recebida por toda a equipa e grupo de crianças, tendo estabelecido uma relação de entreajuda, pois sempre estiveram disponíveis para responder a quaisquer questões que foram surgindo. Isso foi muito positivo na construção do projeto a realizar, porque foram despertando ideias e, ao partilhá-las com a educadora, esta dava as suas sugestões. Para além de ter implementado o projeto e consequentes atividades, a minha função também passava por orientar a rotina diária e todos os momentos contidos na mesma, como por exemplo: cantar a canção do bom dia, fazer a distribuição do pão, entre outros.

O projeto intitulou-se “O Frio que faz lá fora” e teve como tema principal desenvolver a motricidade fina e global através das expressões. Este surgiu durante a primeira semana de estágio, em que foi possível perceber os interesses e necessidades das crianças. Como a

faixa etária em que o grupo se insere explora o mundo através das sensações, considere pertinente trabalhar este tema, assim como estimular o manuseamento dos objetos. Segundo Piaget, a criança relaciona-se com o mundo que as rodeia através dos sentidos e da ação, estabelecendo relações com os objetos (Piaget, citado por Ribeiro, 2020).

Após ter estes tópicos em conta, considere pertinente trabalhar estes aspetos através das expressões por ser uma área de interesse do grupo. Quando planeei as atividades, intencionava atingir os objetivos que tinha estabelecido; no entanto, quando fui propor à educadora as minhas sugestões, esta desafiou-me a aplicar as mesmas de modo a trabalhar o tema do frio com as crianças, visto que era um dos conceitos que estavam a iniciar. Posteriormente, surgiu a ideia do placar do inverno, uma vez que havia essa necessidade.

A semana de intervenção correu bem. No decorrer da semana anterior a educadora tinha dado algumas dicas e sugestões para a realização das atividades, por isso tinha planificado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, tendo em conta o que tinha sido observado e o que tinha sido dito.

Ao nível do desenvolvimento, as crianças são bastante desenvolvidas e autónomas; das 14 crianças apenas uma ainda precisava de auxílio na marcha. As restantes já andavam, conseguiam comer sozinhas utilizando a colher, já bebiam água do copo pelas próprias mãos e algumas já faziam o movimento de pinça, este consiste em juntar o indicador com o polegar.

Posto isto, as atividades foram pensadas para estimular a motricidade fina e global das crianças, com a exploração de materiais de diversas texturas através das expressões artísticas. No decorrer das atividades, foi interessante observar as reações das crianças e foi com enorme satisfação que senti que estavam a ter prazer naquilo que proporcionei para explorarem.

Em suma, na minha opinião, todas as atividades se relevaram importantes, porque em conversa com a educadora, esta mostrou-se satisfeita com a minha intervenção e, mais tarde, quando me transmitiu o *feedback* de alguns pais, foi possível compreender que as crianças adquiriram aprendizagens no decorrer das atividades. No entanto, para que esses conhecimentos ficassem consolidados, as atividades teriam de ser repetidas até conseguirem passar para o patamar da aprendizagem seguinte. O mais gratificante para mim foi ver também a satisfação das crianças ao se divertirem ao realizar as atividades.

Relativamente à prática de ensino supervisionada, no contexto de jardim de infância, estive com um grupo de crianças com uma diversidade de idades. Era constituído por 25 crianças compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo assim um grupo heterogéneo a vários níveis de desenvolvimento e aprendizagem o que se tornou positivo, pois existia muita entreajuda e foi possível observar situações de cooperação entre pares.

As crianças demonstraram ser um grupo interessado, atento a tudo o que os rodeia e com um desenvolvimento adequado à sua idade. Um aspeto que considero importante salientar foi o facto de a educadora ter exemplificado como podiam ser trabalhar as áreas de conteúdo sem ser numa atividade orientada, exemplo disso era na parte da rotina diária. Quando era feita a presença, era possível estimular o raciocínio matemático das crianças, através da contagem das mesmas. Também aprendi bastante com as conversas que fui observando, entre a educadora e as crianças, em que estas contavam situações da sua vida.

Nestas conversas entendi a importância de as crianças se sentirem ouvidas. Por vezes desvalorizam-se esses momentos de partilha, mas, se as ouvirmos e permitirmos que participem em todos os momentos da rotina diária, tudo se tornará mais fácil e proveitoso para as mesmas.

Para a elaboração do projeto de intervenção, recolhi o máximo de informação junto das crianças, para tentar compreender quais as potencialidades, dificuldades, interesses e gostos das mesmas, a fim de criar um projeto interessante e desafiador.

A educadora ajudou imenso, explicou que valorizava bastante a participação das famílias nas atividades no jardim de infância. No entanto, devido à situação pandémica vivida na altura, seria impossível ter um contacto direto, então fui adicionada ao grupo do *WhatsApp*, em que se relatava tudo o que tinha sido elaborado na semana, todas as sextas-feiras. Abordando a integração na comunidade escolar, esta decorreu como esperado, fui bem acolhida tanto pelo pessoal docente e não docente, como pelo grupo de crianças.

A educadora foi sempre bastante prestativa e colocou-me à vontade para intervir e fazer o que considerasse melhor. Esta apresentou desde cedo bastante confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades e foi um grande apoio no decorrer de todo o estágio, apoiando-me em tudo e esclarecendo qualquer dúvida que tivesse.

O grupo de crianças foi também muito acolhedor e ajudou-me principalmente nos primeiros dias, quando ainda não sabia onde estava algum material ou como se cantava alguma música; as crianças mais velhas estavam sempre dispostas a ajudar no que conseguiam.

Considero que fiz uma boa planificação das atividades, tanto na organização das mesmas, como na escolha das atividades que suscitou interesse e envolvimento nas crianças. Ao longo das semanas de intervenção, procurei realizar atividades novas para as crianças, que lhes proporcionassem momentos de prazer e também de desenvolvimento nas diferentes áreas e tive a capacidade de criar e disponibilizar às crianças materiais estimulantes e diversificados.

No que diz respeito aos aspetos que preciso de melhorar, considero que ainda tenho alguma dificuldade na gestão de conflitos, se bem que deixava primeiro as crianças a conversar sozinhas para ver se conseguiam chegar a um consenso e só intervinha caso isso não acontecesse ou considerava pertinente a minha intervenção.

Quanto à minha intervenção pedagógico-didática, ao planificar as atividades, tive sempre em atenção os interesses das crianças, e que estas tivessem um papel ativo durante a realização das mesmas. Para além disso, desenvolvi atividades que promovessem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo muito compensatório quando recebia o *feedback* da educadora e familiares ao final da semana.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, tentei sempre que as planificações semanais tivessem um encadeamento diário, não se tratando de uma atividade separada a cada dia. Para isso pensei que abordar uma história semanalmente seria uma forma lúdica e tornar-se-ia o elo entre todas as atividades, assim permitiu que as aprendizagens desenvolvidas sobre um determinado tema fossem transportadas para as atividades seguintes.

Os aspetos em que senti mais dificuldade revelaram-se nas atividades em que era necessário ter o grupo atento, ou seja, na organização do grupo, tendo em conta a atividade, e qual a melhor estratégia a utilizar de modo a poder acompanhar da melhor forma. No que diz respeito à gestão do grupo, sentia bastante dificuldade, pois era um grupo grande e com poucas regras adquiridas, em que por vezes nem a educadora conseguia intervir sem chamar a atenção de algumas crianças ou até mesmo de todo o grupo. Para mim, a maior dificuldade neste sentido foi não levantar a voz, visto que a educadora referia em diversas ocasiões “o grupo parece que só ouve quando gritamos”. Neste sentido, dei por mim em alguns momentos a levantar a voz para que o grupo prestasse atenção. No decorrer do estágio, fui encontrando outras estratégias, como utilizar a frase “quem está a olhar para mim bata palmas”, chamando assim a atenção do grupo sem gritar e até levantar o braço para falar, dando assim o exemplo do que esperava que o grupo fizesse, visto que as crianças aprendem pela observação e repetição de comportamentos.

No que trata dos aspetos que sentia dominar melhor, estes foram ao encontro do à-vontade junto do grupo de crianças e dos adultos na instituição, além do empenho que demonstrei ao longo de toda a prática. Demostrei estar sempre disponível para tudo, dar atenção ao grupo de crianças e a cada criança de forma individual, tendo em conta as suas necessidades, as suas pequenas conquistas diárias e as suas fragilidades. Dei continuidade ao meu percurso investigativo, quando incluí as histórias infantis ao longo de todas as atividades realizadas, pois o meu tema focou-se nas ilustrações presentes nos livros.

Neste sentido considero que este estágio foi muito completo, uma vez que foi possível diariamente assumir quase o papel de educadora, desenvolvendo um trabalho muito para além do projeto de estágio, interagindo com pais, pessoal docente e não docente e com as crianças.

A minha primeira prática de ensino supervisionada, no contexto de 1.º ciclo, decorreu na escola básica do Mergulhão (Vale de Estacas), pertencente ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano.

É uma escola pequena, composta por seis salas. Fiquei com uma turma do 2.º ano, esta era constituída por 24 crianças com idades compreendidas entre 7 e os 8 anos de idade, com diferentes nacionalidades.

As crianças demonstraram ser um grupo interessado, atento, muito ativo, curioso, alegre e sempre pronto para aprender e cooperar. Antes de iniciar este estágio, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, tinha muito presentes em mim sentimentos como ansiedade, nervosismo, insegurança e receio. Este viria a ser o meu primeiro estágio neste contexto, no qual eu iria intervir de forma direta e contínua. Já tinha tido contacto com uma turma de 1º ano, mas foi apenas num estágio de observação com a duração de 2 semanas. Comparado com os contextos de creche e pré-escolar, esta valência (1º ciclo) sempre foi a que mais receio me causou, talvez por originar mais insegurança e falta de confiança em mim e nas minhas capacidades.

Apesar de todos estes receios, que penso serem normais, sei que o estágio é um processo muito importante no meu processo de formação, pois, tal como pude comprovar e vivenciar, permitiu-me fazer uma articulação entre a componente teórica (conteúdos aprendidos ao longo da minha formação) e a componente prática.

Abordando a minha integração na comunidade escolar, esta decorreu como esperada, fui bem acolhida tanto pelo pessoal docente e não docente, como pelo grupo de crianças. A professora desde cedo foi bastante prestável e colocou-me à vontade para intervir e fazer o que considerasse melhor. Esta apresentou desde cedo bastante confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades e foi um grande apoio no decorrer de todo o estágio, apoiando em tudo e esclarecendo qualquer dúvida que tivesse.

Relativamente à primeira semana de observação, considero que a minha integração na instituição foi agradável, fui bem recebida por toda a comunidade letiva (professores, auxiliares e as crianças), pois demonstraram-se sempre disponíveis para eventuais dúvidas ou questões.

Ao longo da primeira semana de estágio, fui absorvendo toda a informação possível, desde as rotinas à metodologia e abordagem da professora cooperante ao longo das aulas.

A docente foi dando indicações para progressivamente participar nas aulas, como, por exemplo, no esclarecimento de algum exercício e outras atividades, essencialmente, em datas comemorativas, nesta primeira semana de observação.

O grupo de crianças foi também muito acolhedor, ajudando-me principalmente nos primeiros dias, quando ainda não sabia onde estava algum material ou como se concretizava alguma tarefa diária e/ou regras da sala. Estavam sempre dispostas a ajudar no que conseguiam. Gradualmente fui estabelecendo uma relação com a turma, enquanto grupo, e com as crianças ao nível individual aproveitei os primeiros dias para ir ao intervalo com as crianças também para as conhecer melhor e, ao mesmo tempo, conhecer os seus gostos e as interações entre elas e consequentes brincadeiras. Esta relação foi cada vez mais notória, quando me solicitavam ajuda durante as aulas para algum esclarecimento de dúvidas.

Após este período de adaptação, comecei a preparar a minha intervenção fui então questionando a professora cooperante sobre os conteúdos a abordar, visto que esta planificava em conjunto com outros professores, para que os alunos estivessem todos no mesmo nível de aprendizagem este planeamento era feito quinzenalmente.

Ao nível da minha intervenção, considero que fiz uma boa planificação das atividades, tanto na organização das mesmas, segundo os conteúdos a lecionar tentando sempre interligar as diferentes temáticas das diversas áreas curriculares, como na escolha das atividades suscitando interesse e envolvimento nas crianças.

Ao longo das semanas de intervenção, procurei realizar atividades novas para as crianças, que lhes proporcionassem momentos de prazer e também de desenvolvimento nas diferentes áreas e tive a capacidade de criar e disponibilizar às crianças materiais estimulantes e diversificados, como por exemplo, plástico bolha, bolas de feltro, goma eva, cartolina, cartão, entre outros.

No que diz respeito aos aspetos que preciso de melhorar, considero que ainda tenho alguma dificuldade na gestão do tempo e de conflitos. Sentia que havia aulas para as quais preparava materiais para 1h e os alunos acabavam por não os terminar e havia outras em que planeava para o mesmo período e a tarefa não era suficiente. Com isto também refleti que estão implícitos, ao planeamento, as necessidades, os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e acima de tudo o seu bem-estar.

Na primeira semana também senti muitas inseguranças em estar em frente à turma e o receio de errar ou transmitir algumas informações incorretas ou não conseguir transmitir as ideias que pretendia, uma vez que tinha esse papel fundamental. A entoação da voz também considero uma dificuldade, uma vez a professora cooperante tinha uma boa projeção da voz isso foi uma desvantagem para mim, porque, quando ocorriam conversas paralelas entre os

alunos ou queria captar a atenção dos mesmos, por vezes, era necessária a intervenção da professora.

Quanto à minha intervenção pedagógico-didática, ao planificar as atividades, tive sempre em atenção os interesses das crianças, tentei sempre que elas tivessem um papel ativo durante a realização das mesmas. Para além disso, desenvolvi atividades que promovessem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo muito compensatório quando recebia o *feedback* da professora e dos próprios alunos. No que trata dos aspetos que senti dominar melhor estes vão ao encontro do à-vontade junto do grupo de crianças e de adultos na instituição; o empenho que demonstrei ao longo de toda a prática; e a utilização de materiais e recursos fora do habitual ou que as crianças desconheciam, como foi o caso do Robô Doc, que foi usado para estimular e conseqüentemente motivar para a aprendizagem de novos conteúdos. Quanto ao à-vontade que demonstrei, tentei sempre estar disponível para tudo, dar atenção à turma e a cada criança de forma individual, tendo em conta as suas necessidades, as suas conquistas diárias e as suas fragilidades. Dei continuidade ao meu percurso investigativo, quando incluí as histórias em atividades realizadas, pois o meu tema estava relacionado com as ilustrações presentes nos livros, como já abordei ao longo deste trabalho, mais concretamente no capítulo do percurso investigativo. Neste sentido, considero que este estágio foi muito completo, uma vez que nunca tinha tido contacto com este contexto, o que por outro lado me fez apaixonar pelo 1.º ciclo, sem saber precisar a valência com a qual mais me identifico para trabalhar futuramente.

O meu último contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na Escola Básica dos Charcos, em Almeirim, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Almeirim. É uma escola relativamente grande e é composta por 10 turmas. Estagiei com uma turma do 4º ano que era constituída por 20 crianças, compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. As crianças demonstraram ser um grupo interessado, atento, muito ativo, curioso, alegre e sempre predisposto para aprender coisas novas e cooperar comigo em tudo o que necessitava.

Antes de iniciar este estágio, sentimentos como ansiedade, nervosismo e receio, estiveram presentes em mim porque seriam alunos mais crescidos, o que me causava mais inseguranças e seria o meu primeiro estágio numa turma de 4.º ano. Comparando com o outro estágio também de 1.º Ciclo, o que mais receio me causou, talvez por originar mais insegurança e falta de confiança em mim e nas minhas capacidades, foi o nível de dificuldade dos conteúdos abordados neste ano de escolaridade. Apesar de todos estes receios, que penso serem normais antes de iniciar o estágio, tive consciência de que a prática foi um processo muito importante no meu processo de formação, pois, tal como pude comprovar e vivenciar, permitiu-me fazer uma articulação entre a componente teórica (conteúdos aprendidos ao longo da minha formação) e a componente prática.

Ao longo do percurso académico, tive várias componentes do currículo sendo o estágio

um momento que permite com que o aluno universitário conheça a realidade da sua futura profissão. Durante o estágio percebeu-se que existe uma grande diferença com o que é ensinado nas salas de aula da faculdade com a sala de aula na escola. Antes de ir para a escola, imaginamos uma situação totalmente diferente, não temos a noção das dificuldades que os professores enfrentam todos os dias, e não sentimos a emoção deles (Ferraro & Roberto, 2016)

O estágio permite conhecer as dificuldades da futura profissão e entender o dia a dia de um professor.

Abordando a minha integração na comunidade escolar, esta decorreu como esperado fui bem acolhida tanto pelo pessoal docente e não docente, como pelo grupo de crianças. Já tinha estado com esta professora cooperante no estágio de observação, em licenciatura. Tinha algumas expectativas, pois sabia como a professora funcionava e isso deixou-me bastante tranquila, porque já sabia com o que podia contar. Desde o início foi bastante prestável e colocou-me à vontade para intervir e fazer o que considerasse melhor. Apresentou rapidamente bastante confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades e foi um grande apoio no decorrer de todo o estágio, esclarecendo as dúvidas que surgiam.

No que toca à primeira semana de observação, considero que a minha integração na instituição foi agradável, fui bem recebida por toda a comunidade letiva (professores, auxiliares e as crianças), pois demonstraram-se sempre disponíveis para eventuais dúvidas ou questões e sentia-me mesmo integrada na equipa como se trabalhasse lá, não me senti apenas só mais uma estagiária.

Ao longo da primeira semana de estágio, fui absorvendo toda a informação possível, desde as rotinas, a metodologia e abordagem da professora cooperante ao longo das aulas. A docente foi dando indicações para progressivamente participar nas aulas, como, por exemplo, no esclarecimento de algum exercício e outras atividades. O grupo de crianças foi também muito acolhedor, ajudando-me principalmente nos primeiros dias, quando ainda não sabia como funcionava o quadro interativo.

Gradualmente fui estabelecendo uma relação com a turma, enquanto grupo e as crianças ao nível individual. Este grupo era o mesmo do meu estágio de observação com a professora cooperante, só que estavam no 1.º ano. Foi engraçado porque algumas crianças ainda se recordavam de mim, então, como já os conhecia, esta relação aconteceu de uma forma mais rápida e natural.

Ao nível da minha intervenção, considero que fiz uma boa planificação das atividades, tanto na organização como na orientação das mesmas. Fui questionando a professora cooperante sobre os conteúdos a abordar, visto que esta planificava em conjunto com outros professores, para que os alunos estivessem todos no mesmo nível de aprendizagem este planeamento era feito mensalmente, no entanto, a professora cooperante e a outra professora do 4.º ano faziam as planificações semanais quinzenalmente.

Os conteúdos que estavam previstos lecionar tentei sempre interligar com as diferentes componentes do currículo. A implementação de atividades no espaço exterior da escola suscitou interesse e envolvimento nas crianças apesar de esse espaço ser pobre ao nível da natureza, era uma área bastante ampla, pelo que consegui aproveitar para realizar outras atividades como desenhar jogos no chão.

A aprendizagem fora da sala de aula aumenta a variedade do ensino, motiva os alunos e melhora os seus desempenhos (Hayden, 2009). Para além disso, ajuda os alunos a trabalharem em grupo, desenvolve a comunicação, ajuda os professores a perceberem as diversas necessidades e interesses dos alunos e dá oportunidade aos alunos de colocarem questões sobre o que os rodeia (Hayden, 2009).

Ao longo das semanas de intervenção, procurei realizar atividades inovadoras para as crianças, ou seja, atividades que não estivessem habituados a realizar com a professora e que lhes proporcionassem momentos de prazer e também de desenvolvimento nas diferentes áreas. Considero ter tido a capacidade de criar e disponibilizar às crianças materiais estimulantes e diversificados.

Depois de conversas com a professora cooperante, percebi que a área da matemática era um conteúdo de interesse dos alunos e que a maioria da turma gostava, ao contrário de outros alunos com quem já tinha estado e do interesse pelo espaço exterior devido à realização de atividades no mesmo, surgiu o projeto “Matemática no espaço exterior”. As aprendizagens de matemática realizadas no exterior ajudam os professores e as crianças a descobrir a alegria, a excitação e o mistério do mundo em que vivemos (Moss, 2009, citado por Fernandes, 2018).

Os professores ensinam a matemática de uma forma conectada e ajudam os alunos a construir novas oportunidades de aprendizagem, uma vez que têm oportunidade para experimentar a matemática num mundo natural (Moss, 2009, citado por Fernandes, 2018).

No que diz respeito aos aspetos que preciso de melhorar, considero que ainda tenho alguma dificuldade na gestão de conflitos, sendo que estes conflitos só existiam no recreio devido às brincadeiras, pois, quando voltavam à sala havia sempre queixas. Outra dificuldade sentida correspondeu à gestão do tempo, relacionado com os ritmos das crianças, no sentido

em que havia crianças que se despachavam mais rápido a realizar os exercícios e pediam sempre mais tarefas para fazer, enquanto outras nem chegavam a terminar a mesma tarefa. Por isso, tentava sempre motivar essas crianças para a execução das tarefas e finalização das mesmas.

Na primeira semana senti alguns receios, semelhantes àqueles que descrevi anteriormente em outros estágios. Contudo, no decorrer do mesmo, as minhas inseguranças foram ultrapassadas.

A entoação (da voz), que no estágio anterior tinha considerado como uma dificuldade, neste contexto acho que consegui uma melhor projeção, pois todas as crianças tomavam atenção quando eu queria transmitir alguma informação e não existiam conversas paralelas entre elas. Poderia haver momentos em que estavam desconcentradas, mas rapidamente conseguia que o grupo voltasse a estar focado no que dizia ou no trabalho que estavam a realizar.

Os aspetos positivos foram o tentar recorrer sempre a diferentes recursos quando era possível. A escola tinha excelentes condições e recursos materiais disponíveis para utilização, nomeadamente, os computadores. Os alunos que têm o privilégio de manipular esta ferramenta tecnológica manifestam um grande entusiasmo, interesse e empenho na execução das atividades que envolvem as tecnologias (Ribeiro, Coutinho & Costa, 2011).

Comparando com o estágio anterior, também tentei utilizar os recursos digitais, apesar de haver computadores para a utilização das crianças, o problema era mesmo a *internet* que ia abaixo quando estavam todos os alunos conectados à rede, o que não acontecia neste contexto. Também reparei na diferença em termos de manipulação dos computadores notava-se claramente que era uma coisa habitual e que estava estipulada no horário. Esta aula ocorria uma vez por semana e era lecionada por outro professor, em que os alunos tinham de programar, desenvolvendo assim o pensamento computacional, capacidade que tem vindo a assumir relevância nos currículos de Matemática de diversos países (Barbosa, Vale & Ferreira, 2015).

O pensamento computacional desenvolve “de forma integrada práticas como a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, a análise e definição de algoritmos. Estas práticas são imprescindíveis na matemática e dotam os alunos de ferramentas que permitem resolver problemas, especialmente sobre programação” (Educação, 2021,p.3).

Quanto à minha intervenção pedagógico-didática, ao planificar as atividades, tive sempre em atenção os interesses das crianças. Para além disso, quis sempre que elas tivessem um papel ativo durante a realização das mesmas.

Para além disso, desenvolvi atividades que promovessem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo muito compensatório quando recebia o *feedback* da professora cooperante e dos próprios alunos, quando estes chegavam ao pé de mim e diziam “gosto muito destas aulas na rua” ou “estas aulas assim são fixes”. Isso trazia-me motivação para continuar a dar o meu melhor na planificação de atividades deste carácter lúdico e no exterior, para complementar as suas aprendizagens dentro da sala de aula.

A aprendizagem do conhecimento matemático pode assumir diferentes formas, ou seja, tanto pode ocorrer dentro como fora da sala de aula. Os alunos desenvolvem atitudes positivas e uma maior motivação para o estudo da matemática, permitindo-lhes compreender e desenvolver capacidades e conhecimentos matemáticos (Barbosa, Vale & Ferreira, 2015).

No que trata dos aspetos que senti dominar melhor, estes vão ao encontro do à-vontade junto do grupo de crianças e de adultos na instituição, o empenho que demonstrei ao longo de toda a prática e a utilização de materiais e recursos fora do habitual ou que as crianças já conheciam, mas não era muito habitual, nomeadamente, o *wordwall*, o *quizizz*, entre outros, para estimular e conseqüentemente motivar para a aprendizagem de novos conteúdos. Quanto ao à-vontade que demonstrei, tentei sempre estar disponível para tudo, dar atenção à turma e a cada criança de forma individual, tendo em conta as suas necessidades, as suas conquistas diárias e as suas fragilidades.

Dei continuidade ao meu percurso investigativo, quando incluí as histórias em atividades realizadas, em que as crianças tinham acesso ao texto e, a partir disso, tinham de fazer a ilustração conforme a sua perceção visual da história. Faziam a compreensão do texto respondendo a algumas questões relacionadas com o mesmo e que irei aprofundar melhor ao longo deste trabalho.

Neste sentido considero que este estágio foi do que mais gostei, tive muita sorte com o grupo de crianças e com a professora cooperante, funcionamos sempre como equipa, superei os meus medos e receios.

Em suma, os estágios curriculares servem para nos confrontar com eventuais receios e dificuldades que vamos encontrando, mas também para os enfrentar, arranjando estratégias que nos façam ultrapassar esses obstáculos, aprendendo com todas as experiências e vivências.

## **Parte II – Enquadramento teórico**

### **2.1. A literatura infantil**

A literatura mantém em exercício a língua como património coletivo. Este bem imaterial assume várias funções na vida individual e social. A literatura contribui para formar a língua, cria identidade e comunidade (Eco, 2003).

Coelho (2000), citado por Noronha, Lima, Ferreira & Nunes (2005), afirma que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (p.8). A literatura infantil é uma literatura destinada às crianças, que também pode ser considerada fonte de comunicação, conhecimento e informação. Sendo assim, pode-se concluir que a literatura exerce uma grande importância na formação de leitores críticos, participativos e ativos na sociedade em que vivemos.

A criança realiza descobertas através da literatura infantil. As histórias desenvolvem a sua linguagem, pela ampliação do vocabulário, adquirindo a compreensão de conceitos necessários para a valorização da cultura escrita nos diferentes suportes de texto (Rosado, 2011, p.41).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 66) sugerem que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”.

Ou seja, para escolher um livro deve-se ter em atenção a parte estética e literária para que ambas e uma literatura infantil de qualidade. Para isso, deve existir uma relação entre o texto e o leitor, fundamental para a interpretação da mensagem. São considerados elementos apelativos o suporte físico, a forma do livro e as ilustrações para proporcionar o gosto pela leitura.

Como nos diz Garcia (2000), citado por Rosado (2011, p.41), “o livro para crianças deve obedecer a determinados critérios de seleção, dos quais destaca o formato resistente às manipulações pouco experientes dos mais novos, as ilustrações bem visíveis e claras, conteúdos simples e temas relacionados com a realidade das crianças”.

Neste género de livros abordam-se temas relacionados com a família, amigos, pais, avós, ou seja, a sociedade em geral. Através desses temas reforçam-se os laços afetivos e o desenvolvimento das descobertas das crianças e, com a linguagem presente nas histórias, podem criar mundos imaginários para além da realidade.

A autora Nelly Novaes Coelho (1984), citada por Rosado (2011, p.48), diz-nos que na Primeira Infância, por volta dos 15/18 meses, “os livros devem estimular a percepção visual das crianças e ser adequados às necessidades básicas da criança”. Na Segunda Infância, dos 3 aos 6 anos, os temas de destaque são a fantasia e a imaginação.

A autora diz-nos ainda que para esta fase os livros mais adequados são os que apresentam muitas imagens, o seu significado pode ser acompanhado por textos curtos e esclarecedores, uma vez que é nesta fase que existe uma consolidação da linguagem (Coelho, 1984, citado por Rosado, 2011). Por isso, as ilustrações devem ser realistas e corresponder àquilo que a história está a contar.

Através do contacto com os livros, a criança conhece o mundo envolvente e o mundo afetivo, simulando situações, estados de espírito, viagens para outros mundos (Cruizat; Despinette & Cruizat, 1988, citado por Rosado, 2011, p.48). Por meio dos livros literários, a criança sonha, cria, imagina interage com outras vivências e sentimentos distintos, aprende a relacionar-se e compreender o mundo que a rodeia, estabelecendo laços sociais com os outros e aprendendo a viver em sociedade.

Segundo Oliveira (2012), a relação estabelecida na leitura refere-se ao texto literário e o respetivo autor. É pedida ao leitor a mobilização da sua imaginação e percepção, para que entendam o efeito estético da obra. Contudo, o livro, enquanto objeto de leitura, é composto por um conjunto de textos que acompanham o texto principal, chamados de *paratextos*, em que também são consideradas as ilustrações. Estas têm a função de atrair e direcionar o público, mas também o título que tem a função de atrair o leitor a comprar/ler o livro (Oliveira, 2012).

Na literatura infantil e juvenil, os textos e ilustrações estão relacionados com as particularidades do público-alvo do livro. De acordo com Oliveira (2012), enquanto *paratexto* imagético, a ilustração também integra a obra especialmente quando se dirige a leitores infantojuvenis.

## **2.2 As Ilustrações dos livros infantis**

Sempre que pensamos num livro infantil, imaginamos em conjunto as ilustrações que compõem a obra. Num trabalho integrado, ilustrador e autor juntam-se na composição do significado e encanto da obra que produzem juntos, nas palavras de Macêdo (2010).

A imagem, afirma Macêdo (2010), despertada pelo seu aspeto fantástico, encontra nessa conexão com a realidade uma forma de criar um sentido para aquele universo que, *a priori*, existe apenas enquanto criação da mente. O que o livro ilustrado oferece é a

possibilidade de experimentar outra realidade, contruída através do dito e do não-dito. Aquilo que o texto sugere a ilustração alude (*op. cit.*).

O livro ilustrado infantil tem a particularidade de comunicar com o leitor de forma diferente o uso de imagens em livros mostra um carácter educacional deste tipo de literatura, por se tratar do público infantil, por isso, menos experiente na leitura e interpretação da palavra escrita, necessitando do auxílio visual, no entanto, segundo Macêdo (2010, p. 55-56), “o uso de ilustrações nos livros infantis de forma alguma é um recurso de auxílio interpretativo”.

Num bom livro infantil existe, diz-nos Macêdo (2010), um trabalho para tornar mais suaves os limites entre o significado do texto e o da imagem, levando o leitor para aquele universo da obra em particular, evitando a redundância da ilustração em relação ao texto ou algum tipo de diferença ou desencontro entre ambos.

O livro infantil ilustrado é capaz de envolver o leitor na narrativa, levando-o a viajar pelas páginas, auxiliando-o a compreender a história que está a ser contada. Assim, o leitor constrói e agrupa os significados ao passar as folhas, num movimento cíclico que alimenta a grandeza cognitiva e permite que se atinja a compreensão do que está a ser lido.

Na ilustração encontram-se elementos para a compreensão da mensagem textual e a própria narrativa da história, no seu desenvolvimento, vai sendo revelada pelo ilustrador, ajudando a compor o texto e a história que está a ser contada.

Perry Nodelman (2008), citado por Macêdo (2010), afirma que o relacionamento entre imagem e palavra não funciona como um espelho, porque na verdade perde-se muito na tentativa de compreender separadamente cada um dos dois, tirando-os do contexto do livro. Nesse sentido, a ilustração oferece uma especificação do sentido do texto, ao mesmo tempo em que as palavras e ideias contidas nele permitem ao leitor situar a imagem dentro do contexto da história.

Nos livros infantis, as ilustrações funcionam como uma ferramenta para atrair o público, traduzir uma mensagem e apresentar uma nova visão do que é contado. As ilustrações oferecem ao leitor uma possibilidade de interpretação do texto principal. Formar um leitor visual é de extrema importância para termos uma sociedade crítica, que consiga reconhecer diferenças e que saiba dialogar.

A ilustração e o texto, aponta Oliveira (2012), citado por Macêdo (2012), têm uma relação de dependência porque as duas linguagens dependem uma da outra, cruzam-se e complementam-se. Estes significados promovem no leitor uma possibilidade infinita de leituras, pois é o leitor que decide o sentido que quer dar ao que vê e lê, conclui Oliveira.

Por outro lado, apenas o texto do livro infantil, sem imagens, é suficiente para a compreensão da história, pois as crianças são capazes de ouvir ou ler uma história e interessar-se pela mesma sem o lúdico das ilustrações. Apesar de não existir uma explicação em concreto, Macêdo (2012) afirma que raramente encontramos livros infantis sem imagens a acompanhar o texto verbal.

Por último, a “alfabetização visual”, segundo Santos (2020, p. 20), fortalece a capacidade de observação e análise da criança, desenvolvendo a sua percepção visual, promovendo uma experiência de cor, forma, perspectivas e significados. Em relação ao âmbito literário, a ilustração deixou de ser um elemento complementar e passou a ser um elemento necessário, afirma Santos (2020).

### **2.3. Cores na ilustração**

A cor é um dos principais fatores que distinguem as ilustrações e que possui um poder elucidativo e que chama a atenção. No entanto, quando observamos uma ilustração, a cor não deve ser analisada separadamente esta só ganha significado quando é associada à luz, à sombra e o ambiente que a envolve. Segundo Oliveira (2008), citado por Silva (2015), só podem ser feitas reflexões sobre a ilustração quando se associa a cor com outros elementos.

Ainda segundo Oliveira (2008), a luz é outro aspeto importante no recurso narrativo, porque nos indica se as ilustrações são diurnas, noturnas, artificiais, sendo relevante na arte visual para contar a história.

Biazetto (2008), por sua vez, defende que a contribuição da cor e dos seus elementos visuais na criação da ilustração vai além das funcionalidades do nosso aparelho visual. “Perceber uma imagem é fazer escolhas de estímulos através de um olhar atento” (Biazetto, 2008, citado por Silva, 2015 p.68). Ou seja, para compreender uma ilustração, recorreremos à consciência humana e às nossas experiências pessoais, assim a compreensão de uma imagem abrange a relação do leitor com a mesma.

O ilustrador, conforme afirma Biazetto (2008), citado por Silva (2015, p. 67), define alguns elementos constituídos pela imagem são eles: linha, superfície, volume, luz e cor.

A linha prende a atenção, fazendo-nos percorrer toda a sua extensão com o olhar, pode expressar ritmo e movimento à imagem, indica direção, sozinha pode ser apenas um contorno, mas consegue formar superfícies, representar sombra e dar a noção de volume quando agrupada (Biazetto, 2008, citado por Silva, 2015, p. 68)

Já a superfície denota as noções do espaço bidimensional, com altura e largura. Quando observada comparamos sempre uma dimensão com a outra, percorrendo com o olhar

a forma na totalidade. Uma imagem com volume pode ser feita a partir da junção das cores, luz e sombra (Biazetto, 2008, citado por Silva, 2015, p. 68).

A luz é um elemento visual composto pelo contraste entre o claro e o escuro. As diferenças entre zonas claras e escuras podem originar a sensação de ritmo à imagem, uma vez que as áreas claras transmitem a sensação de avançar e as áreas escuras de recuar (Biazetto, 2008, citado por Silva, 2015, p. 68).

Finalmente, a cor é o elemento visual a que somos mais suscetíveis e com maior intensidade. É possível relacionar a cor com os outros elementos, abrangendo bastantes sentidos, mas também a combinação entre cores pode originar um vasto leque de significados (Biazetto, 2008, citado por Silva, 2015, p. 68).

### **2.1.3 Funções das ilustrações nos livros infantis**

Normalmente, atribui-se à ilustração as funções de decorar ou clarificar o texto que ela acompanha. No entanto, Camargo (1998) faz uma análise das funções da ilustração na estrutura do texto e reflete sobre a interação imagem e palavra que pode contribuir para a leitura do livro como um todo.

Assim, a ilustração pode desempenhar várias funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e pontuação, conforme as definições que parafraseamos, nos três parágrafos seguintes, de Camargo (1998).

A função representativa é aquela em que a imagem representa um ser e/ou objeto do que está referido no texto. A função descritiva é exercida quando a ilustração descreve objetos, animais, cenários, entre outros. A imagem tem função narrativa quando faz propaganda a um evento ou narra uma história. A função simbólica é usada para representar uma ideia, existe um caráter metafórico, que sugere significados sobrepostos sobre os quais a ilustração se está a referir exemplos desta função são as bandeiras nacionais.

A função expressiva, por seu turno, salienta os sentimentos por meio do comportamento, aparência das personagens e de certos elementos plásticos como a cor, espaço, luz, entre outros. A função estética dá primazia ao aspeto visual e à forma como foi feita pelo/a ilustrador/a. Nesta função o encantamento não é pela descrição, mas pela nitidez, luz, brilho e cor. A função lúdica é orientada para o jogo esta função caracteriza-se pela junção de diferentes suportes e materiais, por exemplo, o livro brinquedo, os livros de madeira, de pano, sonoros e sensoriais.

Há também a função conativa, quando a imagem é orientada para um destinatário, influenciando o seu comportamento, através de procedimentos persuasivos, como, por exemplo, nas publicidades ou normativos, como é o caso dos sinais de trânsito. A função metalinguística é quando o código visual direciona para o código escrito, que resultam de situações de produção e recepção de mensagens visuais. A função fática tem destaque quando a imagem orienta para o seu próprio suporte, realçando o seu papel no discurso visual. A função de pontuação é desempenhada pela imagem quando realça um aspeto narrativo ou marca o início e/ou o fim, por exemplo, dos capítulos dos livros.

Oliveira (2008), citado por Silva (2015), apresenta outra ideia em que categoriza a ilustração em três tipos: informativa, persuasiva e narrativa. A ilustração informativa é aquela que tem objetivos específicos e está relacionada com a informação. A ilustração persuasiva realça as questões de *marketing* e publicidade de algum tema ou objeto. Por fim, as ilustrações narrativas estão associadas a um texto e contam uma história. Segundo o autor, “as ilustrações não são uma tradução do texto. A ilustração começa quando o alcance literário do texto termina e vice-versa...” (p.64).

#### **2.4. A influência das ilustrações na compreensão textual**

Como esperamos ter deixado evidente nas secções anteriores, não se pode negar a importância da ilustração para a literatura infantil, porque potencializa a captação de significados do texto verbal, auxiliando a sua compreensão. As ilustrações, mais do que “elucidar” o texto, podem representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, pontuar, para além de enfatizar a sua própria aparência, chamando a atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual.

Alguns definem ilustração como a imagem que acompanha o texto, mas as escritoras Ramos & Panozzo (2011) apresentam duas dificuldades a essa definição, uma quando a ilustração não é considerada um texto, ou seja, que não significa nada por si só; a segunda quando a imagem é vista como complemento da palavra.

Consideramos “o texto como uma unidade mínima de sentido – um assobio pode significar, assim como o piscar de olhos, um cumprimento. E discordamos de que a ilustração seja apenas um complemento. Ela é constituinte de uma linguagem própria, cuja função é produzir sentido tanto pela interação que provoca com o leitor por si mesma, como também por sua articulação com a palavra. Dá brilho, sim, e constitui significados, seja isolada, seja aliada à palavra. Ela pertence ao sistema visual, é uma linguagem e, como tal, implica comunicação (Ramos & Panozzo, 2011, p. 40-41).

Para Joly (1996) citado por Silva (2015), é injusto achar que a imagem exclui a linguagem verbal, porque a segunda normalmente acompanha a primeira. A complementaridade das imagens e das palavras também reside no facto de que se alimentam umas das outras. Não existe necessidade de uma copresença, pois as imagens geram as palavras que conseqüentemente originam imagens.

Nesse sentido, a palavra e a imagem conectam-se entre si de uma maneira única e transmitem significados diferentes para cada leitor. Esse momento particular é estimulado tanto pelo escritor como pelo ilustrador. Tanto o texto como a imagem direcionam para algum significado, a interdependência de ambos ocorre porque o código verbal não evolui sem imagens por outro lado uma imagem depende do discurso verbal, como diz Santaella e Noth (2001), citado por Silva, 2015.

A correspondência entre estes dois códigos é a mesma: a imagem tem a função de descrever ou representar, símbolo icónico, e a função da palavra é narrar, signo convencional. Logo, a importância dos livros ilustrados reside em combinar os dois níveis de comunicação: o visual e o verbal.

Segundo Nikolajeva (2011), citado por Cavicchioli (2015), a relação entre essas duas formas de representação (a escrita e a imagem) atua de forma complementar na leitura, facilitando a compreensão e contextualização do leitor.

O livro ilustrado utiliza duas linguagens: o texto e a imagem. Nesse sentido, uma imagem desempenha mais que uma função, mas, como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente (Silva, 2015, p. 57).

A narrativa verbal pode ser ilustrada por uma ou várias imagens – história ilustrada, em que as imagens são subordinadas às palavras. Segundo Lee (2012), os processos de criação de algumas narrativas surgem primeiro como imagens, e, à medida que uma imagem se aproxima da outra, surge a história. Assim, o importante não são as imagens soltas e independentes, mas a história que é despertada na relação, no conjunto das imagens.

Contrariando essa ideia, Castanha (2008), citado por Silva (2015), afirma que, ao se fazer um livro sem texto, utiliza-se uma forma de expressão muito particular, onde a visibilidade e voz das imagens são essências da imaginação e do pensamento.

Um livro apenas com imagens, na maioria das vezes deixa os leitores desconfortáveis porque não existe nada “para ler”. Este tipo de livro, sem nenhuma orientação, exige que os leitores sejam participantes ativos. No entanto, as crianças, ao terem acesso a essas histórias,

iniciam a narração com desenvoltura, propriedade, enquanto a maioria dos leitores adultos hesita (Lee, 2012, citado por Silva, 2015 p. 59).

Em livros ilustrados, texto e imagem articulam-se para que ambos contribuam na compreensão da narrativa. Na leitura, a trajetória do olhar é simples já na imagem o olhar percorre várias direções da ilustração, devido às suas características. As informações tanto são trazidas pelo texto como pelas imagens: “A articulação equilibrada entre texto e imagem provém do uso ideal das funções de cada linguagem: a escrita e a visual” (Faria, 2004, citado por Pimentel).

Na opinião de Nikolajeva (2011), citado por Cavicchioli (2015), o processo de leitura de um livro ilustrado pode ser interpretado por um ciclo: parte do todo, depois examina os detalhes, retorna ao todo com uma percepção melhor, e assim sucessivamente. Ao iniciar a leitura pela escrita cria-se expectativas em relação às imagens e vice-versa, o que possibilita novas experiências e possibilidades. Assim, para cada releitura, o leitor consegue aperfeiçoar a interpretação do todo (Nikolajeva, 2011, citado por Silva, 2015).

Lee (2012) afirma que o processo de entender a história através das ilustrações é o momento mais criativo. Mesmo que o livro não tenha palavras para ler, pode conter vários significados e disponibilizar ao leitor várias possibilidades, levando a experiências leitoras criativas e divertidas.

Quando a criança pede a leitura de um mesmo livro diversas vezes, ele está a aperfeiçoar a sua compreensão da imagem e do texto. Nikolajeva (2011), citado por Silva (2015), acredita que a criança enquanto leitor por intuição sabe que as releituras de imagens e palavras são fundamentais para o entendimento do todo.

O livro bem ilustrado é aquele em que as imagens dialogam com o texto e que resulta em algo dinâmico e criativo, que supera a combinação entre texto e imagem. Existem vários tipos de relação entre texto e imagem. Azevedo fala nos seguintes grupos:

- 1) livros-texto: livros sem imagens, com exceção da capa;
- 2) livros texto-imagem: livros em que a imagem ocupa plano secundário em relação ao texto, não haveria perda significativa se fossem publicados sem a ilustração;
- 3) livros mistos: texto e imagem atuam sinérgica e dialogicamente, não é possível publicá-lo sem uma de suas partes fundamentais;
- 4) livros imagem-texto: o conjunto das imagens é o protagonista, os textos seriam atores coadjuvantes;
- 5) livros-imagem: o conjunto de imagens é próprio texto, também chamado de texto visual”. (Azevedo, 2008, p. 193).

No entanto, ao relacionar imagem e palavra, nem tudo pode ser ilustrado: há partes do texto em que as palavras atingem um grau de abstração e as imagens não podem interferir (Azevedo,2008, citado por Silva, 2015, p.60-61).

Linden (2011), citado por Silva (2015), defende que se pode categorizar a relação entre palavra e imagem em três tipos:

1. **Relação de redundância:** não produz nenhum sentido adicional. Ambos reportam para a mesma narração, as personagens, ações e acontecimentos são idênticos, ou seja, ocorre uma sobreposição do conteúdo. Sendo texto e imagem linguagens distintas, conteúdos idênticos são incertos, o que se quer comprovar é que nada no texto ou na imagem vai além do outro (Linden, 2011, citado por Silva p.62).
2. **Relação de colaboração:** a noção de “colaboração” expressa a ideia de que textos e imagens atuam em cumplicidade. Definir uma relação de colaboração consiste na forma como se combinam qualidades e limitações de cada código.
3. **Relação de disjunção:** quando se fala em livro ilustrado, esta relação é rara de acontecer. Apesar de texto e imagem não se mostrarem em estrita incompatibilidade, eles também não apresentam afinidades. (Linden, 2011, citado por Silva p.62).

Concordamos com Camargo (1995) quando afirma que os livros de imagem não são apenas livros para crianças que não sabem ler. O saber de cada um e das leituras que cada leitor faz das imagens exprimem as suas percepções da sua cultura e de outras, no tempo e no espaço.

Os livros compostos apenas por ilustrações remetem-nos para imagens da nossa infância, altura em que ainda não se domina o código escrito. Ao folhear-se um livro ilustrado, consegue-se criar histórias, com a mesma habilidade de quem já sabe decodificar os caracteres de um texto.

### **Parte III - Investigação em contexto de estágio**

#### **3.1 Metodologia e Caracterização da investigação**

Este trabalho configura-se como um estudo de natureza qualitativa de investigação-ação, em que, num contexto educacional, os investigadores formulam hipóteses ou questões a investigar e os objetivos do estudo (Borgdan & Biklen, 2013).

Os sujeitos deste estudo são os/as alunos/as do 1º ciclo do ensino básico, da escola Básica dos Charcos, da localidade de Almeirim, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

As estratégias metodológicas utilizadas na recolha de dados concentraram-se nos questionários direcionados às crianças, para perceber as suas conceções sobre as ilustrações, quais as que mais gostam e as que mais contactam, e tarefas de compreensão textual. Também foram realizadas atividades em sala, a fim de observar a compreensão leitora dos alunos de textos com e sem imagens.

A análise de dados foi feita através de uma análise documental, esta consistiu em recolher informação através de pesquisas sobre a temática de interesse, e a análise de conteúdo, que é constituída por análise, organização e interpretação dos dados recolhidos.

### **3.1.1. Justificação, questão de investigação e objetivos**

Este tema surgiu pelo interesse da autora em observar, a partir de obras da literatura infantil, a influência das ilustrações sobre a compreensão leitora das crianças. Tal como diz Silva (2015), o livro com ilustrações pode ser uma forma de a criança construir o conhecimento sobre si mesmo e desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético. A ilustração é vista como um estímulo à leitura e é também uma outra forma de ler, segundo Silva.

Após a escolha do tema, defini a seguinte questão central para esta investigação:

- **De que forma as ilustrações contribuem para a compreensão textual nos primeiros anos de escolaridade?**

Para desenvolver a questão central, tive a necessidade de criar quatro tópicos que me ajudassem a chegar a conclusões: (1) perceber o que é uma imagem/ilustração e como é constituída; (2) como estão configuradas e como podem ser caracterizadas as imagens em questão; (3) quais os tipos mais comuns de imagens existentes; (4) como ocorre a relação das imagens com o texto verbal.

De forma a dar resposta à questão, estabeleci como principais objetivos:

- Conhecer o conceito de imagem;
- Investigar os diferentes tipos e/ou conceitos acerca das imagens/ilustrações presentes em livros de literatura infantil;
- Analisar a relação estabelecida entre as imagens (linguagem não-verbal) e a sua correspondência textual (linguagem verbal).

Os dois principais conceitos básicos para este trabalho de investigação são: as ilustrações e a literatura infantil.

Conforme já mencionei neste trabalho, as ilustrações, segundo Ramos (2017), têm várias funcionalidades, tais como, atrair, cativar, estimular a atenção da criança, substituir o texto pelas ilustrações, designadamente,

preenchendo lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ou personagens, mediar a mensagem do texto, apoiando a descodificação do sentido, complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens, aprofundar o texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo, aludir a elementos culturais ou históricos. (citado por Pimentel, 2017, p.15)

Segundo o dicionário Porto Editora (2022), a Literatura infantil pode ser definida como um termo que designa uma literatura específica para as crianças. As características comuns desta literatura são os estímulos do próprio livro, como a parte sensorial, os valores fónicos, visuais e tácteis e a utilização de personagens do maravilhoso, como, por exemplo, animais com poderes.

### **3.2 Contexto de aplicação**

Este estudo teve como participantes os alunos da turma de 4.º ano, apesar de a sua autora ter realizado estágio em todas as valências. Devido à pandemia Covid-19 e no seguimento do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro de 2021, o estágio em creche teve a duração de 2 semanas, sendo interrompido e impossibilitando a realização de atividades para recolha de dados. O contexto de jardim de infância foi realizado com muitas limitações e restrições. Tal constrangimento impediu-me de realizar atividades para recolha de dados.

A turma do 2.º ano era composta por 24 alunos, sendo 10 do sexo masculino e os restantes 14 do sexo feminino, compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

A turma do 4.º ano era constituída por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino e com idades compreendidas os 9 e os 11 anos. Havia um aluno que beneficiava de medidas de apoio, sendo acompanhado por uma professora de Educação Especial, dois tempos semanais, por psicólogo e terapeuta da fala.

### **3.3 Recolha de dados**

Uma das formas de recolha de dados desta investigação foi realizada com base na aplicação de um questionário com questões de resposta fechada, nomeadamente escolha múltipla, *ranking* e dicotómica. Foram construídos dois questionários, um para o 2.º ano e outro para o 4.º ano estes contiveram perguntas semelhantes com a finalidade de se perceber que tipo de imagens os alunos mais contactam e de que mais gostam, e qual a influência que as imagens têm na compreensão dos textos.

A outra forma de recolha de dados foi através das atividades realizadas durante o período de estágio.

No decorrer do estágio, no contexto de 2.º ano, desenvolvi várias atividades, dentre as quais destaco aquela que se enquadra ao meu tema de investigação. Numa aula de português, para trabalhar a educação literária, trabalhei o livro de José Eduardo Agualusa, intitulado de “A girafa que comia estrelas”. Para trabalhar este texto, iniciei com a antecipação do tema com base nas ilustrações, seguindo assim o que está estabelecido nas aprendizagens essenciais como um dos objetivos de português<sup>2</sup>.

Comecei por mostrar o livro com um pedaço de papel por cima do título em grande grupo solicitei a colaboração dos alunos para partilharem qual seria o título suposto e a sua justificação. Introduzi o diálogo questionando sobre os elementos que observavam na capa as crianças foram dizendo o que viam, as respostas foram: “uma girafa”, “uma nuvem”, “uns pontinhos que compararam a estrelas”, “uma girafa com o pescoço alto”, “o fundo azul associaram ao céu”. Após terem referido o que observaram, perguntei se, com aqueles elementos, conseguiam dizer-me qual era a temática da história, as respostas foram unânimes e todos os que participaram disseram: “que a história falava de uma girafa com o



pescoço comprido”. No entanto, depois desta resposta, um dos alunos interveio e disse que “a girafa comia estrelas” e voltei a lançar a questão à turma se concordavam. Uns disseram que sim (porque alguns já conheciam a história); outros discordaram, porque disseram que as girafas comiam folhas, e não estrelas, como estavam a sugerir.

Figura 1 – Identificação dos elementos da capa

De seguida, voltei a questionar a turma: se fossem eles a dar um título à história que título seria. As respostas baseavam-se naquilo que eles observaram, e que tinha lugar de destaque na ilustração, por isso, sugeriram: “A girafa com o pescoço comprido”; A girafa

<sup>2</sup> [Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.mec.gov.pt/curriculo-ensino-basico)

longa”; e “A girafa que tinha medo do escuro”. Após estas participações, desvendi o verdadeiro título da história – *A girafa que comia estrelas* – e apresentei também os nomes do autor e do ilustrador.

Na sequência, li a história para a turma e, de seguida, expliquei o que seria a tarefa seguinte. Esta consistiu no reconto do enredo da história a partir das ilustrações. Distribuí por cada aluno uma folha já dividida em seis quadrados, para que desenhassem a sequência da história que tinham acabado de ouvir e por baixo tinham algumas linhas para fazerem a legenda da parte do texto que tinham desenhado.



Figura 2 e 3 – Produção do reconto da história através das ilustrações

Os produtos finais dos alunos revelaram que os mesmos conseguiram perceber o encadeamento da história e que, a partir das ilustrações que tinham observado do livro, conseguiram fazer o seu próprio reconto.



Figura 4 – Visualização dos resultados dos recontos

No término do período de estágio, apliquei um questionário para os alunos realizarem em casa para que todos pudessem aceder a um computador. Pedi ajuda à professora cooperante para partilhar o *link* com os encarregados de educação pelo *teams*, plataforma à qual todos tinham acesso para facilitar a comunicação com os pais. No próprio questionário fiz uma breve contextualização para compreenderem de que tema se tratava. Por último, informei aos alunos que em casa teriam de preencher o questionário e se tivessem alguma dúvida, tanto no manuseamento do computador como em responder às questões, para pedirem ajuda aos encarregados de educação.

No decorrer do estágio, no contexto de 4º ano, durante algumas semanas, desenvolvi uma atividade com diferentes histórias. A ideia surgiu a partir da leitura do excerto da história “A maior Flor do mundo”, de José Saramago, disponível na plataforma da escola virtual, que tinha apenas texto sem qualquer imagem, então pensei que seria interessante pedir aos alunos para ilustrarem aquele excerto.

Assim, para implementar a atividade, escolhi 3 livros sobre temáticas, formatos e ilustrações diversificadas. O objetivo era dividir a turma em 3 grupos distintos um grupo tinha acesso ao texto/história, outro grupo tinha acesso ao texto e a uma imagem e o último grupo tinha o texto e umas perguntas de interpretação.

Os primeiros dois grupos mencionados anteriormente tinham de realizar primeiro uma ilustração da história a partir dos elementos que tinham e, posteriormente, as perguntas de interpretação que eram iguais para todos os alunos. O último grupo tinha de realizar primeiro as perguntas e de seguida a ilustração. Apesar de estarem divididos por grupos, cada aluno realizava a atividade individualmente, pois os grupos só serviam para a minha própria organização. Os livros escolhidos para esta atividade foram “Os vizinhos”, texto e ilustrações de Einat Tsarfati; “A mala”, texto e ilustrações de Chris Naylor-Ballesteros; e “Será o mar o meu lugar?”, de Sarah Roberts, com ilustrações de Hannah Peck.



Figura 5 – Leitura da história

Assim como no estágio anterior, a atividade foi planificada para primeiramente ser feita a leitura do texto, sem qualquer criança ter visto as ilustrações e, depois, distribuir individualmente uma folha com as perguntas de interpretação e, conforme o respetivo grupo, entregar também uma folha com o texto e uma imagem retirada da história.

A sequência de tarefas altera consoante o grupo para tentar encontrar diferenças e semelhanças a fim de verificar a temática em estudo.

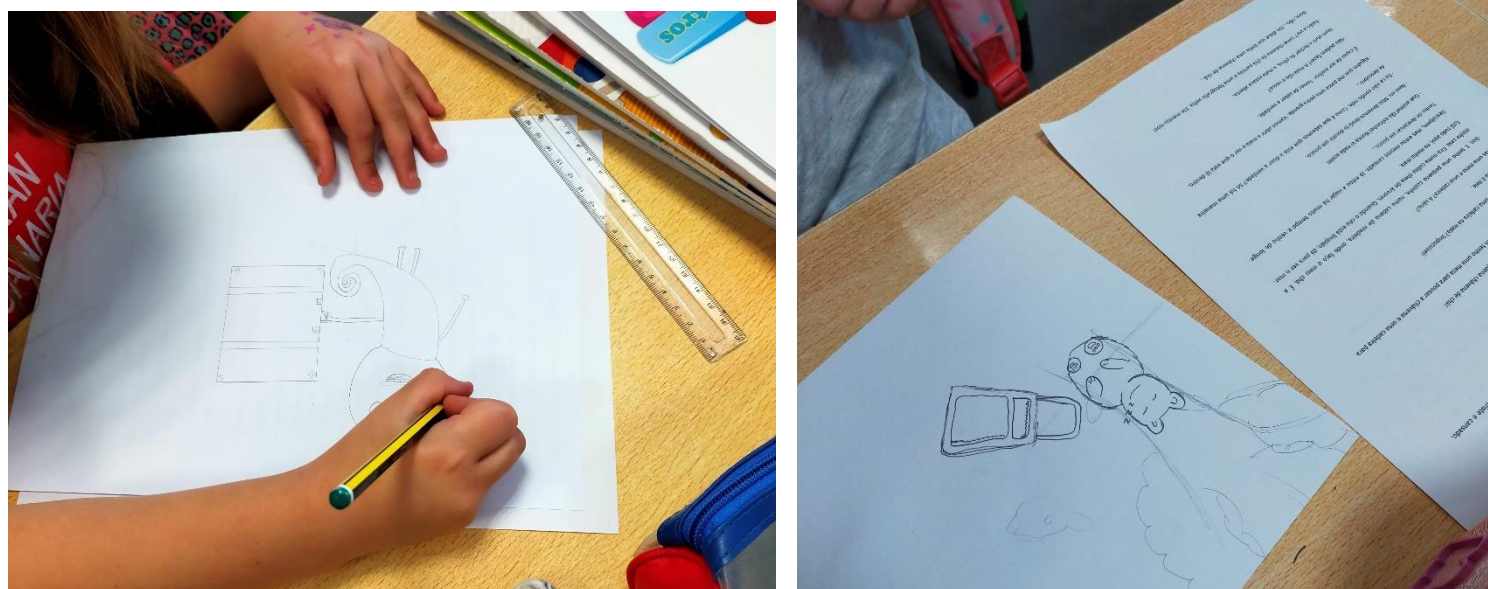


Figura 6 – Produção das ilustrações

No final do estágio apliquei um questionário para os alunos realizarem em casa, pedi ajuda à professora cooperante para partilhar o *link* para o email dos alunos, pois cada aluno tinha um computador próprio disponibilizado pela escola. Pedi para informar os encarregados de educação, para tomarem conhecimento sobre a tarefa que os seus educandos tinham de realizar (responder ao questionário). No próprio questionário fiz uma breve contextualização para compreenderem do que se tratava (anexo 2).

### **3.4 Análise dos resultados**

#### **3.4.1 Questionários sobre as concepções das ilustrações**

Antes de terminar os estágios de 1.º ciclo, implementei o questionário que criei em conjunto com os professores orientadores o mesmo tinha um total de cinco perguntas (ver anexo 1). A turma de 2º ano era composta por 24 alunos, no entanto, só obtive 16 respostas.

##### **3.4.1.1. Respostas dos alunos do 2º ano do 1.º CEB**

Na primeira questão, tinham de escolher três opções, sendo que posso concluir que o tipo de imagem com que os alunos mais contactam são pinturas, vídeos com imagens reais e bonecos de desenhos animados, e em segundo e terceiro lugares estão os desenhos.

Em resposta à segunda questão, 50% respondem que gostam mais de imagens realistas, 31,1% gostam de imagens imaginativas e 18,8%, de imagens com muitos detalhes. Posso concluir que metade das respostas que obtive optam por imagens mais realistas.

Na terceira questão, mais de metade das crianças (62,5%) acredita que as imagens ajudam na compreensão do texto e as restantes (37,5%) dizem que “umas vezes ajudam e outras não”.

Na penúltima questão, a maioria (87,5%) prefere textos com imagens e uma pequena percentagem (12,5%) diz que depende do texto.

Na última questão sobre a sua preferência do tipo de imagens, a maioria das crianças prefere imagens a cores, com linhas e contornos bem definidos.

##### **3.4.1.2. Resposta dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB**

A turma de 4.º ano era composta por 20 alunos, mas só obtive 15 respostas. O questionário continha nove questões (ver anexo 2).

Na primeira questão, tinham de escolher três opções, sendo que posso concluir que o tipo de imagem com que os alunos mais contactam, durante a semana, são as ilustrações de livros, em segundo lugar as pinturas ou desenhos em quadros e bonecos em banda desenhada e por último imagens reais de vídeos ou filmes no cinema e/ou televisão.

Na segunda questão, também tinham de escolher três opções. Diante das respostas, posso concluir que o tipo de imagem com que os alunos mais contactam, durante o fim de semana, são: como primeira opção os bonecos em desenhos animados na televisão, na segunda opção imagens reais de vídeos ou filmes no cinema e/ou televisão, e por último as ilustrações de livros, pinturas ou desenhos em quadros, bonecos de banda desenhada,

imagens reais de vídeos ou filmes no cinema e/ou televisão, imagens reais de fotografias e bonecos (imagens digitais) em computador e/ou telemóvel.

Na questão relativamente à preferência, questão três, posso concluir que as imagens que os alunos mais gostam são: bonecos em desenhos animados na televisão; imagens reais de vídeos ou filmes no cinema e/ou televisão e bonecos (imagens digitais) em computador e/ou telemóvel.

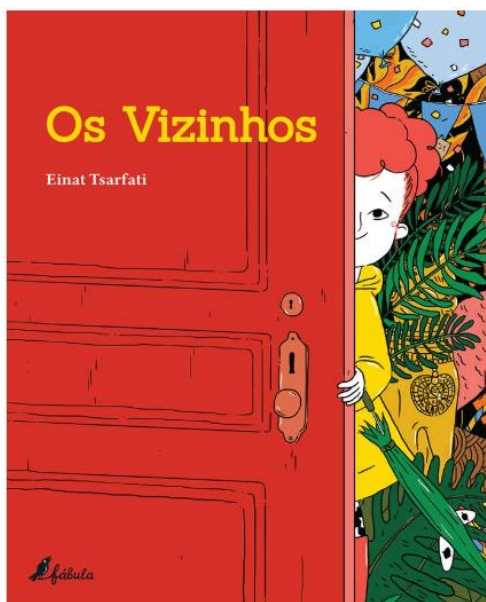
Em resposta à quarta questão, 60% gostam de imagens imaginativas e 40% de imagens realistas. Em contrapartida, na quinta questão a maioria (80%) prefere imagens com muitos detalhes e só 20% prefere com pouco traços/traços gerais. Posso assim afirmar que as crianças deste estudo preferem imagens imaginativas com muitos detalhes.

Na pergunta número seis, todas as crianças (100%) preferem imagens a cores. Em contrapartida, na pergunta número sete, 80% preferem imagens com linhas e contornos bem definidos e 20% das respostas foram para imagens menos óbvias, ou seja, mais abstratas ou sugestivas. Portanto, posso afirmar que os participantes preferem imagens a cores com linhas e contornos bem definidos.

Na oitava pergunta, mais de metade das crianças (80%) acredita que as imagens ajudam na compreensão do texto e as restantes (20%) diz que ora ajudam, ora não.

Na última questão, a maioria (80%) prefere textos com imagens e uma pequena percentagem (20%) diz que depende do tipo de texto.

### 3.4.2 História 1: “Os Vizinhos”



O prédio onde eu moro tem sete andares.

E em cada andar há uma porta um bocadinho diferente.

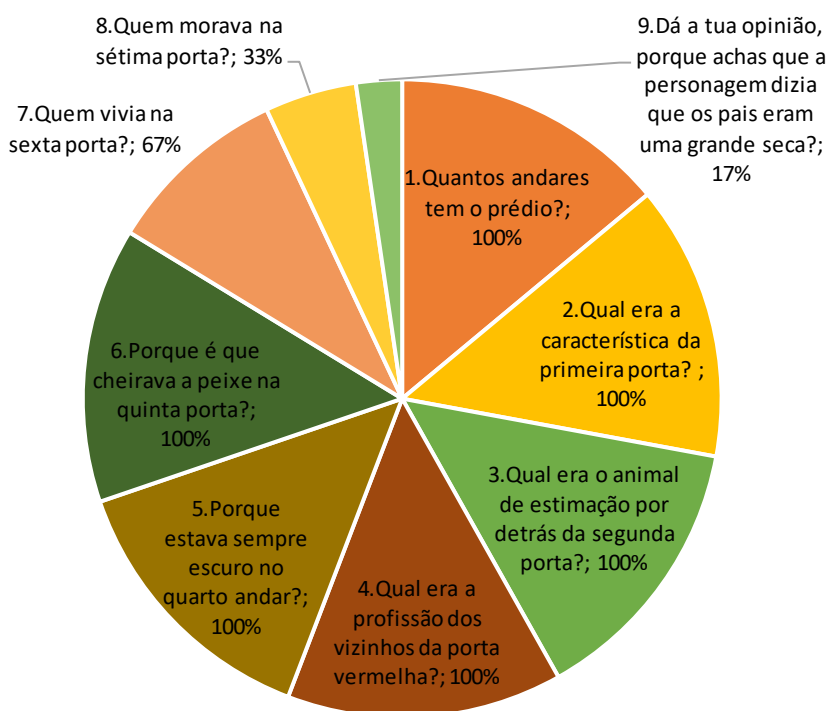
Enquanto sobe as escadas para chegar a casa, uma menina curiosa observa os pormenores, sente os cheiros e ouve os sons de cada andar.

Através deles, imagina o que haverá por detrás de cada porta e na sua cabeça os seus vizinhos são fantásticos acrobatas, ladrões de obras de arte, músicos... em contraste com os seus pais, que são muito aborrecidos. Mas será que é mesmo assim?

A leitura do livro “Os vizinhos”, assim como em todas as outras histórias, foi feita por mim para a turma, cada aluno ia acompanhado o texto através de um folha distribuída previamente com a história. Os seguintes gráficos (1, 2 e 3) pertencem ao questionário (anexo 3) feito aos grupos 1, 2 e 3 da turma do 4º ano, relativamente à história “Os Vizinhos” de Einat Tsarfati.

O gráfico1 representa as respostas dos alunos que tiveram acesso ao texto com ilustrações. Após uma análise às respostas do questionário, posso concluir que os alunos do grupo 1 compreenderam a história, porque todos os participantes responderam corretamente<sup>3</sup> às perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Sendo que, na pergunta 7, 67% responderam corretamente, na pergunta 8, 33% das respostas foram corretas e na pergunta 9 apenas 17% acertaram.

Gráfico 1: Grupo 1 – Acesso ao texto e às ilustrações

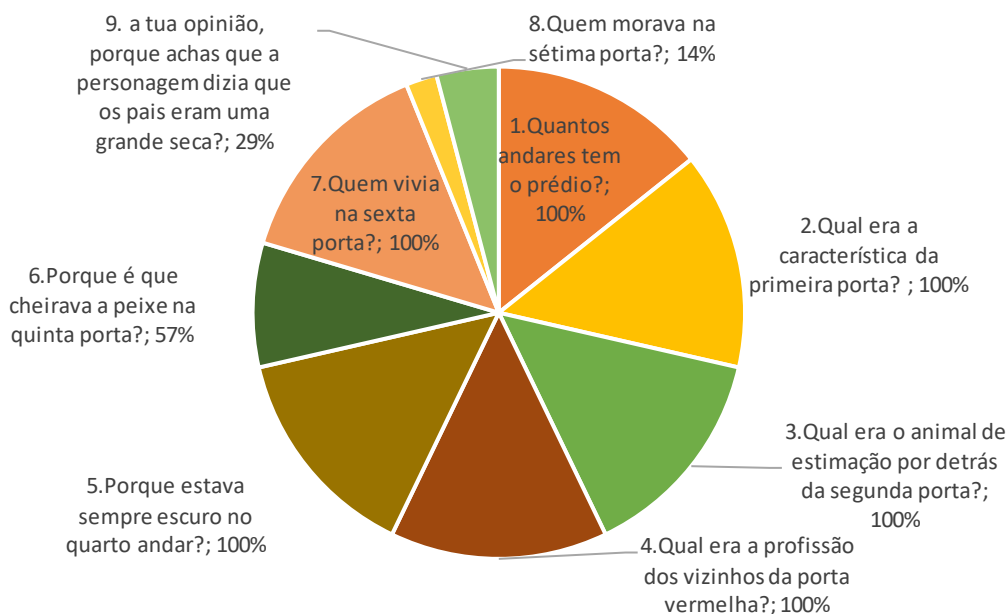


Os gráficos seguintes (2 e 3) contêm as respostas aos questionários feitos aos grupos 2 e 3 em que ambos apenas tiveram acesso ao texto. O grupo 2, após a leitura do texto, realizou ilustrações alusivas ao que ouviu e só depois respondeu às questões de interpretação. O grupo 3 primeiro teve acesso às questões de interpretação e, de seguida, executou a ilustração sobre o texto.

<sup>3</sup> Como resposta “correta” reconhecemos aquela que era expeável segundo os significados que os textos sugerem. Esse critério servirá para todas as questões propostas.

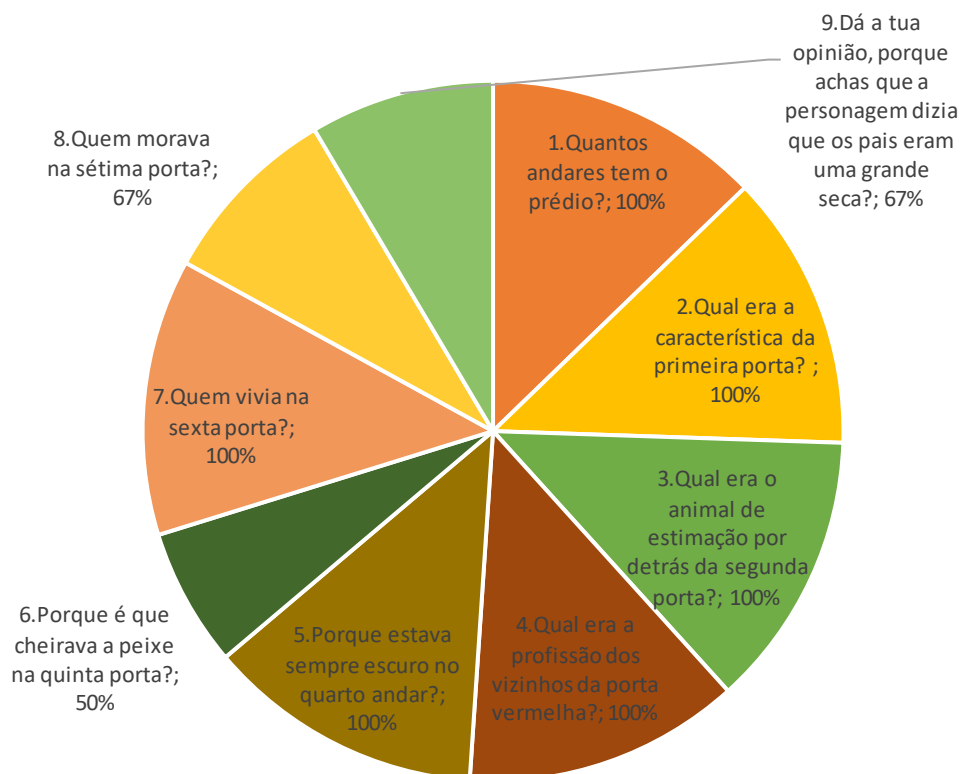
No gráfico 2, referente ao grupo 2, podemos observar que todos os alunos responderam corretamente às perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 7, e à pergunta 6 acertaram 67%; à pergunta 8, apenas 14% conseguiram acertar; e, por último, à pergunta 9 acertaram 29%.

Gráfico 2: Grupo 2 – Acesso apenas ao texto



O gráfico 3 evidencia as respostas dadas pelas crianças que tiveram acesso às questões de interpretação e realizaram ilustrações a partir delas. Cheguei à conclusão de que os alunos do grupo 3 compreenderam bem o texto, porque todos os participantes responderam corretamente às perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 7. Sendo que, na pergunta 6, apenas 50% responderam corretamente e nas perguntas 8 e 9 apenas 67% acertaram.

Gráfico 3: Grupo 3 – Texto e produção de ilustrações



Após a análise das respostas aos questionários, pude concluir que os 3 grupos fizeram uma boa interpretação dos textos, porque às perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 responderam sempre corretamente, existindo diferenças nas respostas às perguntas 6, 7, 8 e 9, devido ao acesso às ilustrações ou à ordem de execução das tarefas, pois uns grupos tinham de realizar primeiro a ilustração da história e, de seguida, as perguntas de interpretação que eram iguais para todos os alunos e o outro grupo tinha de realizar primeiro as perguntas e depois a ilustração.

### 3.4.3 História 2: “Será o mar o meu lugar?”



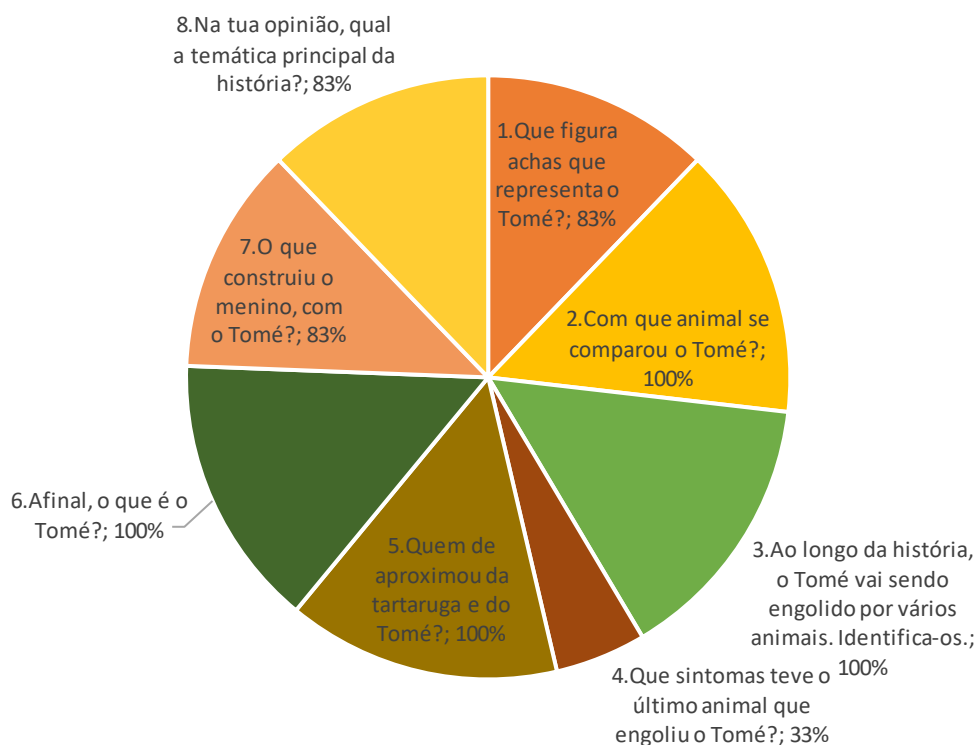
O Tomé flutua no mar como os animais do oceano. E tem cores vibrantes.

Mas ele não é uma medusa nem mesmo um peixe de escamas brilhantes. O pobre Tomé está confuso! Quem é ele, afinal?

Os gráficos seguintes (4, 5 e 6) pertencem ao questionário (anexo 4) feito aos grupos 1, 2 e 3 da turma do 4º ano, relativamente à história “Será o mar o meu lugar?”, de Sarah Roberts.

O gráfico 4 é referente às respostas dos alunos que tiveram acesso ao texto com ilustrações. Após uma análise das respostas ao questionário, posso concluir que os alunos do grupo 1, no geral, compreenderam a história, porque todos os participantes responderam corretamente às perguntas 2, 3, 5 e 6, sendo que, às perguntas 1, 7 e 8, responderam corretamente 83% e à pergunta 4 apenas 33% das respostas foram corretas.

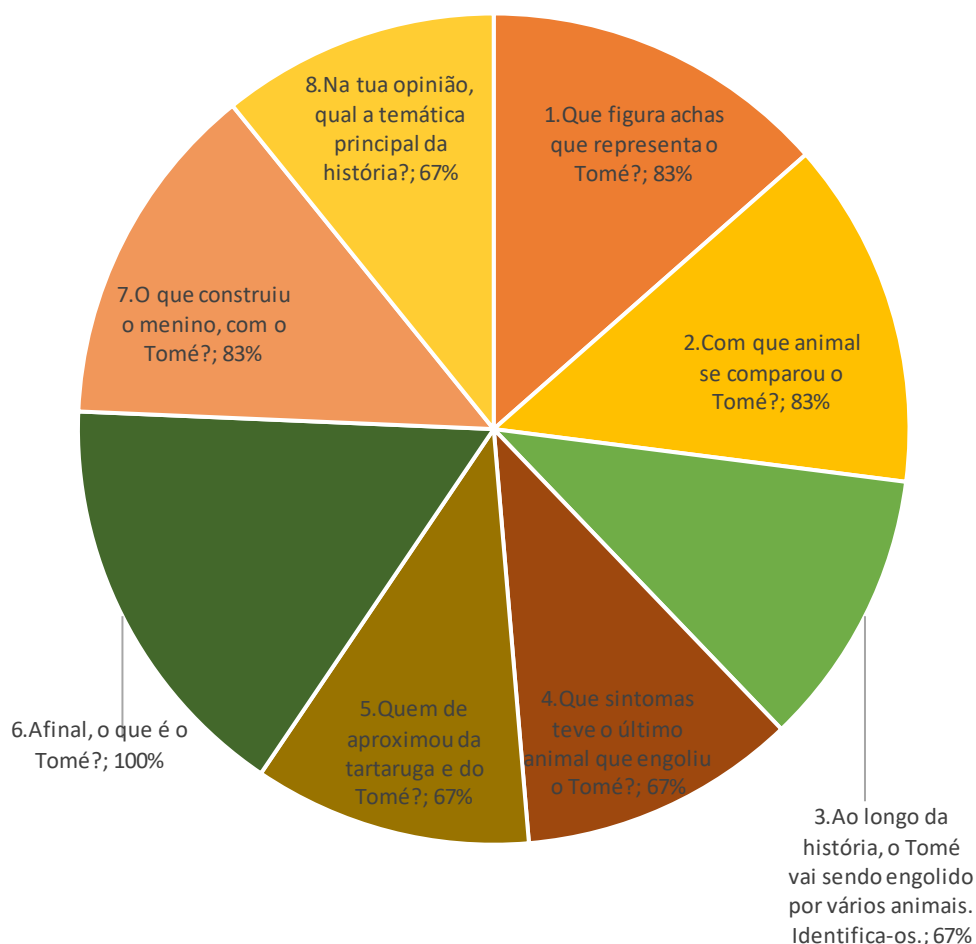
Gráfico 4: Grupo 1 – Acesso ao texto e às ilustrações



Os gráficos 5 e 6 contêm as respostas aos questionários feitos aos grupos 2 e 3, que ambos apenas tiveram acesso ao texto. O grupo 2, após a leitura do texto, realizou ilustrações alusivas ao que ouviram e só depois responderam às questões de interpretação. O grupo 3 primeiro teve acesso às questões de interpretação e, de seguida, executou a ilustração sobre o texto, a mesma metodologia utilizada na atividade anterior.

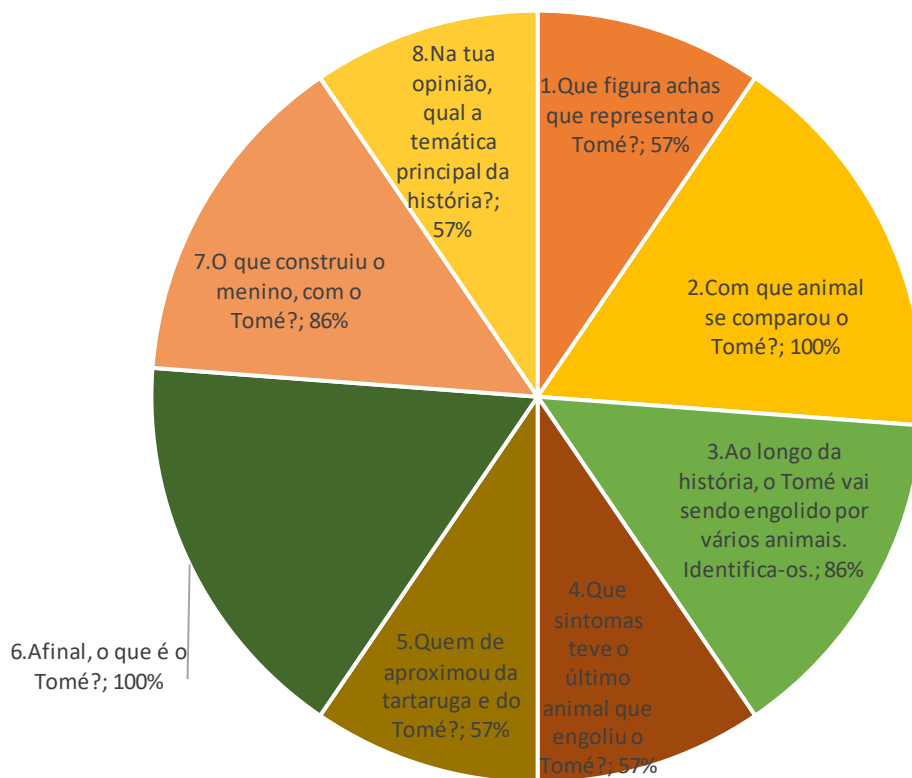
No gráfico 5 referente ao grupo 2, podemos observar que apenas na pergunta 6 todos os alunos acertaram; às perguntas 1, 2 e 7 acertaram 83%; e às perguntas 3, 4, 5 e 8 acertaram 67%.

Gráfico 5: Grupo 2 – Audição do texto e produção de ilustrações



O gráfico 6 representa as respostas das crianças que apenas tiveram acesso ao texto e às questões de interpretação. Cheguei à conclusão de que os alunos do grupo 3 tiveram alguma dificuldade na compreensão do texto, porque só responderam corretamente à pergunta 2 e 6 às perguntas 1, 4, 5 e 8 responderam corretamente 57%, e às perguntas 3 e 7, acertaram 86%.

Gráfico 6: Grupo 3 – Acesso às questões e produção das ilustrações



Após a análise das respostas aos questionários, pude concluir que existiram diferenças de respostas nos 3 grupos. Uma justificação para isso deve-se, talvez, ao facto de os grupos que não tiveram acesso às ilustrações demonstraram alguma dificuldade na compreensão de algumas partes da história, visto que esta fala sobre a poluição marinha e a personagem principal é um saco de plástico, que se chama Tomé. Trata-se de um protagonista pouco comum e, por isso, com forte propensão em não ser corretamente interpretada nem compreendida por aqueles que não tiveram acesso às ilustrações da história. Isso levou-me a tentar perceber o porquê da grande diferença entre as respostas dadas pelo grupo 1 (gráfico 4) e pelos grupos 2 e 3 (gráficos 5 e 6 respetivamente).

### 3.4.4 História 3: “A mala”



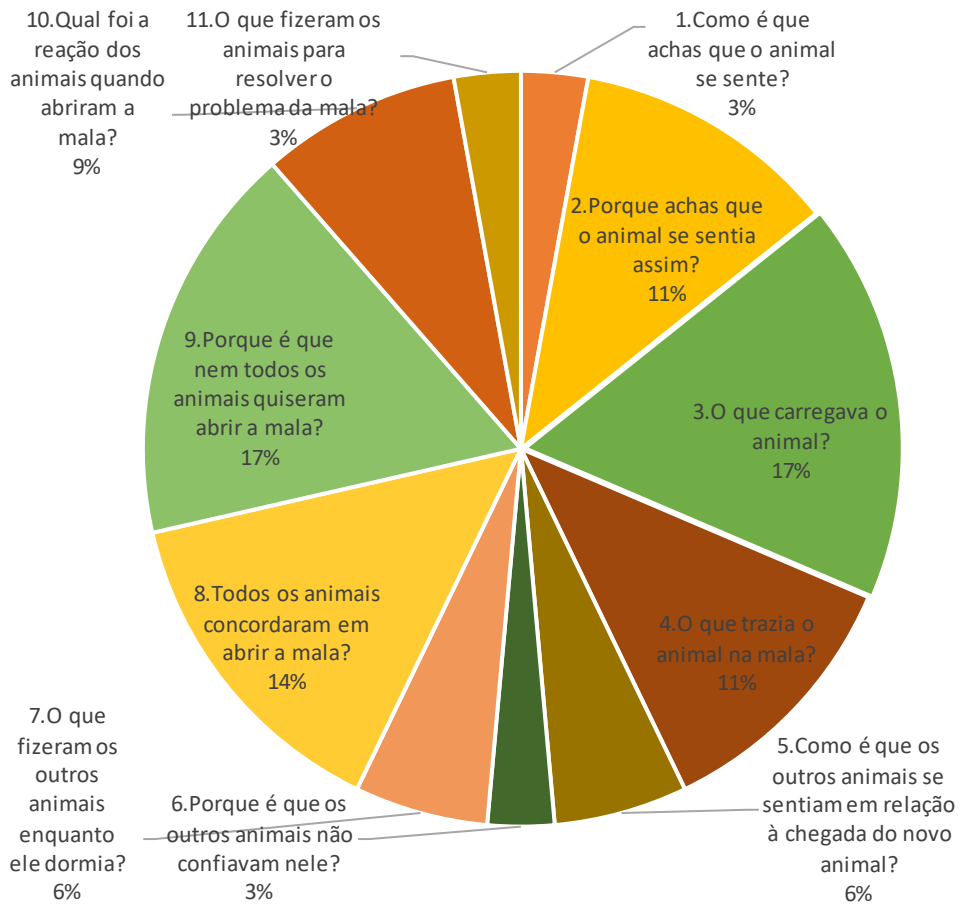
Quando, um dia, um estranho aparece, exausto e só com uma mala, todos ficam curiosos. Porque é que ele está aqui? De onde é que veio? E o que estará dentro da mala? Uma história repleta de ternura e esperança sobre a forma como tratamos quem precisa de nós.

Nesta atividade volto a repetir a mesma metodologia descrita anteriormente, agora com o intuito de aferir o nível de compreensão leitora dos alunos da história “A mala”, de Chris Naylor-Ballesteros.

Os seguintes gráficos (7, 8 e 9) pertencem ao questionário (anexo 5) feito aos grupos. Os grupos 1 e 3 tiveram apenas acesso ao texto, alterando a ordem de execução das tarefas seguintes: o primeiro fez a ilustração e o outro fez as perguntas de interpretação. Já o grupo 2 teve acesso ao texto e às ilustrações.

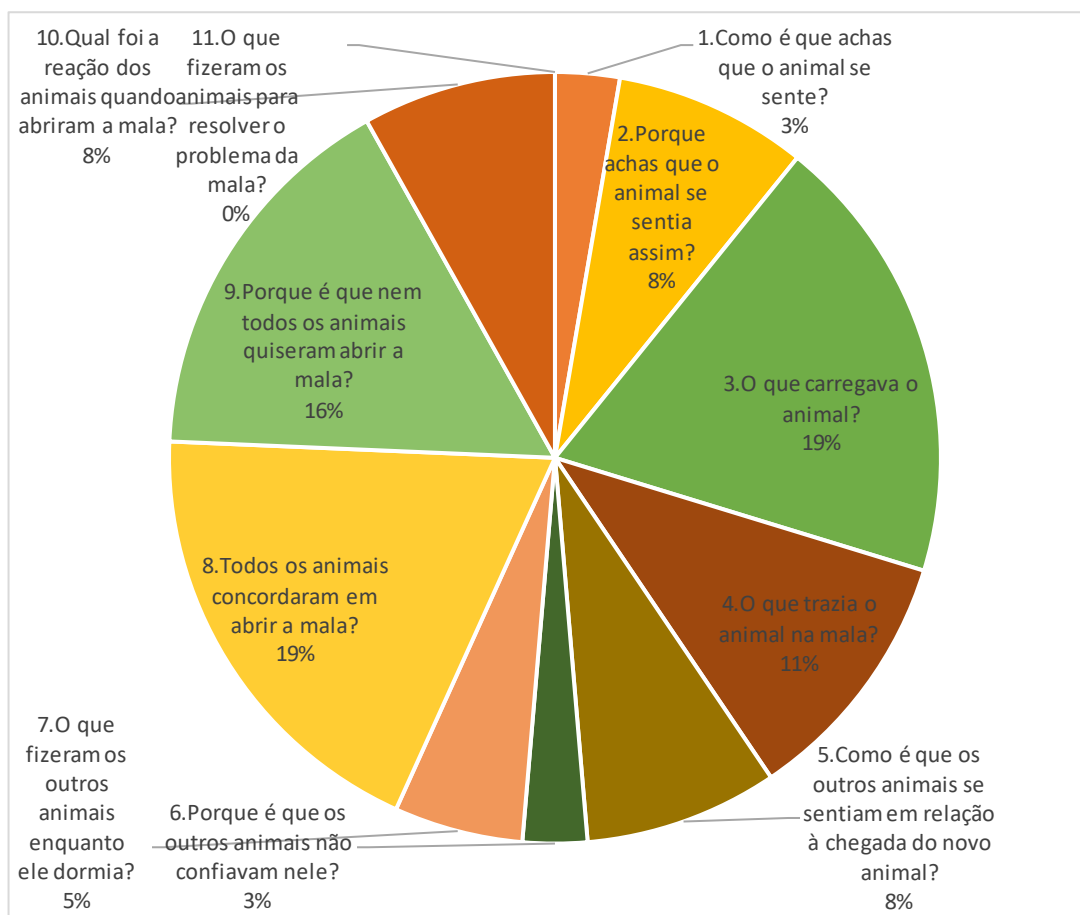
De acordo com os dados coletados, o grupo 1 respondeu corretamente às perguntas 1, 6 e 11, com 3%; às perguntas 5 e 7, com 6%; 9% à pergunta 10; 11% às perguntas 4 e 11; 14% à pergunta 7 e 17% às perguntas 3 e 9.

Gráfico 7: Grupo 1 – Acesso ao texto e produção das ilustrações



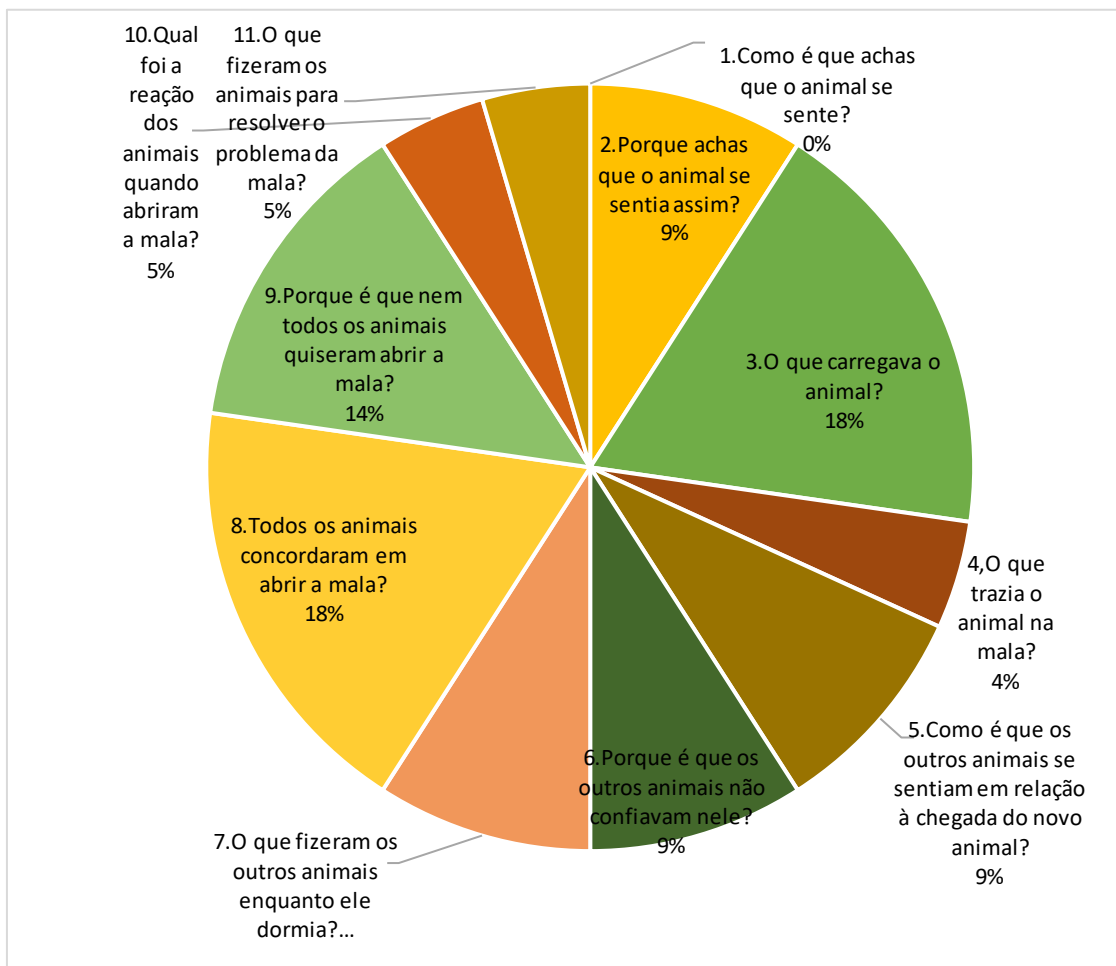
Em relação ao grupo 2, à pergunta 11, ninguém respondeu corretamente. 3% acertaram às perguntas 1 e 6; 5%, à pergunta 7; 8%, às perguntas 2, 5 e 10; 11%, à pergunta 4; 16%, à pergunta 9; e 19%, às perguntas 3 e 8.

Gráfico 8: Grupo 2 - Acesso ao texto e às ilustrações



No grupo 3, à pergunta 1, ninguém respondeu corretamente. 4% responderam corretamente às perguntas 4; 5%, às perguntas 10 e 11; 9%, às perguntas 2, 5, 6 e 7; 14%, à pergunta 9; e 18%, às perguntas 3 e 8.

Gráfico 9: Grupo 3 – Acesso ao texto e produção de ilustrações



É de notar que neste livro verifiquei algo muito importante: este é o tipo de texto que, para ser interpretado e compreendido mais claramente, necessita do suporte das imagens e isso pode ser comprovado através das respostas dadas ao questionário, visto que se verificam grandes disparidades em relação às outras duas histórias.

Após a análise das respostas dadas pelos alunos, posso concluir que, nos primeiros dois livros (“Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts e “Os Vizinhos” de Einat Tsarfati), todos os grupos obtiveram mais de metade das respostas corretas. No terceiro livro (“A Mala” de Chris Naylor-Ballesteros) os três grupos obtiveram respostas maioritariamente incorretas. Isso levou-me a inferir que as ilustrações desempenham função importante ou mesmo complementar para uma adequada ou exatável compreensão do texto verbal.

## Parte IV - Considerações finais

Neste tópico são apresentadas as considerações finais relativas às Práticas de Ensino Supervisionada e da realização desta pesquisa. Este trabalho de pesquisa teve como objetivo dar resposta à questão central: “De que forma as ilustrações contribuem para a compreensão textual nos primeiros anos de escolaridade?”.

Através da investigação pude observar que as ilustrações contribuíram para a compreensão textual, pois, após a implementação, tratamento e análise dos questionários, os grupos que tiveram acesso à história com as ilustrações conseguiram obter mais respostas certas. Na escolha dos livros foi tida em consideração a facilidade/dificuldade de dar resposta às perguntas de interpretação do texto, através apenas do texto com ou sem ilustrações e da combinação de ambos, comprovando uma hipótese de as ilustrações acompanharem o texto, dando-lhe suporte interpretativo.

Numa possível futura investigação, seria pertinente adicionar mais livros a este estudo e, assim, reunir mais dados para comprovar a necessidade de as ilustrações acompanharem o texto para a sua compreensão. São imprescindíveis em textos mais temáticos, logo, de compreensão mais “exigente”? São apenas um suporte ilustrativo em textos mais figurativos?

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada (PES), considero estas de extrema importância, pois é ao longo dos contextos que se aplicam os conhecimentos adquiridos durante o percurso académico. Os estágios preparam-nos para sermos futuros profissionais, confrontando receios e dificuldades, fazendo-nos encontrar estratégias para ultrapassá-los. Logo, facilita a nossa formação teórica, porque aprendemos com os erros, as experiências e vivências.

No que diz respeito às dificuldades, o receio e insegurança foram sentimentos que estiveram muito presentes durante as PES, mas que, no decorrer das mesmas, foram ultrapassados. Outras dificuldades consistiram no facto de não conseguir encontrar atividades apelativas e dinâmicas para conseguir recolher dados e dar resposta à investigação proposta. Também tive alguma dificuldade no enquadramento teórico, em encontrar bibliografia atualizada sobre o tema.

Em contrapartida, das aprendizagens realizadas ao longo do percurso da PES, posso salientar o processo de planificação das atividades, a gestão do tempo, o respeito pelos diferentes ritmos das crianças e a participação ativa das mesmas no seu processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, gostaria de destacar a importância desta investigação para o término de um ciclo que marca o início do meu futuro profissional, enquanto educadora e professora do 1º ciclo.

## Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano (2021, 7 de dezembro). Projeto Educativo. [ae-alexandreherculano.pt](http://ae-alexandreherculano.pt)
- Ballesteros, C. (2021). *A Mala*. (1ª edição). Edicare Editora.
- Barbosa, A., Vale, I., & Ferreira, R. A. (2015). Os Trilhos Matemáticos como contexto não formal de ensino e aprendizagem: uma experiência com futuros professores do ensino básico [Sessão de Seminário]. XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática. [https://cmup.fc.up.pt/main/sites/default/files/publications/EM135\\_2015\\_pp57-64\\_trilhos.pdf](https://cmup.fc.up.pt/main/sites/default/files/publications/EM135_2015_pp57-64_trilhos.pdf)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (12). Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* (1ª edição). Companhia das Letras. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200018>
- CAMARGO, L. (1995). *Ilustração do Livro Infantil* (1ª edição). Belo Horizonte.
- CAMARGO, L. (1998) *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. [Dissertação de Mestrado, Universidade estadual de Campinas]. UNICAMP. [Poesia infantil e ilustração: estudo sobre ou isto ou aquilo de Cecília Meireles | Sínteses - ISSN 1981-1314 \(unicamp.br\)](https://repositorio.unicamp.br/handle/1314/1314)
- Carvalho, M. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6928>
- Cavicchioli, M. (2015). Livro Ilustrado: palavras e imagens. *Remate De Males*, 34(2), 711–717. <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635876>
- Decreto n.º 3-D/2021 de 29 de janeiro do Presidente do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 20/2021, 1º Suplemento, Série I. [Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://diariodarepublica.pt)
- Eco, U. (2011). Sobre algumas funções da literatura. In *Sobre a literatura* (pp. 9-22). BestsBolso. [sobre-algumas-funcoes-da-literatura \(ifrn.edu.br\)](https://repositorio.ifrn.edu.br/handle/123456789/12345)
- Macêdo, L. (2010). *A última Princesa*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional UFG. [UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS \(ufg.br\)](https://repositorio.ufg.br/handle/123456789/12345)

Noronha, C., Lima, C, Ferreira, C. & Nunes, M. (2005) Literatura Infantil Na 1ª Série Do Ensino Fundamental Como Facilitadora Da Construção Do Sujeito. Universidade de Brasília. [1 O QUE LITERATURA INFANTIL \(uniceub.br\)](#)

Oliveira, M. (2012). Poesia infantil e juvenil brasileira: transformações e deslimites. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2429>

Pimentel, J. (2017). A importância das histórias no Pré-Escolar. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum (RCAAP). <http://hdl.handle.net/10400.26/23129>

Ramos, A. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. (1ª Edição). Tropelias & Companhia

Ramos, F. & Panozzo, N. (2011). *Interação e mediação literária para a infância*. (1ª edição). Global.

Ribeiro, C. (2020). O contexto educacional e o desenvolvimento da inteligência da criança no período sensório-motor [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Comum (RCAAP). <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640881>

Roberts, S. (2020). *Será o mar o meu lugar?* (1ª edição). Booksmile.

Rosado, I. (2011). Literatura para a Infância - Concepções e Acompanhamento Parental em Idade Pré-Escolar com Vista à Promoção de Hábitos de Leitura [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum (RCAAP). [ISABEL ROSADO.pdf \(rcaap.pt\)](#)

Santos, J. (2020). O papel do educador na promoção da leitura em idade precoce. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum (RCAAP). <http://hdl.handle.net/10400.26/31981>

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

Silva, E. (2015). *O livro ilustrado: entre a palavra e a imagem*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Amazonas]. Repositório Institucional UEA <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1902>

Tsarfaty, E. (2020). *Os Vizinhos*. (1ª edição). Fábula.

## Anexos

## **Anexo 1 - Perguntas do questionário aplicado à turma do 2.º ano**

**1. Quais são as imagens com que tens mais contacto durante o teu dia? Consoante a tua preferência, escolhe 3 opções colocando em primeiro lugar o que mais vês.**

- a) Figuras
- b) Pinturas
- c) Desenhos
- d) Outras imagens em quadros
- e) Banda desenhada
- f) Bonecos de desenhos animados
- g) Vídeos com imagens reais
- h) Fotografias
- i) Bonecos de jogos de computador (imagens digitais)
- j) Outras imagens: \_\_\_\_\_

**2. De que tipo de imagens mais gostas?**

- a. Realistas
- b. Imaginativas
- c. Que mostram muitos detalhes
- d. Que apresentam só traços gerais
- e. Outras: \_\_\_\_\_

**3. Acreditas que as imagens te ajudam a compreender um texto?**

- a. Sim
- b. Não
- c. Depende. Às vezes sim, outras não.

**4. Preferes textos com imagens?**

- a. Sim
- b. Não
- c. Não tenho opinião

**5. Se respondeste SIM à questão 4, que tipo de imagem preferes? (O aluno deverá marcar duas opções)**

- a. A preto e branco
- b. A cores
- c. Com linhas e contornos bem definidos
- d. Menos óbvias, ou seja, mais abstratas ou sugestivas

## **Anexo 2 - Perguntas do questionário aplicado à turma do 4.º ano**

**1. Quais destas imagens vês mais durante os dias de escola? Escolhe três opções colocando em primeiro lugar as que vires mais ou durante mais tempo.**

- k) Ilustrações de livros (de escola ou outros livros).
- l) Pinturas ou desenhos em quadros.
- m) Outras imagens em quadros.
- n) Bonecos em banda desenhada.
- o) Bonecos em desenhos animados na televisão.
- p) Imagens reais de vídeos ou filmes no cinema ou na televisão.
- q) Imagens reais de fotografias.
- r) Imagens reais de anúncios.
- s) Bonecos de anúncios.
- t) Bonecos (imagens digitais) em computador ou telemóvel.
- u) Outras imagens: \_\_\_\_\_

**2. Quais destas imagens vês mais aos fins de semana? Escolhe três opções colocando em primeiro lugar as que vires mais ou durante mais tempo.**

- a) Ilustrações de livros (de escola ou outros livros).
- b) Pinturas ou desenhos em quadros.
- c) Outras imagens em quadros.
- d) Bonecos em banda desenhada.
- e) Bonecos em desenhos animados na televisão.
- f) Imagens reais de vídeos ou filmes no cinema ou na televisão.
- g) Imagens reais de fotografias.
- h) Imagens reais de anúncios.
- i) Bonecos de anúncios.
- j) Bonecos (imagens digitais) em computador ou telemóvel.
- k) Outras imagens: \_\_\_\_\_

**3. De que tipo de imagens mais gostas?**

- a) Ilustrações de livros (de escola ou outros livros).
- b) Pinturas ou desenhos em quadros.
- c) Outras imagens em quadros.
- d) Bonecos em banda desenhada.
- e) Bonecos em desenhos animados na televisão.
- f) Imagens reais de vídeos ou filmes no cinema ou na televisão.
- g) Imagens reais de fotografias.
- h) Imagens reais de anúncios.
- i) Bonecos de anúncios.
- j) Bonecos (imagens digitais) em computador ou telemóvel.
- k) Outras imagens: \_\_\_\_\_

- 4. Como são as imagens de que mais gostas?**  
a) Realistas.  
b) Imaginativas.
- 5. Como são as imagens de que mais gostas?**  
a) Com muitos detalhes.  
b) Com poucos traços, só traços gerais.
- 6. Como são as imagens de que mais gostas?**  
a) A preto e branco.  
b) A cores.
- 7. Como são as imagens de que mais gostas?**  
a) Com linhas e contornos bem definidos.  
b) Menos óbvias, ou seja, mais abstratas ou sugestivas.
- 8. As imagens ajudam-te a compreender os textos?**  
a) Sim.  
b) Não.  
c) Depende. Às vezes sim, outras não.
- 9. Preferes textos com imagens?**  
a) Sim.  
b) Não.  
c) Depende. Às vezes sim, outras não.

### Anexo 3 – Perguntas de interpretação sobre a história “Os Vizinhos”

Responde às seguintes questões sobre o livro “Os vizinhos” de Einat Tsarfatiq.

1. Quantos andares tem o prédio?

R: \_\_\_\_\_

2. Qual era a característica da primeira porta?

R: \_\_\_\_\_

3. Qual era o animal de estimação por detrás da segunda porta?

R: \_\_\_\_\_

4. Qual era a profissão dos vizinhos da porta vermelha?

R: \_\_\_\_\_

5. Porque estava sempre escuro no quarto andar?

R: \_\_\_\_\_

6. Porque é que cheirava a peixe na quinta porta?

R: \_\_\_\_\_

7. Quem vivia na sexta porta?

R: \_\_\_\_\_

8. Quem morava na sétima porta?

R: \_\_\_\_\_

9. Dá a tua opinião, porque achas que a personagem dizia que os pais eram uma grande seca?

R: \_\_\_\_\_

## **Anexo 4 – Perguntas de interpretação sobre a história “Será o mar o meu lugar?”**

Responde às seguintes questões sobre o livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts.

1. Que figura achas que representa o Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Com que animal se comparou o Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Ao longo da história, o Tomé vai sendo engolido por vários animais. Identifica-os.

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Que sintomas teve o último animal que engoliu o Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Quem se aproximou da tartaruga e do Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Afinal, o que é o Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. O que construiu o menino, com o Tomé?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Na tua opinião, qual a temática principal da história?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Perguntas de interpretação sobre a história “A Mala”

Responde às seguintes questões sobre o livro “A Mala” de Chris Naylor-Ballesteros.

1. Como é que achas que o animal se sente?

R: \_\_\_\_\_

2. Porque achas que o animal se sentia assim?

R: \_\_\_\_\_

3. O que carregava o animal?

R: \_\_\_\_\_

4. O que trazia o animal na mala?

R: \_\_\_\_\_

5. Como é que os outros animais se sentiam em relação à chegada do novo animal?

R: \_\_\_\_\_

6. Porque é que os outros animais não confiavam nele?

R: \_\_\_\_\_

7. O que fizeram os outros animais enquanto ele dormia?

R: \_\_\_\_\_

8. Todos os animais concordaram em abrir a mala?

R: \_\_\_\_\_

9. Porque é que nem todos os animais quiseram abrir a mala?

R: \_\_\_\_\_

10. Qual foi a reação dos animais quando abriram a mala?

R: \_\_\_\_\_

11. O que fizeram os animais para resolver o problema da mala?

R: \_\_\_\_\_