



Universidade do Minho
Instituto de Educação

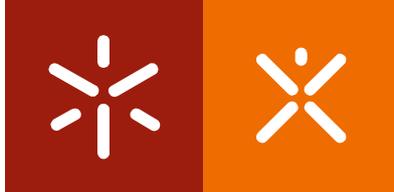
Sara Maria Oliveira Rodrigues

Era uma vez.... a importância da Literatura para a infância

Sara Maria Oliveira Rodrigues ***Era uma vez.... a importância da Literatura para a infância***

UMinho | 2020

janeiro de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sara Maria Oliveira Rodrigues

***Era uma vez.... a importância da Literatura
para a infância***

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho Efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Carla Maria de Faria Alves
e Pires Antunes**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A realização deste projeto representa o encerrar de um percurso de formação que me habilita para ser aquilo que realmente me deixa feliz – ser educadora e ser professora.

Como em todas as histórias também esta incluiu a personagem detentora de toda a sabedoria e conhecimento solicitada nos momentos de aflição, personificada frequentemente por uma coruja nas histórias infantis. Nesta história quem desempenhou sabiamente esse papel foi a Professora Doutora Carla Antunes, acreditando sempre no meu trabalho, lançando-me desafios, transmitindo-me conselhos, encorajando, sem nunca perder o carinho e a preocupação.

A figura materna é também uma personagem frequentemente usada nas histórias. Além disso, nesta história, a Mãe assumiu o papel fulcral, exemplo de bravura e coragem que com todo o seu amor, dedicação e paciência amparou-me neste percurso, desviando-me do bosque.

A figura paterna, tal como nas histórias infantis, aparece demonstrando o seu papel mais passivo, mas sem nunca descurar do seu papel de proteção. Não é à toa que ele se sucede, sendo relacionado a exemplos de valentia e de luta pelos objetivos.

Agradeço também à minha filha, Lara e à minha afilhada, Erna, que tal como na história de Hansel e Gretel me brindam com a sua inocência e me deixam migalhas de alegria e infância, tornando este caminho mais feliz, vivenciando um amor inexplicável.

Não podia faltar o príncipe, personagem simbólica dos contos de fadas que traz consigo elementos emblemáticos e representativos de proteção, conforto e amor eterno. Por isso, agradeço ao meu príncipe Carlos por todo o seu amor e ternura.

Os ratinhos, que sempre ajudaram a concretizar os sonhos da Cinderela e a tornar possível o que à partida poderia ser impossível, à Mia e à Ângela, sempre presentes nos momentos de desabafo, de aconselho e de apoio incondicional.

Os passarinhos, amigos de Cinderela, que sempre a ajudaram nas suas peripécias e a alegraram nos momentos mais tristes, também fizeram parte desta história. Agradeço à Tia Linda, à Tia Bi, à Iva e à Susana que sempre partilharam comigo sorrisos sinceros e palavras ternas.

A Cinderela foi presenteada com uma fada madrinha. Eu tive a sorte que durante esta caminhada, a Paula me apoiou afincadamente, escutando as minhas angústias, experiências e triunfos. Eu, tal como a Branca de Neve, também ‘encontro’ a casa preenchida de ‘anões’, representada como o sítio onde me posso proteger. A todos que diariamente estão na minha vida de uma forma tão presente, desempenhando o papel de família, como estes anões desempenharam na vida da Branca de Neve.

Obrigada a todas as personagens que fizeram e fazem parte da minha história...

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

À minha avó Maria, que independentemente das circunstâncias esteve sempre presente, personificada em elementos que só ela me lembrava e, que, ainda assim me protegeu sempre... o seu abraço. Ela, com certeza iria ficar felicíssima ao ver-me concretizar este sonho.

Título: “Era uma vez... A importância da Literatura para a infância.”

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. A prática foi desenvolvida em duas escolas no distrito de Braga.

O projeto de investigação desenvolvido centrou-se na Literatura para a Infância devido aos interesses detetados no grupo quando exploravam histórias e livros. Este estudo envolveu 48 crianças e teve como objetivo perceber como explorar histórias e livros de literatura para infância, de modo a despertar nas crianças o gosto pela escuta e leitura de histórias. Para tal foram definidas as seguintes questões de investigação: 1) “Que estratégias desenvolver para despertar o interesse da criança em ouvir contar histórias?”; 2) “Que recursos pedagógicos convocar para despertar o interesse da criança em explorar livros de Literatura para a Infância?”; 3) “A que estratégias e recursos pedagógicos recorrer para despertar o interesse da criança em ler livros de Literatura para a Infância?”; 4) “Quais os benefícios do contacto com obras de literatura para infância, para a criança?”. Tendo em conta o problema e as questões do estudo optou-se por uma metodologia de investigação-ação. A recolha de dados foi feita através de observação direta e participante, de registos audiovisuais e de documentos das crianças.

Os resultados deste estudo revelaram que as histórias parecem favorecer o desenvolvimento de competências criativas, imaginativas e reflexivas, bem como a aquisição e domínio de convenções de linguagem literária e icónica.

Para além do trabalho de investigação está aqui também retratado todo o processo de intervenção que permitiu desenvolver inúmeras competências didáticas, cruciais na formação de professores.

Palavras-chave: audição, educação, leitura, literatura para a infância, livro.

Report Title: Once upon a time... The Importance of Literature for childhood.

Abstract

This report was carried out within the scope of Supervised Teaching Practice II, of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. The practice was developed in two schools in the district of Braga.

The research project focused on Childhood Literature due to the interests detected in the group when exploring stories and books. This study involved 48 children and aimed to understand how to explore stories and literature books for children, in order to awaken in children a taste for listening and reading stories. To this end, the following research questions were defined: 1) “What strategies should be developed to awaken the child's interest in hearing stories?”; 2) “What pedagogical resources can be used to awaken the child's interest in exploring Children's Literature books?”; 3) “What strategies and pedagogical resources should be used to awaken the child's interest in reading Literature for Children books?”; 4) “What are the benefits of contact with childhood literature for the child?”. Taking into account the problem and the study questions, an action-research methodology was chosen. Data collection was done through direct and participant observation, audiovisual records and children's documents.

The results of this study revealed that the stories seem to favor the development of creative, imaginative and reflective skills, as well as the acquisition and mastery of literary and iconic language conventions.

In addition to the research work, the entire intervention process is also portrayed here, which allowed the development of numerous didactic skills, crucial in the training of teachers.

Keywords: book, children's literature, education, listening, reading.

Índice

Introdução.....	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1. Breve perspectiva histórica da Literatura para a infância	14
1.2. Documentos oficiais: a importância que estes dedicam ao livro para a infância.....	17
1.3. A leitura: três etapas no processo de ler	20
1.4. O livro e a criança.....	22
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	25
2.3. Objetivos e finalidades do projeto.....	26
2.2. Opções Metodológicas: A Investigação-Ação	27
2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	29
CAPÍTULO III – O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	30
.....	30
3.1. Pré-Escolar	31
3.1.1. Caracterização do meio e da instituição.....	31
3.1.2. Caracterização do grupo de crianças.....	31
3.1.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto pré-escolar	32
3.1 Primeiro Ciclo	48
3.2.1. Caracterização da instituição.....	48
3.2.2. Caracterização do grupo de crianças.....	48
3.2.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto primeiro ciclo	49
3.3. Reflexão sobre a relevância do projeto nas aprendizagens das crianças	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
BIBLIOGRAFIA	69
Anexos.....	72
Anexo 1 – Estrutura da reflexão.....	72
Anexo 2 – Ilustrações livro “Aqui estamos nós”	73
Anexo 3 – Estrutura da reflexão.....	74
Anexo 4 – Protocolo utilizado na experiência com luz.....	75
Anexo 5– Protocolo utilizado na experiência com ímanes.....	77
Anexo 6 – Enigmas	79
Anexo 7 – Correspondência Imagem – Letra	80
Anexo 8 - PowerPoint “As fadas verdes”	81
Anexo 9 – Ficha biográfica	83
Anexo 10 – PowerPoint Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	84
Anexo 11 – Folha para realização de comentários em grupo.....	86

Lista de imagens e quadros

Figura 1 – Processo de ilustração da capa do livro “As cores do arco-íris”

Figura 2 – Trabalho da criança

Figura 3 – Dado das emoções

Figura 4 – Baú

Figura 5 – Páginas do livro colorido pelas crianças

Figura 6 – Ilustração de beijinho

Figura 7 – Quadro da área da biblioteca com desenho de criança

Figura 8 – Trabalho realizado por criança em casa

Figura 9 – Desenhos para colorir, inspirados na obra de Romero Britto

Figura 10 – Registos das crianças inspirados na obra “Quanto vale a amizade”

Figura 11 – Registo da teia

Figura 12 – Realização da teia em grande grupo

Figura 13 – Coração moldado

Figura 14 – Realização de uma página do livro “As cores do arco-íris”

Figura 15 – Baú com elementos presentes na obra “Aqui estamos nós”

Figura 16 – Registos das crianças após audição da leitura da obra “Aqui estamos nós”

Figura 17 – Recorte e colagem

Figura 18 – Diagrama “O meu lugar no mundo”

Figura 19 – Dia e noite

Figura 20 – Trabalho realizado em casa por criança

Figura 21 – Caixas para inclusão de objetos relacionados com a cidade, o país, o continente e o planeta

Figura 22 – Registos das crianças alusivos à obra “Fim? Isto não acaba assim”

Figura 23 – Marcadores de livros realizados pelas crianças

Figura 24 – Páginas do livro “As cores do arco-íris”

Figura 25 – Correspondência imagem a atividade económica

Figura 26 – Cartazes finais relacionados com atividade económica

Figura 27 – Cartaz com informação para o jogo, divisão, resultado da operação e correspondência a planeta e cartaz com sistema solar

Figura 28 – Tabela para completar com informação do jogo

Figura 29 – Recortes dos elementos para construção do sistema solar

Figura 30 – Diapositivo diferentes tipos de materiais (transparentes, translúcidos e opacos)

Figura 31 – Diapositivo correspondência, com características dos materiais

Figura 32 – Quadro com ideias

Figura 33 – Caça biográfica

Figura 34 – Puzzle

Figura 35 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Figura 36 – Elaboração dos cartazes

Figura 37 – Cartazes finais

Figura 38 – Comentários às imagens

INTRODUÇÃO

Este relatório final de Estágio surgiu no âmbito da obtenção do grau de Mestre para a profissionalização para a docência em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Tem como principais objetivos descrever, analisar e refletir as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contextos educativos. Os Estágios em contexto de Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB foi realizada em instituições localizadas na cidade de Braga.

O presente Relatório de Estágio é o resultado final de todo o processo de investigação e de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo do Estágio levado a cabo no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O Estágio decorreu em dois contextos diferentes. O primeiro contexto foi o de Jardim de Infância (JI) e o segundo foi o de 1.º Ciclo de Educação Básica (1.º CEB), ambos em instituições localizadas na cidade de Braga.

Com os constantes avanços da sociedade, cada vez mais alfabetizada e onde é valorizada a capacidade crítica dos cidadãos, escutar as crianças, convocá-las para tomarem decisões relativamente a aspetos que lhes dizem respeito deve ser uma prática comum, em contexto educativo.

O presente projeto, intitulado *Era uma vez... a importância da literatura para a infância* retrata o processo desenvolvido em torno da exploração de histórias e livros de literatura para a infância, procurando despertar nas crianças o gosto pela escuta e pela 'leitura', em geral. Nesse sentido, comecei por observar o contexto educativo onde realizei o meu estágio, passando em seguida, a investigar, refletir, planificar e intervir, registando, sempre, todas as etapas do processo desenvolvido. No que diz respeito à minha prática de intervenção pedagógica, norteiei-me por uma perspetiva holística dos saberes, procurando que as experiências de aprendizagem das crianças fossem significativas.

Em termos de estrutura, o presente relatório para além da introdução está dividido em três capítulos distintos. No primeiro capítulo apresentámos o Enquadramento Teórico, onde nos aludimos à história da literatura para a infância, detalhando em concreto a literatura para a infância em Portugal. Ainda neste capítulo, referimos a importância da leitura para a infância, os documentos oficiais que regulam as práticas educativas, as três etapas fundamentais da leitura e, ainda a interação do livro e da criança. No segundo capítulo, relativo ao Enquadramento Metodológico, apresentamos as opções metodológicas adotadas, bem como os instrumentos de recolha de dados e as questões e objetivos para este projeto. No terceiro capítulo detemo-nos sobre o projeto de Intervenção Pedagógica nos contextos educativos no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico onde realizámos o nosso

Estágio, e selecionamos diversas apresentando diversas atividades selecionadas e desenvolvidas ao longo do Estágio. Por último, são apresentadas as Considerações Finais, elencando algumas limitações do projeto e futuros caminhos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

A literatura para a infância teve origem na transmissão oral, nos contos, nas fábulas e nas lendas, muitas vezes contadas à volta da fogueira, sendo estas transmitidas de geração em geração.

O aparecimento, no âmbito da chamada “literatura escrita”, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos (Aguiar e Silva, 1981, p.11).

Durante séculos, as crianças escutaram as histórias dos mais velhos em serões junto à lareira antes de dormir ou sentadas na soleira de casa. Neste sentido, a transmissão oral sempre foi um meio para desenvolvimento de uma literatura para crianças.

É ao longo do séc. XVIII que a criança se distancia do adulto, adquirindo maior autonomia, logo surgiu a necessidade de escrever para os mais novos. Em Portugal, só mais tarde, no séc. XIX, a literatura para a infância adquire um estatuto emergente.

Ao longo dos séc. XVI, XVII e XVIII prevalecia o texto oral através do qual eram transmitidas a maioria das histórias. “A transmissão da cultura tinha então como base a oralidade e a ação divulgadora atribuível aos jograis, contadores de histórias e cantores ambulantes e atinge indiscriminadamente adultos e crianças” (Rocha, 2001, p.30). Quando falamos de transmissão oral e, neste caso, de literatura tradicional, estamos a fazer menção “a contos populares, «rimas infantis», romances tradicionais, provérbios, etc.., que originalmente chegavam ao conhecimento dos mais pequenos por via da oralidade” como destaca Gomes (2007, p.6).

Os escritores escreviam, mas apenas determinados grupos favorecidos como os filhos dos aristocratas e da alta burguesia, tinham acesso aos livros. Até ao século XVII, as crianças participavam na vida adulta e não havia a necessidade de reconhecer um tipo de literatura para a sua faixa etária. É nesta época que o texto escrito se difunde face ao texto oral e surge a literatura direcionada ao público infantil. No entanto, ao longo deste período passou a haver uma preocupação com a educação das crianças e a literatura para a infância passou a ter como objetivo instruir as mesmas, isto é, passou a ser utilizada com cariz pedagógico e educativo. O livro de literatura para a infância deixou de ter como finalidade o entretenimento e diversão e passou a ser tido como instrumento para instrução. Até ao século XIX, em Portugal, a criança apenas possuía os livros escolares para ler.

Durante o séc. XVIII, fora de Portugal, aparecem os contos de fadas, narrando sítios

encantadores, com personagens imaginárias, emancipando-se, assim, ao mundo da fantasia e da felicidade para sempre.

No século XIX, emergiu em Portugal literatura para a infância, a qual procurava inculcar valores sociais nas crianças, abordando temas diversificados.

No século XX, com o estado novo, assistimos à redução da escolaridade obrigatória, mas vão surgindo, contudo, alguns escritores como Matilde Rosa Araújo e Sophia de Mello Breyner Andersen, começando a haver alguma mudança e “a leitura-encantamento” (...) “a sobrepor-se à leitura-aprendizagem” (Rocha, 2001, p.60).

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, em Portugal, abriu-se uma nova época no que respeita à literatura para a infância e juventude. Presenciamos a liberdade de imprensa e de expressão, testemunhámos o nascimento de novas editoras e, assim, surgem novos escritores e ilustradores.

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

Com o tempo, a sociedade viu os seus valores e pensamentos a serem alterados, surgindo novas perspetivas para a literatura para a infância. Esta literatura, ainda que recente, mistura a fantasia ou o imaginário com os dilemas da realidade atual. Desta feita, as crianças começam a identificar-se com as personagens presentes nos livros e divertem-se a ler os livros, desenvolvendo a criatividade e imaginação.

Nos anos 70 e 80 surge uma nova geração de escritores, como salienta Rocha (2001, p.97): “Luísa Dacosta, António Torrado, Maria Alberta Menéres, Leonel Neves, Luísa Ducla Soares, Mário Castrim, Maria Rosa Colaço, Maria Cândida Mendonça, Garcia Barreto, Maria Isabel César Anjo, Sérgio Godinho, Madalena Gomes e Manuel António Pina”. É precisamente por volta destes anos que a literatura para a infância tem maior progresso em Portugal. Mas apesar da sua emancipação, na década de 90 ela vai sofrendo um entorpecimento.

1990 foi, ainda, um ano de intensa produção editorial. Surgiram mesmo novas editoras, mas, por vezes, com obras de qualidade duvidosa. Chegam, de facto, atrasadas ao tão discutido, mas já irremediavelmente pretérito, boom da literatura infantil em Portugal. Com efeito, apesar da produção existente, começa a ser visível um certo recuo, em especial ao nível do conto para crianças em idade escolar (Blockeel, 2001, p.56, *apud* Gomes, 1991, p. 56).

Porém, a literatura para a infância foi adquirindo um estatuto relevante nas diferentes etapas de crescimento da criança, estando associada ao prazer da escuta ou da leitura de

histórias, seja no contexto familiar, seja no contexto educativo onde a criança está inserida.

E é preciso atender ao facto de já estarem nascidos aqueles que poderão vir a ser os leitores adultos dos anos XX; eles andam por ai tendo – ou não tendo! – os primeiros contactos com os livros; o amor ou desamor que esteja a nascer fará deles leitores ou não leitores do Séc. XXI. O futuro do livro está nas mãos das crianças, no interesse que consiga despertar nelas perante a concorrência dos modernos meios audiovisuais que dão mais espectáculo e reclamam menos esforço (Rocha, 2001, p. 114).

Atualmente, o que distingue a literatura para a infância de outros tipos de literatura é a faixa etária a que se dirige. Nesta perspetiva, o livro para crianças é visto como uma ferramenta constituída, normalmente, por imagens e texto e com o objetivo de contribuir para a integração da criança na cultura. É vista, ainda, como um alicerce no processo de socialização da criança, enriquecendo o seu conhecimento e fomentando novas aprendizagens. O contacto com este material impresso deve ser realizado o mais precocemente possível, não se tratando de uma tentativa de escolarização do pré-escolar, mas antes, de uma “perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a *leitura* da realidade, das *imagens* e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber formalmente” (Silva, *et al.*, 2016, p. 66). Corroborando esta perspetiva, Viana & Teixeira, afirmam:

Desde cedo, e sem ter havido ensino formal, muitas crianças sabem já o que serve para ler, por onde se começa a ler, etc. Naturalmente, descobrem as funções e as formas da escrita, ao mesmo tempo que desenvolvem um vocabulário específico para falar (2002, p. 122).

Nos dias correntes, a sociedade é bastante complexa e, marcada pelos avançados em todos os saberes científicos, tecnológicos e sociais, que exigem do cidadão capacidades que lhe permitam responder a tais avanços como ler, interpretar e compreender o mundo em que se encontram.

No entanto, a leitura assume um papel relevante quando é necessário reunir conhecimentos relativos a diversos conteúdos. Então, recorreremos à leitura para aprofundar conhecimentos, para descobrir algo desconhecido, para aceder a um mundo ficcional, para divagarmos num mundo que só é acessível através da leitura.

O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia (Gomes, 2007, p.5).

Sendo a leitura uma atividade cultural, necessita de um ensino intencional e sistemático para se desenvolver, podendo ser treinada desde os 5/6 anos da criança. O incentivo e promoção da leitura contribui para o desenvolvimento pessoal da criança. Ao ouvir e contar histórias, ela vai

adquirindo as ferramentas básicas para interpretar o mundo e poder tornar-se uma leitora crítica que interroga e é capaz de encontrar respostas que outros procuram ou anseiam.

1.2. DOCUMENTOS OFICIAIS: A IMPORTÂNCIA QUE ESTES DEDICAM AO LIVRO PARA A INFÂNCIA

A educação é o alicerce da sociedade e sem ela nada se desenvolve. O acesso à educação, proporciona a todos os cidadãos o desenvolvimento de competências diversificadas: intelectuais, sociais, cognitivas, culturais e físicas. Direta ou indiretamente, a educação merece um investimento por parte do governo e de todos aqueles que acompanham a vida das crianças, como os pais, os educadores e toda a comunidade educativa.

Documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que “Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial.” (Silva, et al., 2016, p.4).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, no Artigo 1.º alínea 2, decreta que:

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade

Ainda neste documento, no Artigo 5.º, alínea 1, são elencados oito objetivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

As OCEPE fundamentam-se nestes objetivos acima referidos e destinam-se a mediar as

práticas educativas. Este documento apresenta o enquadramento teórico onde se incluem três tópicos, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo e organização do ambiente educativo -, fundamentais para orientar o trabalho pedagógico dos profissionais. Está, ainda, dividido em três áreas de conteúdo que são indispensáveis para o desenvolvimento integrado e globalizado da criança: a 'Área de Formação Pessoal e Social'; a 'Área de Expressão e Comunicação', que inclui o 'Domínio da Educação Física', o 'Domínio da Educação Artística', o 'Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita' e o 'Domínio da Matemática'; e a 'Área de Conhecimento do Mundo'. Por último, este documento apresenta um item dedicado à Continuidade Educativa e Transições, uma vez que as crianças, antes de ingressarem a educação pré-escolar, já têm um percurso de aprendizagens, fruto dos seus diversos contextos, quer familiares, quer educativos, que deve ser valorizado, dando-lhe continuidade, de forma a torná-lo significativo.

Analisámos este documento e tentámos perceber onde surge o “espaço” para o livro de Literatura para a Infância. Para isso, focámo-nos na área de 'Expressão e Comunicação' que especifica quatro domínios, como vimos. Foi no domínio da 'Linguagem Oral e Abordagem à Escrita' que nos focámos, para entender de que forma surge o livro de Literatura para a Infância, como elemento promotor de leitura e gosto pela literatura, como sublinham as OCEPE.

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância (Silva, *et al.*, 2016, p.66).

Percebe-se, assim, que as OCEPE contemplam e valorizam o livro como elemento fundamental da literacia emergente da leitura e da escrita. Cabe ao/a educador/a “o contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (narrativas, listagens, descrições, informações, etc.), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade (*ibidem*).

Documentos orientadores para o 1º ciclo

Existem um conjunto de documentos legislativos, a nível nacional, para o Ensino Básico

do 1.º Ciclo onde é feita a abordagem à Educação Literária.

O Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico alude ao domínio da Educação Literária, destacando a sua relevância em termos de competências e aprendizagens que as crianças podem beneficiar:

O domínio da Educação Literária (nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos literários de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património orla português amplia o espetro de leitores e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Buescu et al., 2015, p.8).

Um outro documento acessível a todos os docentes é o Plano Nacional de Leitura (PNL) (2006) que nos oferece uma vasta lista de livros recomendados para cada faixa etária. O objetivo principal visa a promoção do gosto pela leitura, não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar e noutros contextos sociais e destina-se a todos que queiram melhorar o seu nível de literacia e de capacidades de escrita. Alçada *et al.* (2006, p.1) salientam que para além do objetivo principal, de “elevar o nível de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”, o PNL tem, ainda, outros objetivos:

- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais (*idem*, p.3).

Ainda no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontramos o “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis *et al.*, 2009) veio a dar origem ao “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (Buescu *et al.*, 2015).

O “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis *et al.*, 2009) que, posteriormente, originou as Metas Curriculares, compila três partes distintas, mas que se complementam: primeira é a de ‘Questões Gerais’ e teóricas referentes ao ensino da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico; a segunda refere a ‘Organização Programática’ nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico; a terceira apresenta um conjunto de ‘Anexos’, onde são compilados recursos de apoio aos professores.

Debruçamo-nos, assim, sobre a segunda parte deste programa e, em particular, sobre a

organização programática do 1.º ciclo do ensino básico. Os conteúdos propostos dizem respeito à: ‘Compreensão do oral’, ‘Expressão oral’, ‘Leitura’, ‘Escrita’ e ‘Conhecimento explícito da língua’, explicitados através um conjunto de descritores de desempenho.

No que toca ao livro para a infância, este é referido em todos os anos de escolaridade, no conteúdo alusivo à literatura, com um descritor de desempenho “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto” (Reis et al., 2009, p. 37 e 40), desenvolvendo este descritor referindo que as crianças deviam “contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos” (Reis *et al.*, 2009, p. 62). Posto isto, destaca-se também a importância da criação de hábitos de leitura e a seleção de textos de “*ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos); textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros) e de diferentes géneros” (Reis et al., 2009, p. 63). A destacar acerca deste documento é a lista de autores e textos bastante variada em géneros literários que era colocada em anexo para, como já referido, auxiliar o(a) professor(a).

No que diz respeito ao “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (Buescu *et al.*, 2015), foi o Programa de Português do Ensino Básico que originou as correspondentes Metas Curriculares, as quais se estruturam em quatro domínios de referência: ‘Oralidade’, ‘Leitura e Escrita’, ‘Educação Literária’ e ‘Gramática’. Mas, é no domínio da ‘Educação Literária’ que o livro para a infância é referenciado. Apesar destes domínios serem iguais de ano para ano, percebemos que é através da evolução das aprendizagens que se aprofundam conceitos. Nas Metas Curriculares os objetivos relativos ao domínio da ‘Educação Literária’ são os seguintes: ‘ler e ouvir textos literários’, ‘compreender o essencial dos textos escutados e lidos’, ‘ler para apreciar textos literários’, ‘ler em termos pessoais’ e ‘dizer e contar, em termos pessoais e criativos’ (Buescu *et al.*, 2015, p. 47).

1.3. A LEITURA: TRÊS ETAPAS NO PROCESSO DE LER

A leitura é um processo que demora bastante tempo a ser aprendido e apreendido pela criança e, para que este processo ocorra da melhor forma é necessário um trabalho precoce, e constante na vida da criança acompanhado por aqueles que lhe são mais próximos.

O educador/a e/ou o professor/a são o primeiro elo de ligação formal entre a criança e o livro de literatura para a infância, assumindo, por isso, a responsabilidade de o promover junto das crianças, procurando fomentar o gosto pela leitura, através de um conjunto de estratégias diversificadas e lúdicas.

Como destaca Araújo (*apud* Azevedo, 2007, p. 9), “ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer”, no entanto, apesar de não ser fácil ensinar as crianças a ler, existem três momentos fundamentais associados à leitura: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Azevedo (2007) afirma que “as atividades de pré, durante e pós leitura são ferramentas preciosas” que auxiliam o educador/a no desenvolvimento de atividades significativas. Ou seja, a audição e a leitura de histórias não tem que estar associada a situações e/ou atividades aborrecidas ou que não despertem interesse, mas sim a situações e atividades estimulantes, através das quais a criança pode transpor a realidade e aprender brincando.

O primeiro momento, a pré-leitura, é o momento antes de iniciar a leitura, onde o educador e/ou professor privilegia a opinião da criança, percebe quais os conhecimentos prévios que possui acerca do tema. É o momento em que cativa a criança para a história que irá ouvir (na educação pré-escolar e no primeiro ano do ensino básico) ou ler (a partir do segundo ano de escolaridade). Fundamentando esta ideia, Fernandes (2007, p. 26) afirma que “o educador pode explorar elementos do livro. Vejamos alguns exemplos: ‘Sabem que livro é este?’; ‘O que vemos aqui na capa?’; ‘Que imagem é esta?’; ‘O que estará aqui escrito (apontando para o título)?’. Para além desta estratégia existem outras que podemos utilizar para despertar a curiosidade e o interesse da criança pelo livro, bem como torná-la parte integrante neste processo, construindo o seu conhecimento de forma ativa.

O segundo momento, a leitura, corresponde a todo o período de leitura do texto escrito por parte do educador e/ou professor. Contudo, esta leitura pode ser realizada de forma integral ou repartida, dependendo da extensão do texto, das estratégias e das atividades a desenvolver (Viana *et al.*, 2014, p. 52).

No terceiro momento, de pós-leitura, cabe ao educador elaborar um conjunto de atividades com o objetivo de perceber o modo como a criança “compreendeu” o texto. Citando Fernandes “quando a história acaba, conduzir a discussão acerca dos pontos principais” (2007, p. 28), isto é, realizar atividades que integrem e sistematizem ideias, conhecimentos e/ou conceitos que possam ser retirados do texto. Os momentos de pós leitura são, igualmente, necessários do ponto de vista do alargamento do vocabulário, na apropriação de novos conhecimentos e novas descobertas, bem como, a promoção de momentos de partilha e construção de significados por parte das crianças.

Os três momentos analisados promovem atitudes positivas face à sua audição e

futuramente à sua leitura. Por isso, as práticas sistemáticas de leitura não devem ser esquecidas e devem ser acompanhadas de estratégias e instrumentos diversificados e motivadores.

1.4. O LIVRO E A CRIANÇA

A criança deve poder manusear o livro desde muito cedo muito cedo, de forma a criar uma relação com ele. A audição de histórias deve ser iniciada logo que possível, pois concorre para que a criança desenvolva o sentido da audição e a linguagem.

Como afirma Sobrino (2000, p.87), “as famílias, mães e pais, irmãos e irmãs, detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura”. A família pode e deve incentivar as crianças ao prazer de ler, independentemente de ter hábitos de leitura.

Normalmente, os filhos de pais leitores familiarizam-se precocemente com a audição de histórias e com o contacto com os livros, passando a leitura a fazer parte integrante da rotina da criança. O contacto precoce com os livros influencia positivamente o desenvolvimento global das crianças.

Num processo fascinante de contínua descoberta, a criança vai-se apropriando afetivamente do objeto que tem em seu poder, folheando as páginas e construindo, com a sua particular forma de ver e de sentir, um percurso imaginativo muito próprio, a partir das ilustrações e dos elementos compositivos que configuram a narrativa visual (Mergulhão, 2008, p.50).

O livro pode despertar na criança a transposição para o mundo dos sonhos, para exploração do desconhecido e para novas experiências, isto é, abrir uma “gavetinha” que a ajude a crescer e a viver.

a criança lê, imagina, sonha, sente, emociona-se – à beira da ira e do compadecimento absoluto –, aprende e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo. Por esse motivo, os livros infantis são (...) nascedouros da experiência estética, que é a base de toda a cognição humana (Lopes, 2012, p.110).

Através do contacto precoce com o livro, a criança contacta, também, desde muito cedo com a imagem e, consegue, assim, associar a imagem ao texto. A imagem, só por si, é transmissora de uma mensagem descodificável pela criança, mas que varia de criança para criança.

ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (Plano Nacional de Leitura, 2006, p.7).

Esta relação com o livro potencia nas crianças uma relação afetiva com próprio livro, assumindo, este, as funções de um brinquedo. Da mesma forma que a criança brinca com puzzles, bolas e bonecas também o deve fazer com os livros. E este contacto com o livro permite, para além da ligação afetiva que a criança estabelece com ele, uma outra ligação, mais tarde, com o ato de ler. O ato de ler acontecerá aquando do ingresso no primeiro ciclo do ensino básico. Logo, como brincar é uma atividade recorrente no quotidiano da criança, ouvir uma história, ler uma história ou manusear um livro, também o devem ser. Portanto, a criança deve encontrar livros em todos os espaços que frequenta e deve interpretar as diversas mensagens que os livros lhe transmitem e imaginar, rir, brincar, explorar e questionar.

As OCEPE destacam que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (Silva *et al.*, 2016, p. 70). Neste sentido, Azevedo (2011, p. 6) chama à atenção para o importante papel do professor, referindo que,

os livros de literatura infantil – as narrativas visuais e os álbuns nas idades mais jovens – permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta atividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, imediatamente, também o modo como leem e interpretam o mundo (Azevedo, 2011, p. 6).

O educador e o professor mediam a relação entre o texto e quem o ouve – a criança. Quem lê, o leitor, tem a função de realizar a leitura da história e de fazer uma visita guiada pela mesma, conquistando a atenção das crianças e o seu interesse. Cabe ao educador encontrar as estratégias adequadas para estimular competências linguísticas das crianças, alargando o seu vocabulário de forma gradual e apropriando as práticas ao desenvolvimento de cada criança. É através deste contacto frequente que as crianças adquirem competências para um discurso oral organizado. Um educador ou um professor empenhado em desenvolver estas competências deve seleccionar, detalhadamente, os livros que lê à criança ou que lhe sugere como leitura. Livros que provoquem deslumbramento, que surpreendam, que emocionem, que façam sonhar, que ampliem a capacidade imaginativa e reflexiva e, que estimulem a sensibilidade artística.

Ler histórias, deve ser uma prática lúdica e criativa para que as crianças se envolvam nesse momento de partilha e de escuta.

O professor mediador/promotor/animador é também um contador de histórias, que encanta os ouvintes e que lhes transmite valores culturais. O professor/contador de histórias desempenha um papel duplo: divertir instruindo. Este duplo papel torna-se um dos princípios fundamentais de uma boa pedagogia (Albuquerque, 2000, p. 37).

O educador e o professor devem ter a disponibilidade para apoiar as crianças, precocemente, para que elas se apropriem de estratégias que lhes permitam aprofundar a sua relação com o livro, e devem, também, mediar esse processo para que as crianças consigam traçar o seu percurso enquanto leitores. Albuquerque (*ibidem*) refere que “quanto melhor é a atuação do professor como contador de histórias, melhor é a sua apresentação de um tempo subjetivo, que transforma qualquer menção ao tempo cronológico numa mera ilusão”.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. OBJETIVOS E FINALIDADES DO PROJETO

Estamos no século XXI e todos os dias as crianças são confrontadas com muitos avanços no mundo das novas tecnologias, desde brinquedos eletrônicos a computadores, que cativam a sua atenção.

Sabemos que cada vez menos existe o hábito de as crianças, à noite, antes de dormir, ouvirem contar uma história contada pelos pais ou por outro familiar e, ao invés, a criança ouve e vê uma história no *tablet*. Cada vez mais os livros em papel são substituídos por écrans. A par disto, esta sociedade é caracterizada pelo avanço vertiginoso da tecnologia, o que exige ao ser humano a sua reinvenção, a cada hora que passa, tendo de desenvolver um leque cada vez mais vasto de competências e de literacias para, assim, dar resposta aos múltiplos e permanentes desafios. Mas a leitura é uma ferramenta essencial na construção de uma formação sólida e, como afirma Cadório (2001, p. 42), “fomentar o hábito de leitura é proporcionar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros”.

Neste sentido, no que diz respeito ao contexto de jardim de Infância, onde desenvolvemos a primeira metade do estágio, não foi à leitura que pretendemos dar relevo, mas sim à escuta de histórias, por parte das crianças, contadas pela educadora.

Antes do ensino formal da leitura, a partir dos 4, 5 anos, muitas das atividades lúdicas das crianças estão relacionadas com a leitura e a escrita. O desenvolvimento da literacia começa muitas vezes nos jogos simbólicos de “faz de conta” e na imitação deliberada das atividades de leitura e escrita dos adultos. Quando os livros, os papéis e a escrita fazem parte dos objetos com que as crianças brincam, adquirem muitos dos comportamentos e das atitudes subjacentes à aprendizagem da leitura, nomeadamente o desejo de aprender a ler (Viana, & Teixeira, 2002, p. 121-122)

Neste contexto, pensámos poder intervir, no contexto de estágio, procurando estratégias que pudessem contribuir para o despertar do interesse das crianças pela escuta e pela leitura de histórias.

Assim, a nossa questão orientadora foi a seguinte: Como explorar histórias e livros de literatura para infância, de modo a despertar nas crianças o gosto pela escuta e leitura de histórias?

Surgiram, então, algumas sub-questões essenciais para conseguir obter uma resposta adequada à nossa questão principal:

- Que estratégias desenvolver para despertar o interesse da criança em ouvir contar histórias?
- Que recursos pedagógicos convocar para despertar o interesse da criança em explorar livros de Literatura para a Infância?
- A que estratégias e recursos pedagógicos recorrer para despertar o interesse da criança em ler livros de Literatura para a Infância?
- Quais os benefícios do contacto com obras de literatura para infância, para a criança?

Assim, o objetivo principal do nosso projeto de intervenção pedagógica prende-se com a exploração de histórias e livros de Literatura para Infância.

No que diz respeito aos objetivos específicos de intervenção pedagógica, pretendemos:

- Promover estratégias que despertem o interesse da criança em ouvir contar histórias;
- Convocar recursos pedagógicos que despertem o interesse da criança em explorar livros de Literatura para a Infância;
- Dinamizar estratégias e convocar recursos pedagógicos que motivem a criança para a leitura de livros de Literatura para a Infância?
- Proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e conteúdos programáticos;
- Melhorar as competências conversacionais e argumentativas;
- Melhorar as competências de leitura e de escrita.

Relativamente aos objetivos de investigação, pretendemos:

- ◆ Conhecer o espólio da Literatura para a Infância;
- ◆ Perceber o contributo da Literatura para a Infância para o desenvolvimento de competências criativas, imaginativas, reflexivas, bem como de aquisição e domínio de convenções da linguagem literária e icónica;
- ◆ Investigar e planificar atividades de exploração das obras de Literatura para a Infância, adequadas às necessidades das crianças.

2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS: A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No que diz respeito à nossa opção metodológica, a metodologia de investigação-ação foi a que sustentou todo o nosso percurso de investigação e de intervenção pedagógica, por permitir uma análise sistemática e reflexiva de todo o processo desenvolvido.

Adotou-se esta metodologia por ser “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”

(R. Arends *apud* Fernandes, 2007, p. 70).

Na investigação-ação, os professores assumem um papel de investigadores e a prática é muito valorizada. É profícuo realizar reflexões sistemáticas, dado que é através delas que percebemos o que temos de melhorar, alterar ou manter.

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Moreia *apud* Sanches, 2005, p. 129).

Logo, o professor tem um papel importante em todo o processo de ensino-aprendizagem, ao observar, detetar o problema, refletir, planear e implementar sempre em o diálogo e com as crianças e considerando as suas opiniões. A metodologia de investigação-ação caracteriza-se por um processo cíclico que engloba a planificação, ação, observação e a reflexão e foi este ciclo que esteve presente durante todo o percurso que permitiu a concretização do projeto. Investiguei, planifiquei e refleti sempre sobre o processo de ensino-aprendizagem para o melhorar, intencionalizar e concretizar, de modo a que as crianças dele pudessem tirar o melhor proveito. As interações que desenvolvi com as crianças permitiram discutir e refletir de forma coletiva, indo preparando, assim, a próxima ação.

Nas palavras de Pinto (2010, p. 26), a investigação-ação “apresenta uma grande flexibilidade de adaptação no decurso da sua implementação, pois surge como resposta à necessidade de um processo de reflexão, avaliação e inovação no âmbito do trabalho profissional”.

As melhorias em termos de competências investigativas refletiam-se na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Procurou-se, assim, que a prática de intervenção pedagógica fosse sustentada por aquilo a que Alonso (2004, p. 22) chamou de “visão integradora e relacional” dos diferentes tipos de conteúdos, sugerindo que o currículo e o ensino sejam organizados através de experiências de aprendizagem onde se articulam as diferentes áreas do saber.

Assim, ao longo de todo o processo, as obras de literatura para a infância eram convocadas em função dos temas que iam sendo abordados, procurando estabelecer-se articulação entre diferentes áreas de saber. Tratou-se de um processo que implicou uma constante investigação, reflexão e avaliação para a tomada de decisões e de intervenção pedagógica. De acordo com Azevedo (2011, p. 52 e 53), a “literatura de potencial receção leitora infantil ou juvenil, constitui objeto de interação [...] já que desempenha relevantes papéis sob os pontos de vista

social, histórico, cultural e educacional”, isto é, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, que permite realizar conexões com a vida particular de cada criança, partindo das suas vivências e dos seus meios sociais.

Todas as planificações e intervenções pedagógicas foram preparadas em função dos interesses e as necessidades das crianças.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como já foi referido, a metodologia adotada ao longo do projeto foi a investigação-ação. De forma a cumprir os objetivos fulcrais que esta técnica possui, a ação e a investigação, são necessárias uma boa recolha de dados. Esta Para uma eficaz recolha de dados é importante que que as técnicas sejam diversificadas.

As primeiras intervenções em sala de aula focaram-se, essencialmente, na observação, com o auxílio de diários de aula. Através destes diários de aula conseguimos importantes registos sobre a prática da educadora e/ou professora, bem como opiniões, interesses, dúvidas, sentimentos e comportamentos, transmitidos pelas crianças.

As primeiras interações, entre mim e as crianças e, até, das crianças entre si, possibilitaram obter informações mais detalhas sobre os seus interesses, os quais estiveram, sempre, na base das planificações que foram sendo elaboradas, de modo a que estas fossem ao encontro dos interesses das crianças e significativas para o grupo.

Após a realização das intervenções, optámos por refletir em grande grupo, analisando e refletindo com as crianças sobre o processo vivido, a partir do que elas transmitiam e opinavam. Foi utilizada uma máquina fotográfica, a qual serviu, apenas, para captar os resultados finais de cada atividade, bem como dinâmicas realizadas em certas atividades.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados foram analisados os registos escritos, no contexto do primeiro ciclo.

Ao longo de todo o projeto foi realizada uma avaliação sistemática, através da observação, análise e reflexão sobre as intervenções e atividades, planificadas por mim e realizadas pelas crianças com o auxílio da educadora, no Jardim de Infância, e da professora, na Escola de Ensino Básico do 1º ciclo.

Assim, foi um longo percurso de reflexão e investigação, através do qual foi possível desenvolver estratégias diversificadas para proporcionar às crianças aprendizagens significativas, com temas presentes nos documentos oficiais bem como com temas atuais na sociedade.

CAPÍTULO III – O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. PRÉ-ESCOLAR

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA INSTITUIÇÃO

Braga situa-se na confluência dos Rios Este e Cávado, no sopé da Serra da Falperra. A sua localização próxima do eixo rodoviário e a taxa populacional de jovens elevada, permitiu atingir um grande desenvolvimento económico, social e cultural.

A origem da cidade remonta ao Império Romano pelo que se conquistou um rico e vastíssimo património histórico. Encontra-se uma variada e importante concentração monumental com relevo para o Romântico e Barroco para a arte religiosa e civil, o panorama museológico é rico e multifacetado, o que permite uma visão abrangente da herança natural e cultural.

Este concelho apresenta uma diversificada oferta de ensino público e privado nos vários graus de ensino, desde a educação pré-escolar, o ensino do primeiro, segundo e terceiro ciclos, secundário, profissional e superior.

A instituição onde desenvolvemos o estágio do Pré-Escolar abrange as valências de Pré-Escolar e o ensino do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

3.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo com o qual desenvolvi o meu estágio é constituído por catorze meninos e de dez meninas o que perfaz um total de vinte e quatro crianças, uma educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa São crianças de idades compreendidas entre 5 e 6 anos e a educadora acompanhou-as desde a entrada para o Pré-Escolar. Neste ano letivo entrou uma criança vinda de outro colégio, mas a sua integração ocorreu de forma natural e foi muito bem-recebida por todo o grupo.

É um grupo homogéneo visto que todas as crianças completaram cinco anos de idade. Há duas crianças com dificuldades ao nível da linguagem, mas ambas se encontram a ser acompanhadas pela terapeuta da fala.

São crianças ativas e interessadas, assíduas, mas nem todas são pontuais. É um grupo que cumpre as regras, calmo e predisposto a realizar as atividades propostas. Demonstram interesse por todas as atividades de grande e pequeno grupo e gostam de participar e de expor as suas ideias.

3.1.3. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

As experiências de ensino aprendizagem apresentadas a seguir demonstram a ação pedagógica desenvolvida em contexto de educação pré-escolar. Tivemos em consideração que a criança é o principal agente no processo de aprendizagem, não só nesta fase, mas ao longo de toda a vida, pelo que procurámos que as atividades dinamizadas e as experiências de ensino-aprendizagem fossem significativas. Ou seja, que através do contacto com o livro de literatura para a infância pudessem construir o seu conhecimento de forma gradual ao longo do seu percurso escolar e pessoal.

Partindo da planificação anual utilizada pela educadora cooperante, idealizamos as planificações semanais, sempre com o intuito de serem flexíveis, podendo ser alteradas sempre que necessário, de acordo com as sugestões das crianças ou tendo em conta o rumo que pudesse ter determinado conteúdo. É papel do educador proporcionar às crianças, como referido anteriormente, experiências de aprendizagem significativas, mas também motivadoras e ricas.

Os livros devem ser suficientemente atrativos para que a criança se envolva completamente e afetivamente com a história, com as suas personagens e aventuras. A qualidade literária das obras, quer quanto à narrativa escrita quer quanto à narrativa pictórica (das ilustrações), é um princípio básico que deve ser sempre observado na seleção das histórias (Prole, 2008, p.7).

Procurámos que através do contacto com o livro de Literatura para a Infância, as crianças pudessem ir construindo conhecimentos, de forma gradual, ao seu próprio ritmo, quer no contexto familiar, quer no contexto educativo. Para tal, seleccionámos cinco obras de Literatura para a Infância que passaremos a referir:

- *Imagine/Imagina*, de John Lennon;
- *De que cor é um beijinho*, de Roccio Bonilla;
- *Quanto vale a amizade*, de Maria Lúcia Carvalhas;
- *Aqui estamos nós*; de Oliver Jeffers
- *Fim! Isto não acaba assim*; de Noemi Vola

A seleção dos livros foi muito relevante, uma vez que se relacionavam com os foi pretendíamos abordar, bem como o tema do projeto anual da instituição.

O livro gigante – As cores do arco-íris

Quando iniciámos a implementação do projeto, colocámos um livro gigante e outros livros na área dos livros sem que as crianças o vissem. Foi, então, que a educadora disse às crianças que eu tinha uma coisa para lhes dizer.

- “Viram alguma coisa de diferente na sala?”, - perguntei eu;
- “Sim, aquele livro gigante não estava aqui”, - responderam as crianças.
- E têm alguma ideia para que será aquele livro? - questionei novamente.
- Sim, é para histórias... - responderam as crianças.
- Sim, já tem histórias... - responderam as crianças.
- Mas não tem título nem desenhos! - responderam as crianças.
- Então aí e que está! Tenho uma sugestão para vocês. Este livro está apenas constituído pela capa, pela contracapa, pelas guias e por folhas vazias... - disse eu.

- Ah! Então somos nós que vamos escolher um título para o livro! - disseram as crianças.
- Exatamente! Vocês vão escolher o título para o livro e também as ilustrações para a capa... Ah! E sabem estas folhas coloridas? A educadora lê todas as semanas um livro... então vocês terão de realizar alguma tarefa associada ao livro da semana e colocar numa página do livro gigante algo a ele associado. - disse eu.

- Que fixe! - disse uma criança.
- Então vocês serão os autores e os ilustradores deste livro. - disse eu.
- Podemos então dizer aos meninos das outras salas que podem contruir esse livro connosco. - disse uma criança.

- Sim! Muito bem! Vocês chegaram onde eu queria! Podemos dizer a todos para contruírem este livro connosco e assim fica um livro dos meninos do pré-escolar. Já alguém tem uma sugestão para o nosso título? - disse eu.

E as primeiras ideias foram surgindo, muito presos à palavra ‘livro’. A educadora foi apontando as ideias no quadro para não nos esquecermos de nenhuma até ao final da semana, altura em que iríamos decidir o mesmo. Todas as crianças demonstraram bastante interesse e participaram de forma ativa. Deixei a sugestão para que pensassem em mais títulos e sempre que se lembrassem diziam, para escrever no quadro.

Como o título tinha que ser escolhido ao longo da primeira semana de projeto, a educadora e eu realizámos um debate com as crianças para chegarmos a um consenso. Tinham muitas ideias e para mediar esta escolha comecei por questioná-las quanto aos elementos que pretendiam que a capa tivesse. Começaram por dar várias sugestões que fui apontando no quadro. Disse-lhes que tínhamos que partir de algum elemento dos que referiram para pensarmos no que colocaríamos a seguir. Então, começaram por sugerir colocar um menino, ao que eu perguntei: “- mas este livro só vai ter meninos?” e as crianças responderam: “- não, temos que pôr também uma menina”. Eu perguntei se estavam todos de acordo, em colocarmos um menino e uma menina na capa, e responderam que sim. Referiram, ainda, que os meninos e meninas seriam os autores e ilustradores do livro, por isso, fazia todo o sentido estarem na capa. “- Então, agora já somos capazes de escolher o título para o nosso livro. Vai ter um pouquinho de tudo, nem todos

os livros têm meninas e meninos, então, temos que escolher um título que chame a atenção e que desperte a curiosidade de quem o abrir. Temos, ainda, que decidir o que vamos incluir mais, na capa, para que tenha exatamente aquilo que vocês pretendem”, disse-lhes eu. As ideias eram várias, tanto para o título como para as ilustrações, pois os autores já os tinhamos!

“- Depois temos que apresentar o nosso livro às restantes salas e sugerir que participem na construção deste livro”, disse-lhes, ainda. As crianças mostraram-se felizes e revelavam interesse.

Para chegarmos ao nosso título realizámos uma votação individual após o debate das duas opções finais: “O Colorido” e “As cores dos arco-íris”. A votação fez vencedor o título “As cores do arco-íris” com a maioria.



Figura 1 – Ilustração da capa do livro

A educadora referiu, entretanto, que a área das expressões plásticas nunca era escolhida pelas crianças e que seria uma boa opção realizar as atividades associadas ao livro gigante nessa área. Achei uma ideia muito boa, uma vez que este livro gigante fazia parte do projeto e, assim, as crianças podiam-no ir

construindo nessa área, sendo a educadora a mediadora dessas atividades.

Quando as crianças foram brincar para as áreas repararam que na área dos livros existiam livros diferentes dos habituais e pegaram neles para os ficarem a conhecer. Foi perceptível o interesse por eles, ao longo da semana, e a preocupação em perguntar qual era o título, para que pudessem contar a respetiva história aos amigos. Colocámos novos livros na área, para fomentar o interesse pelos mesmos.

As emoções e a Mónica

Começámos o dia como era habitual, questionando as crianças quanto a notícias, informações ou algum acontecimento que quisessem transmitir aos colegas e, de seguida, cantando a música do “Bom dia”. Ao dar a palavra às crianças e escutá-las, valorizamos a sua opinião, melhoramos a sua autoestima e motivamo-las, dando-lhes a confiança necessária para

partilharem as suas opiniões com o grupo. Deste modo, desenvolvem competências de oralidade e comunicacionais.

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, (...), apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11).

Assim, de modo a dar início ao tema, começámos com um momento de pré-leitura, onde mostrámos às crianças a capa do livro “De que cor é um beijinho?”, de Rocio Bonilla, e questionámo-las acerca do que nela conseguiam observar. As crianças mostraram-se bastante participativas e as respostas foram variadas: “é uma menina”; “tem lápis”, “tem tintas”; “tem muitas cores”. Entretanto, questionámos sobre quem seria a personagem principal do livro e as crianças responderam: “é a menina”. Em seguida, perguntámos sobre o que seria que a menina mais gostava de fazer e as crianças responderam em uníssono: “PINTAR”.

Partimos, então, para a leitura da obra, mas sempre com tempo para que as crianças pudessem observar as ilustrações e questionar sobre o que entendessem, sempre que fosse necessário. As crianças estavam muito interessadas no que estava a ser lido e ficaram encantadas com as ilustrações.

É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Silva *et al.*, 2016, p. 70).

Terminada a leitura iniciámos o momento de pós-leitura. Este momento foi muito interessante, pois as crianças queriam participar e sabiam todos os momentos da história.

Apresentamos um trecho do diálogo ocorrido (S – Sara (eu) e C- Crianças):

Sara: *“Gostaram a história desta menina?”*

Crianças: *SIM!*

Sara: *Como se chama a menina?*

Crianças: *Mónica...*

Sara: *O que mais gosta de fazer a Mónica?*

Crianças: *De pintar...*

Sara: *Mas a mónica tinha um problema, qual era?*

Crianças: *Não sabia de que cor é um beijinho...*

Sara: *E o que fez a Mónica para descobrir?*

Crianças: *Começou a dizer cores e o que elas podiam ser...*
 Sara: *Quais foram as cores?*
 Crianças: *Vermelho quando está zangado...*
 Crianças: *Cor de rosa como os queques*
 Crianças: *Cinzento como o fumo que sai das chaminés...*
 Crianças: *Azul quando está triste...*
 Crianças: *Amarelo como os girassóis ou como as ideias ou como o mel...*
 Crianças: *Preto como os monstros...*
 Sara: *Então a Mónica conseguiu descobrir de que cor é um beijinho?*
 Crianças: *Foi perguntar à mãe!*
 Crianças: *O beijinho pode ser de todas as cores...*
 Crianças: *Ou da cor que nós quisermos!*
 Sara: *E para vocês de que cor é um beijinho?*

As crianças foram respondendo individualmente e as respostas a esta última questão foram: “preto, roxo, rosa e vermelho”.

No final desta atividade de exploração da história desenharam a parte da história que mais gostaram numa folha A4: desenhavam a lápis de carvão, pintavam com lápis de cor e contornavam com marcador. À medida que iam terminando chamavam-me para legendar os seus desenhos.

Realizámos, de acordo com a obra literária, uma atividade onde explorámos as expressões e emoções que a personagem ‘Mónica’ tinha revelado ao longo da história. Mostrámos a folha com os *emojis* e pedimos que fossem para os lugares. Em seguida,



Figura 2 – Trabalho da criança

distribuámos a folha com os *emojis* e pedimos que os recortassem. À medida que iam terminando, chamavam-me e eu dava-lhes uma nova folha que continha ilustrações das expressões e emoções da Mónica e onde tinham que colar os *emojis* correspondentes, à frente de cada uma delas. Íamos verificando se estava correto e, então, colavam os *emojis*. Após escreverem o nome e a data, desenharam o *emoji* igual ao que tinham colado e pintaram-no, dizendo o que cada um representava, o que eu ia escrevendo, em cada desenho.

Foi agradável assistir ao entusiasmo das crianças na realização desta atividade, sendo que todas elas a conseguiram realizar com sucesso.



Figura 3 – Dado das emoções



Figura 4 - Baú

Outra atividade desenvolvida, consistiu no “Jogo do Dado”. As crianças, organizadas em grupos de 4 elementos, dramatizavam o *emoji* que estava na face do dado que tinha ficado para voltada para cima. No início, as crianças estavam inibidas, mas com a intervenção dos adultos todas participaram neste jogo de faz de conta ou jogo dramático.

O apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal (Silva *et al.*, 2016, P. 52).

Posteriormente, a partir do baú, utilizado para o jogo dramático que continha diversos materiais, foi proposto às crianças que utilizassem os adereços que quisessem para fazerem de conta que eram as pessoas que queriam representar, isto é, para dramatizarem as suas personagens.

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (*idibem*).

Voltando ao Livro Gigante, dissemos que o objetivo deste livro era andar de sala em sala para que todos pudessem criar uma página para colocar no mesmo.

A atividade seguinte consistiu na pintura de seis passagens do livro que resultou num pequeno livro para cada criança.

Enquanto uns realizavam essa tarefa, outros realizavam fichas com atividades relacionadas com a letra “b” (livro adotado pelo colégio e presente na planificação anual) e outros, ainda, realizavam figuras tridimensionais com plasticina e palitos.

As crianças realizaram as três atividades sugeridas de forma rotativa, para que se pudesse acompanhar em pequeno grupo a realização da ficha.



Figura 5 – Páginas do livro coloridas pelas crianças

A penúltima atividade relacionada com as obras de Literatura para a Infância foi o beijinho. Ilustravam a folha à volta do beijinho com os elementos que pretendessem

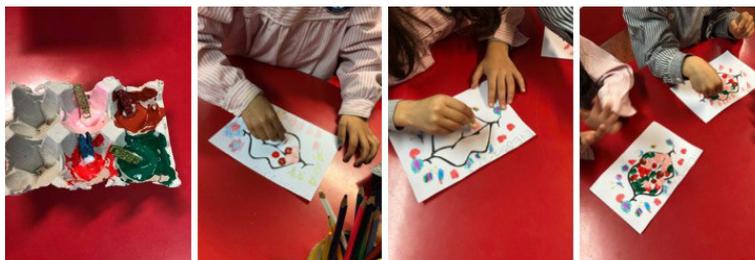


Figura 6 - Ilustração do beijinho

e, de seguida, pintavam com lápis de cor. O beijinho foi pintado com tintas, mas com carimbos elaborados com uma mola e, na ponta, com algodão. Demonstraram que gostaram da atividade e realizaram-na com alguma astúcia e rapidez.

A última atividade da semana foi o reconto da história “De que cor é um beijinho”. Mas, para o reconto utilizaram-se imagens da obra como suporte e, à medida as íamos ordenando, falávamos do que estava ilustrado. Fizemos a ponte para os trabalhos que realizámos em volta da obra, como, por exemplo, desenhar a parte da história que mais gostaram, e todos se lembravam dos trabalhos uns dos outros. Estiveram bastante atentos e participativos neste reconto e até se lembravam de outras não estavam nas ilustrações para ordenar, tais como o castanho, o branco e o cinzento e, claro, com a respetiva justificação da Mónica. Referiram os restantes trabalhos que realizámos e disseram que gostaram muito de fazer todas as atividades e que se sentiram felizes.

As crianças todos os dias brincavam nas áreas, mas só à sexta-feira é que iam para a área da expressão plástica, , uma vez que era o dia em que se realizava o registo do que havia sido feito ao longo da semana, a fim de se colocar no livro gigante. Na área da biblioteca havia um quadro e as crianças iam chamando para



Figura 7 – Quadro da área da biblioteca com desenho de criança



Figura 8 – Trabalho realizado por uma criança em casa

mostrar os *emojis* que estavam a desenhar. O J.G. foi trazendo *emojis* desenhados de casa e ofereceu-nos. O G. também decidiu realizar um esboço das emoções e trouxe para nos mostrar o que tinha feito e que tinha adorado trabalhar naquele tema.

A amizade

A obra para que escolhemos para celebrar o “Dia do amigo” foi “Quanto vale a amizade”, de Maria Lúcia Carvalhas.

A primeira atividade passou por um o diálogo com as crianças, promovido educadora e por mim, para que se



Figura 9 – Desenhos para colorir, inspirados na obra de Romero Britto

apropriassem e conhecessem as obras de arte plástica realizadas pelo artista Romero Britto. Optámos por mostrar às crianças, no computador, várias obras para que conseguissem observar características das mesmas, sendo que, a mais referida pelas crianças foi a cor. Para que esse momento ficasse registado sugerimos que colorissem quadros que o autor tinha realizado, mas que não tinham cor. Na segunda parte da atividade li a obra, “Quanto vale a amizade”, de Maria



Figura 10 – Registos das crianças inspirados na obra “Quanto vale a amizade”

Lúcia Carvalhas. Para a criança ouvinte, “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem” (Mata, 2008, p.79). Em seguida, realizaram o registo da história. Enquanto faziam o registo da história, as crianças podiam ouvir e visualizar a história que estava a ser transmitida no computador. Este livro tem um CD anexo com diversos recursos que se podem e devem utilizar. As crianças estavam interessadas em ouvir e até em relembrar alguma parte da história que podia não ter ficado tão presente. Resultaram um conjunto de registos ricos e diversificados e, ao mesmo tempo, foi perceptível que as crianças perceberam perfeitamente o enredo da história e a moral da mesma.

A atividade seguinte foi um diálogo sobre “Ser amigo é...” e cada criança teve oportunidade de poder dizer, individualmente, o que isso representava para ela. Apontámos as frases de cada criança no quadro para que a atividade seguinte fosse mais fácil de realizar.

A propósito do tema, falámos da “Teia da Amizade”, cujo diálogo apresentamos em seguida:

- “Vocês sabem o eu é uma teia?”, - questionamos.
- “É o que a aranha faz”, - responderam algumas crianças.
- “São as aranhas que as fazem para agarrar os insetos”, - Acrescentou outro menino.
- “É a casa da abelha”, - referiu outra criança.
- “E uma teia é também para se sentirem protegidas e para não caírem, certo?”, - perguntamos.

- “Sim”, - responderam todos.
- “Para ficarmos todos unidos o que temos que fazer?”, - perguntamos (as crianças não responderam e ficaram a olhar umas para as outras).
- “Então para nós elaborarmos uma teia entre todos o que precisamos de ter?”, - questionámos.
- “Podemos usar uma corda”, - disse a L.
- “Precisamos de uma daquelas coisas que os gatos brincam...”, - acrescentou a LT.
- “Um novelo?”, - questionamos.
- “Sim!”, - responderam todas as crianças.

De forma a concretizar esta ideia visualizámos no computador um vídeo onde se dinamizava a teia da amizade e qual o procedimento a adotar. Posteriormente, quando realizámos a teia em grande grupo



Figura 11 – Registo da teia



Figura 12 – Realização da teia em grande grupo

todas as crianças perceberam em que consistia e o que tinham que fazer. Desenhámos a teia num papel para que noutro dia a pudéssemos transcrever para uma cartolina, de modo a ficar exposta na sala. Utilizamos uma cartolina e um novelo de tecido para criara as linhas.

A penúltima atividade dinamizada sobre o tema da amizade foi a moldagem de corações em arame e o enfiamento de missangas nos mesmos. Foram colocados na pasta de modelar para ficarem com uma base sólida. Ainda nesta atividade, foram recortados corações em cartolina para colocar o nome de cada criança e a data da realização do trabalho.



Figura 13 – Coração moldado

A última atividade relacionada com a amizade foi do livro “As cores do Arco-Íris”, mas de uma forma distinta das anteriores. Não foi trabalhada na área da expressão plástica, mas sim em grande grupo, na roda, para que todos pudessem ajudar na sua elaboração. Ainda na sala, cada elemento de um dos grupos escreveu o seu nome, individualmente, numa folha do livro, enquanto o outro grupo procurava as letras que compunham o título “A Teia dos amigos”, previamente escritas no quadro. Por fim, colocámos as letras do título e desenhámos as linhas formando a teia da sala das crianças dos cinco anos b.

Sugerimos que naquela esta semana podíamos incluir os nossos colegas do colégio nesta teia e dar-lhes a conhecer o que tínhamos aprendido e qual a importância de nos unirmos num objetivo comum. Perguntámos às crianças se achavam bem agruparmo-nos e irmos de sala em sala apresentar o nosso projeto e convidar os restantes colegas a para participarem na construção do livro. Tendo em conta que não podíamos ir todos juntos para cada uma das salas, perguntei às crianças quantas salas existiam no colégio para além da nossa, ao que responderam quatro.

Então, dividimos o grupo em 4 grupos, três com quatro elementos e um com cinco elementos, de forma aleatória. Elegeram o porta-voz do grupo, mas todos podiam e deviam participar na apresentação nas devidas salas.

As crianças estavam muito entusiasmadas e interessadas em participar. Com os grupos formados e cada um com uma folha do livro, lá fomos em pequeno grupo, de sala em sala, apresentar a nossa ideia/projeto e sugerir que fizessem a teia da sala. De um modo geral todas as crianças participaram na apresentação da atividade aos colegas e todas entusiasmadas voltámos para a sala para que pudesse ir outro grupo a outra



Figura 14 – Realização de uma página do livro “As cores do arco-íris”

sala. É de sublinhar que as educadoras demonstraram muito interesse em participar na elaboração desta página do livro. Uma das salas realizou a atividade no mesmo dia e em pequeno grupo foram entregar à nossa sala. Colocámos a página no livro “As cores do arco-íris” juntamente com o grupo dos nossos colegas que realizaram a atividade.

Como já foi referido, anteriormente, as crianças têm livros de atividades adotados pelo colégio, pelo que a atividade que encerrou a semana foi a realização da ficha de atividades da letra “a”. Todos os dias, as crianças brincavam nas áreas e, à medida que terminavam os trabalhos iam para as áreas que ainda não tivessem tinham atingido o número máximo de elementos estipulados para cada área.

Eu, a minha família e a minha casa

Este tema foi um pouco distinto do que tinha vindo a ser elaborado, mas foi totalmente de encontro à planificação anual realizada no início do período letivo pela educadora cooperante. Uma vez que se ia iniciar um novo tema, relacionado com a ciência, mais concretamente a “Ciência sob investigação” optámos por dar continuidade ao mesmo trazendo para as crianças uma obra para a literatura intitulada “Aqui

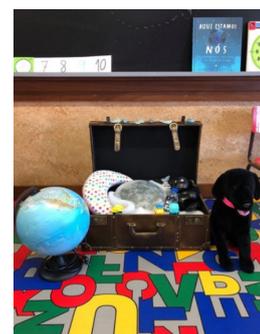


Figura 15 – Baú com elementos presentes na obra “Aqui estamos

estamos nós”. Este projeto que foi apresentado às crianças foi desenvolvido por uma investigadora da Universidade do Minho. De forma, a registar o que aconteceu com a investigadora aquando das experiências, as crianças, realizaram o registo das mesmas.

Em seguida, escolhemos uma atividade de pré-leitura diferente das que tínhamos vindo a realizar e organizámos um baú literário com objetos. O baú continha objetos relacionados com os temas que foram surgindo à medida que o livro ia ser construído: o globo terrestre, o cão, o gorila, as borboletas, a lua, a água, as pedras, o carro e o avião.

As crianças estavam entusiasmadas e, por isso, tínhamos que lhes dar tempo para a exploração dos objetos de forma livre. Passado alguns minutos, perguntamos o que era cada um daqueles objetos ou instrumentos e para que serviam. Algumas crianças começaram por dizer que também tinham um globo terrestre em casa e deixámos que a conversa desenrolasse livremente. A presença do baú desencadeou conversas diversificadas e foi um momento bastante interessante e muito gratificante.

Em seguida lemos às crianças obra literária “Aqui estamos nós” de Oliver Jeffers.

Geralmente as crianças estão em silêncio a ouvir a história, mas desta vez as crianças estavam tão entusiasmadas que foi mais difícil mantê-las em silêncio. Esta obra literária foi um pouco diferente das selecionadas anteriormente. As ilustrações pareciam convidar as crianças a ‘entrar’ e ‘mergulhar’ no planeta.

Assim, todo o entusiasmo das crianças levou-nos a ter de adequar a nossa intervenção às crianças de modo que pudessem expressar as suas emoções e os seus sentimentos. Terminada a leitura, conversámos sobre a história, para retirar as ideias principais e facilitar, assim, as atividades de pós-leitura em pequeno grupo.

A primeira atividade em pequeno grupo foi o registo da história e, a par disso, o recorte dos elementos que existiam no baú e a respetiva colagem numa imagem de um baú desenhado numa folha de papel.



Figura 16 – Registos das crianças após audição da leitura da obra “Aqui estamos nós”

Optámos por dividir o grupo em dois pequenos grupos, apenas para um melhor apoio às crianças no recorte das imagens para o baú, uma vez que as crianças já têm um certo à vontade com a atividade do registo. À medida que terminavam o registo escrevíamos a respetiva legenda,



Figura 17 – Recorte e colagem

resultante daquilo que cada uma das crianças relatava acerca do que tinha desenhado.

Outra das atividades que desenvolvemos foi a construção do diagrama “O meu lugar no mundo”. Começámos com o eu, depois a família, em seguida a casa, depois a escola e, por último, a cidade. Todas as crianças sabiam a freguesia da escola e qual a nossa cidade. Logo, esta

exploração foi facilitada devido aos conhecimentos prévios das crianças. Contudo, abordámos cada um dos itens detalhadamente.

Segundo as OCEPE “encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo



Figura 18 – Diagrama “O meu lugar no mundo”

articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Silva, *et al.*, p.85). Logo, esta sensibilização deve ser realizada numa perspetiva holística, tendo como referência a transversalidade de saberes.

Mostrámos, também, um vídeo que falava da temática do planeta terra e do que acontece para a sucessão entre o dia e a noite. Para uma melhor compreensão do movimento de rotação



Figura 19 – Dia e noite

e de translação da Terra, realizámos uma experiência onde as crianças participavam de forma ativa. Uma tinha o globo terrestre, outra tinha a lanterna e outra fazia com que “a terra”, o globo terrestre, girasse. Então, para registar esta experiência fizemos um cartaz gigante que tinha uma metade azul e outra metade-preto.

Fizemos esta atividade em grande grupo e todos modelaram papel crepe para desenharem o planeta terra, sendo que o verde representava os planetas e o azul os oceanos. Colámos esse papel crepe num círculo e contruímos assim o globo. Para o sol aproveitámos uma

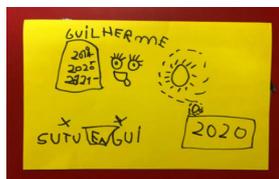


Figura 20 – Trabalho realizado em cada por criança

flor que a educadora tinha em armazém para, assim, reutilizarmos material. A lua e as estrelas foram recortadas em folha de borracha.

Todos participámos nesta construção e as crianças, com a nossa ajuda e explicação, sugeriram colocar o título “Movimento de rotação”, pois é o que dá origem ao dia e à noite. O G. depois de abordarmos este tema fez em casa um desenho para me mostrar.

De modo a dar continuidade à temática que vinha sendo abordada, estabelecemos uma ponte com o projeto de sala intitulado de *O meu lugar no mundo*. Continuámos o diagrama referente à parte do país.



Figura 21 – Caixas para inclusão de objetos relacionados com a cidade, o país, o continente e o planeta

Arranjámos quatro caixas que representavam: a da cidade, a do país, a do continente e a da europa. Recortámos uma série de cartões e colocámo-los pelo chão da sala. As crianças, à vez, iam pegar num cartão e colocá-lo na caixa que mais se adequasse. Seleccionámos apenas imagens do Minho para se tornar mais fácil e gradual a aprendizagem. As imagens diziam respeito aos costumes, ao artesanato e aos instrumentos musicais?.

As crianças não conheciam o coração de Viana nem o lenço dos namorados, mas conheciam o galo de Barcelos e uma das crianças disse que ia trazer um para colocar na caixa do país. A I. não se esqueceu e, no dia seguinte, lá estava o galo, colocado na caixa. Mostrámos um vídeo que falava do Minho em geral e de todos os elementos a nos tínhamos nos cartões. Sugerir que sempre que tivessem algum elemento para colocar nas caixas o podiam trazer e explicar qual a sua utilidade, aos amigos.

Fim, isto não acaba assim

Uma das atividades que mais me marcou foi a ilustração de um marcador de livros, feito pelas crianças. Explicámos que esse marcador iria ficar com elas como uma lembrança dos trabalhos que realizámos juntos ao longo destas semanas. Referiram que o marcador de livros era

“porque tu trouxeste sempre um livro e até criamos um”. Ficaram entusiasmadas e desenharam livremente o marcador. Dissemos-lhes que o plastificar e colocar uma fitinha verde em cima, porque era a cor da nossa sala, e que o iriam levar para casa. Quando levamos os marcadores de livros as crianças adoraram o resultado e começaram a manuseá-los para perceberem o que tínhamos feito.



Figura 22 – Registos das crianças alusivos à obra literária “Fim? Isto não acaba assim”

Referimos, ainda, que colocar aquele material de plástico faz com que durem mais tempo e não estraguem com facilidade quando o manuseamos. Naquele dia, o F. mostrou à mãe o que tinha feito com um entusiasmo enorme, logo ele, que não costuma demonstrar sentimentos com facilidade.

O último livro que apresentámos às crianças foi “Fim? Isto não acaba assim” de Noemi Vola. Antes de iniciar a abordagem ao livro, começamos por dizer que o meu estágio na sala deles estava a chegar ao fim e perguntámos o que eles sentiam relativamente a facto de eu não voltar e se tinham gostado de me ter lá. Todos quiseram responder e disseram que sim, que tinham gostado muito.

Então, iniciei um diálogo:

Sara – “Eu vou embora é bom ou mau?”

Crianças – “É mau!”

Sara – “Mas, vocês não gostaram de me ter aqui?”

Crianças – “Sim!”

Sara – “Então não é mau porque fizemos muitas coisas que vocês gostaram!”

Crianças – “Sim, tens razão...”

Sara – “O livro que eu vou trouxe tem a palavra “Fim” o que significa esta palavra, sabem?”

Crianças – “Acabou, terminou...”

Sara – “E o que acabou então?”

Crianças – “O teu estágio aqui.”

Sara – “E depois diz “Isto não acaba assim” porquê?”

Crianças – “Tem dinossauros na capa...”

Crianças – “Os dinossauros já não existem!”

Crianças – “E eles não existem por causa de um meteorito!”

Sara – “Muito bem, estou a ver que vocês sabem imensa coisa sobre o nosso planeta!”

Sara – “Querem conhecer a história que tem este título mesmo engraçado?”

Crianças – - Sim (em coro).

Lemos o livro e fomos mostrando as ilustrações. As crianças estavam tão entusiasmadas com o livro que nem desviavam os olhos do mesmo. Terminámos a leitura e nem nos deram tempo de perguntar o que quer que fosse, começaram a comentar o livro e, nós deixamo-nos pela conversa e continuamos intervindo se necessário. Fizemos o registo da história e ficámos muito surpreendidos porque neste dia pediram-nos para ver as ilustrações, porque tinham gostado de muitas partes e queriam desenhar mais do que uma. Disse que podiam chamar por mim para verem as ilustrações ou, então, individualmente, podiam ir ver ao livro e folheá-lo, a fim de encontrar o que pretendiam. À medida que terminavam íamos pelos lugares e legendávamos os registos com o que as crianças referiam. Por último, realizámos o reconto da história, que correu muito bem.

Sentámo-nos na roda para conversarmos sobre a minha presença na sala deles. As crianças comentaram que gostaram muito de me ter lá e que as atividades foram muito giras. Disseram que não conseguiam escolher só uma atividade porque tinham gostado de realizar todas. Um livro que eles referiam muito foi “o da Mónica”, intitulado “De que cor é um beijinho?”. Diziam repetidamente que o livro “da Mónica” falava das cores e do que nós sentíamos e que a atividade dos *emojis* também tinha sido muito engraçada. De um modo geral, todas as crianças se lembravam de praticamente todas as atividades que realizámos.

Fizemos, ainda em grande grupo, a última página do nosso livro gigante, “As cores do arco-íris”, mediada por mim.

O subdomínio das expressões plásticas esteve presente ao longo de todas as semanas. Neste contexto, as crianças puderam “explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas e formas)” e representar e recriar “plasticamente vivências individuais, temas, histórias pessoais, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápiz de pastel, carvão, tintas, esponjas, materiais moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)” (Siva, et al., 2016, p. 50).

Todas as atividades foram realizadas de acordo com a faixa etária das crianças, adequadas em função das orientações curriculares para o pré-escolar e articulando todas as áreas de conteúdo.



Figura 23 – Marcadores de livros das crianças

No final do projeto o livro “As cores do arco-íris” já tinha seis páginas preenchidas pelas crianças do colégio.

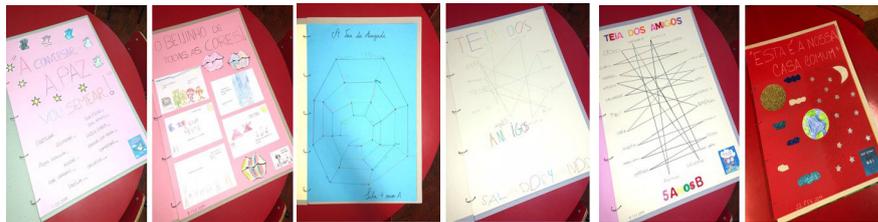


Figura 24 – Páginas do livro “As cores do arco-íris”

3.1 PRIMEIRO CICLO

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde desenvolvi o Estágio no contexto da Educação Básica do 1º Ciclo, tem como missão incentivar o espírito de convivência e de solidariedade social como um ponto chave no trabalho comum, onde se sejam valorizadas as crianças, os jovens, as suas famílias e toda a comunidade envolvente. No que concerne à visão pretende prestar e desenvolver com excelência e qualidade, serviços de apoio social e pedagógico. Neste sentido, surgem estão consagrados um conjunto de valores pelos quais – se deve guiar, nomeadamente:

- ✓ Promover o espírito de convivência e de solidariedade social como fator decisivo de trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos e das famílias;
- ✓ Proporcionar às crianças e jovens condições para desenvolverem as suas capacidades e competências, de forma a construírem etapas seguras no seu percurso de formação para a vida;
- ✓ Promover contextos em que as crianças e jovens adquiram ferramentas fundamentais (aprendizagens, competências, atitudes, valores) que lhes permitam construir percursos de vida com autonomia e valores éticos e morais;
- ✓ Construir o quotidiano de escola num exercício permanente de direitos e deveres de cidadania, para todos quantos nela convivem (crianças, jovens e funcionários);
- ✓ Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando-lhe um desenvolvimento equilibrado.

Importa ressaltar que no documento orientador estão metas, objetivos, estratégias de intervenção e estratégias de avaliação, pelos quais a instituição orienta o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A turma do 1º ciclo, onde decorreu o nosso estágio, é constituída por 24 alunos - 11 meninas e 13 meninos. A maior parte dos alunos nasceu no ano de 2010, com exceção de quatro, que nasceram em 2009. Todos os alunos acompanham a turma desde o primeiro ano de escolaridade. A nível de aprendizagem a turma é bastante heterogénea, havendo dois níveis de aprendizagem distintos, principalmente nas áreas de Português e de Matemática. Um grupo de

alunos apresenta bastantes e tem um ritmo de aprendizagem mais lento; o outro tem um ritmo de aprendizagem muito rápido e revelam grande facilidade em aprender os conteúdos. Na generalidade, os alunos são bastante interessados e motivados, mas bastante faladores e agitados, com uma capacidade de foco bastante reduzida.

Em termos de disposição, na sala de aula, o invés da disposição normal, a professora optou por dispor os alunos em pequenos grupos, de forma a fomentar a cooperação e a entreajuda. A professora titular optou por associar um número a cada grupo para que se distingam. Todos os grupos começam o dia com cinco pontos. Ao longo do dia podem ganhar ou perder pontos. As regras foram definidas em grande grupo, com a ajuda da professora. Assim, perdem pontos quando: falam alto, baloiçam na cadeira, fazem queixinhas, falam sem por o dedo no ar e interrompem; ganham pontos quando: respondem acertadamente a perguntas e, no final do dia, cada grupo dá um ponto ao grupo que acha que teve uma melhor prestação ao longo do dia, ganhando uma carinha com sorriso. No final da semana o grupo que tiver mais sorrisos ganha uma taça e terá benefícios na semana seguinte. Estes benefícios podem ser variados, como, por exemplo, mais tempo de intervalo.

Para além do programa curricular previsto para o 3.º ano de escolaridade, projeto de turma pretende trabalhar, paralelamente aos conteúdos programáticos, uma série de competências ligadas ao “saber ser e estar”, uma vez que nos anos anteriores se têm observado algumas lacunas a este nível, principalmente nas formas de tratamento em relação ao outro, na postura em grande grupo e nas saídas ao exterior. Pretende-se que, com a implementação do projeto, os alunos percebam a necessidade de serem gentis e educados e que desenvolvam a capacidade de adequar o seu comportamento aos vários contextos em que se encontrem. O conhecimento de regras básicas de etiqueta e de boas maneiras irão ajudá-los a crescer de forma integral e a valorizar aspetos de índole social.

Em relação aos conteúdos programáticos privilegia-se o trabalho de projeto para aprendizagem dos mesmos e realiza-se uma avaliação contínua (oral e escrita), de forma a melhor monitorizar as aprendizagens e dificuldades dos alunos.

3.2.3. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO PRIMEIRO CICLO

O livro, nomeadamente o manual escolar, no primeiro CEB, “passou a ser um meio de realização de trabalhos escolares, ato puramente mecânico de transcrição dos assuntos exigidos” (Azevedo

& Sardinha, 2009, p.72). A maioria dos professores do primeiro CEB, ainda vê o livro assim mesmo, mas nós queríamos oferecer às crianças oportunidades e momentos enriquecedores com o livro, bem como motivação para a leitura, e práticas de educação literária, pois, como nos diz Mata (2006, p.99), “a motivação para a leitura é uma condição indispensável para que exista envolvimento na leitura.”

Depois de observar este novo contexto, percebemos que seria possível dar continuidade ao nosso projeto de investigação e de intervenção pedagógica, iniciado já antes, no contexto do Pré-Escolar, embora adequado, naturalmente, a este grau de escolaridade e à correspondente faixa etária. E contribuíram para esta possibilidade a predisposição para a leitura que aquelas crianças revelavam. Assim, em função dos temas propostos e, depois de um trabalho de investigação, optámos por escolher as seguintes obras de Literatura para a Infância:

- *Os ovos misteriosos*, de Luísa Ducla Soares;
- *Robertices*, Luisa Dacosta;
- *A loja de todas as histórias*, de Tracey Corderoy;
- *Aqui estamos nós*, de Oliver Jeffers;
- *Pequenos Cientistas*, de Joachim Hecker;
- *As fadas verdes*, de Matilde Rosa Araújo.

Atividades económicas

De modo a introduzir uma obra de Literatura para a Infância que as crianças ainda não conheciam, intitulada “A loja de todas as histórias” de Tracey Corderoy, perguntámos quais os conteúdos que tínhamos vindo a abordar ao longo da semana. As crianças responderam, identificando alguns dos conteúdos: as frações, as dízimas, as rochas, os solos, as atividades económicas.

Perguntámos se gostariam de descobrir se este livro teria alguma coisa em comum com algum dos conteúdos que tínhamos abordado e responderam que

sim. Ouviam a história e intervinham e dizendo conhecer determinadas personagens de outros sítios... Deixávamos sempre que eles participassem e perguntávamos se tinham alguma sugestão



Figura 25 – Correspondência imagem a atividade económica

sobre o que iria acontecer a seguir. Respondiam sempre e faziam diversas alusões ao que eventualmente se iria passar. O A.M. disse: - “agora vai ser uma aventura submarina, é o que falta!”, ao que respondemos: - “alguém se aproximou do que irá acontecer a seguir, vamos descobrir”. Quando virámos a página deliraram e disseram logo ao A.M. que tinha acertado!

Terminada a leitura e perguntámos:

Sara: - “Agora que já conhecem a história podemos relacioná-la com algum tema que temos vindo a falar?”

Crianças: - “Às atividades económicas”.

Sara: - “Estas imagens que estão afixadas no quadro para que servirão?”

Começaram a comentar as imagens uma a uma. Aí intervimos e questionámos:

Sara: - “Então esta imagem, podemos relacionar com que atividade económica?”

Fizemos as associações de todas as imagens com a atividade económica correspondente. Uma das atividades económicas, a do comércio, já tinha sido abordada, anteriormente, noutra capítulo do livro, mas como queríamos chegar à indústria perguntámos: “Para que o leite chegue ao hipermercado, em pacotes, o que acham que acontece? E quando compramos uma camisola, imaginam todo o processo por que ela passa até chegar à loja?” Começaram, então, a referir que tudo passa por vários processos e começa pela indústria, até chegar, finalmente, ao comércio.

De forma a partir para a atividade seguinte realizámos uns cartões em folha de borracha, de várias cores, onde estava colada uma folha com um enigma para descobrir qual a atividade económica que cada grupo ia trabalhar. As crianças, embora bastante envolvidas na atividade e participativas, respeitaram sempre a vez uns dos outros e não respondiam sem ser o grupo deles a ter a palavra. Cada pequeno grupo teve à sua disposição um conjunto de imagens, uma cartolina e todo o material para a elaboração de cartazes alusivos à sua atividade económica.

Foram muito criativos e à medida que iam realizando o trabalho íamos circulando por pelos grupos, referindo que era importante planearem antes de passarem para a cartolina, pois facilitaria a montagem do cartaz com os elementos que pretendiam. Um dos grupos enganou-se e virou a cartolina ao contrário para que a pudesse reutilizar, dado que apenas havia uma para cada grupo. Outro grupo perguntou se podia ir ao jardim recolher do chão folhas e ramos para colar na cartolina e, claro, que concordámos. Outro grupo, ainda, teve a mesma ideia, mas a recolha era de pedras. Um outro desenhou um trator. Foi uma atividade muito rica, tendo havido muita cooperação entre as crianças, ao longo da execução de toda a atividade.



Figura 26 – Cartazes finais relacionados com atividades económicas

Terminaram a construção dos cartazes e fizeram a apresentação do trabalho. As apresentações correram muito bem e, à medida que iam decorrendo, fizemos algumas observações para que num futuro próximo pudessem melhorar as suas performances. Alguns dos nossos comentários prenderam-se, essencialmente, com a melhoria da fluidez da apresentação, os termos utilizados como sendo mais científicos, dado que se tratava de um conteúdo específico relacionado com as atividades económicas, a organização da

informação na cartolina, a rentabilização do espaço da cartolina na execução do trabalho, a interação entre grupo.

No final realizávamos a reflexão de forma escrita¹.

Eu e o planeta

De modo a contextualizar o tema sobre o qual que iríamos trabalhar, conversámos sobre o nosso planeta, uma vez que já tinham visto e lido o título do livro “Aqui estamos nós”, de Oliver Jeffers. Deste modo, as crianças revelavam as suas primeiras conceções sobre o que achavam que se iria tratar. Deixámos que falassem e apenas mediámos a conversa entre elas. Então, lendo o título perguntámos e comentámos: - “*Aqui estamos nós* e afinal onde estamos? Vamos descobrir onde estamos. Tenho a certeza de que vocês já sabem que muito acerca do que vamos falar hoje”.

A leitura foi muito interessante porque as crianças estavam interessadas, de tal forma, nas ilustrações² que tínhamos de lhes dar tempo para que pudessem conversar e debater sobre o que ia aparecendo. Fizemos várias interrupções à leitura. Como as crianças estavam tão envolvidas com a história, pedi-lhes que fossem lendo, elas próprias, à vez. À medida que íamos lendo, ia sendo feita a interpretação página a página. Demos-lhes palavra e deixámos que a conversa fluísse. Quem melhor do que as crianças para construírem o seu próprio conhecimento,

¹ Ver no Anexo 1 a estrutura da reflexão.

² Ver no anexo 2 as ilustrações.

partindo daquilo que já sabem e aprofundando sempre mais o seu saber? Falámos de uma diversidade de assuntos: os planetas, as estrelas e os satélites naturais, bebés e irmãos...

A atividade que se seguiu foi um jogo que envolveu diferentes áreas de conteúdo. Para o planeamento desta atividade analisámos, antes, os programas de cada área de saber e orientámo-nos por eles.

No que toca ao Programa e Metas Curriculares

Matemática - Ensino Básico (2013, p. 10 e 11), no âmbito do

“Domínio de Números e Operações”, para o 3º ano, mais concretamente no item “Divisão Inteira”, encontramos os seguintes objetivos:

- ◆ divisão inteira por métodos informais;
- ◆ relação entre dividendo, divisor, quociente e resto;
- ◆ cálculo mental: divisões inteiras com divisores e quocientes inferiores a 10;
- ◆ divisor de um número, número divisível por outro;
- ◆ relação entre múltiplo e divisor.

Relativamente ao programa de Estudo do Meio, seguimos a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico* para o 1º ciclo (2004), mais especificamente o “Bloco 3. À Descoberta do Ambiente Natural”, relativo ao 3º ano, orientados pelo item “2. Os Astros” (*ibidem*, p. 117-118), com os seguintes objetivos:

- ◆ reconhecer o sol como fonte de luz e calor;
- ◆ verificar as posições do Sol ao longo do dia;
- ◆ distinguir estrelas de planetas (Sol – estrela; lua-planeta).

No caso da matemática, quando cada grupo selecionava a operação da divisão, tinha que a resolver para chegar ao resultado; chegando ao resultado descobriam qual o planeta que teriam de colocar no sistema solar, apenas lendo as suas características, presentes em cada cartão.

Cada criança tinha em sua posse uma tabela que tinha de preencher com o nome, as características dos planetas e respetiva ilustração, à medida que iam saindo no jogo.



Figura 27 - Cartaz com informação para o jogo, divisão, resultado da operação e correspondência a planeta e cartaz com sistema solar



Figura 28 – Tabela para complementar com informação do jogo

No que diz respeito à implementação da atividade, todos respeitaram a sua vez de participar e cooperaram nas atividades de pequeno e grande grupo.

Terminada esta atividade, realizámos outra mais lúdica que era a construção do sistema solar com o sol e os planetas para que cada um ficasse com uma construção. Esta atividade consistiu no recorte, ordenação e colagem para, de seguida, colocar um péone, com pontas dobradas.



Figura 29 – Recorte dos elementos para construção do sistema solar

No final realizávamos sempre uma reflexão escrita³.

Pequenos cientistas - A luz e os ímanes

Realizámos a abordagem às temáticas da luz e dos ímanes com a leitura de um excerto do livro “Pequenos cientistas”. Mostrámos a capa e a contracapa e perguntámos se conheciam o livro, ao que a maioria respondeu que não. Contudo, duas meninas referiram que já tinham ‘mexido’ num igual. Perguntámos se desconfiavam do que tratava e o que continha no seu interior, ao que responderam que se tratava de uma história de um cientista a falar um pouco de tudo. Entretanto, referimos este livro era maior do que os habitualmente selecionados e estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Sara: - “Acham que o conseguimos ler o livro todo hoje?”

Crianças: - “Este é maior, mas deve ter capítulos e vamos só ler um capítulo!”

Sara: - “Não, vamos ler só um excerto porque assim não temos tempo para outras atividades.”

Sara: - “Vocês ainda não sabem, mas este livro tem, no seu interior, experiências que podem realizar em casa e na escola!”

Crianças: - “Uau! Vamos fazer experiências! “

Sara: - “Sim, vamos fazer algumas experiências para abordarmos um certo conteúdo que vamos descobrir qual é depois de ler um excerto de uma experiência.”

Lemos o excerto, o qual foi ouvido pelas crianças com entusiasmo. E referiram, em seguida:

- “Vamos falar do arco-íris! Vamos fazer uma experiência do arco-íris”.

Algumas crianças disseram que já tinham feito em casa a experiência e que gostaram muito, pelo que perguntámos:

³ Ver no Anexo 3 as questões para a reflexão escrita.

Sara: - “Quem já fez a experiência, sabe os materiais que precisamos para a realizar. Será que me podem ajudar e dizer alguns deles?”

Sara: - “Precisamos do sol, de um recipiente, de um espelho e de uma folha branca. Será que só podemos fazer com o sol?”

Crianças: - “Sim...”

Sara: - “Vamos já descobrir se só podemos fazer com o sol”.

Estas atividades foram planeadas por nós, tendo como referência a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico* para o 1º ciclo (2004) relativa aos conteúdos do 3º ano. Correspondem ao Bloco 5 “À descoberta dos materiais e objetos” (*ibidem*, p.123), item “1. Realizar experiências com a luz” e item “2. Realizar experiências com ímanes” (*ibidem*, p.125), com os seguintes objetivos:

1. Realizar experiências com a luz
 - ◆ Identificar fontes luminosas.
 - ◆ Observar a passagem da luz através de objectos transparentes (lentes, prismas, água...).
 - ◆ Observar a intersecção da luz pelos objectos opacos — sombras.
 - ◆ Realizar jogos de luz e sombra e sombras chinesas.
 - ◆ Observar e experimentar a reflexão da luz em superfícies polidas (espelhos...).

2. Realizar experiências com ímanes
 - ◆ Realizar jogos com ímanes;
 - ◆ Observar o comportamento dos materiais em presença de um íman (atração ou não atração, repulsão);
 - ◆ Magnetizar objectos metálicos (pregos, alfinetes...).

Elaborámos um PowerPoint para que este conteúdo fosse mais fácil de ser compreendido pelas crianças, uma vez que é complicado abordar temas da refração, reflexão e decomposição. Utilizámos várias experiências para explicar, por exemplo, as fontes luminosas.

No decurso de todo o processo de ensino-aprendizagem íamos questionando as crianças, como estratégia de as envolver no na construção do seu próprio saber: - “Será que para a experiência do arco-íris só podemos usar a fonte luminosa Sol ou podemos utilizar outra?” Responderam: - “Podemos utilizar uma lanterna”

A abordagem aos diversos tipos de materiais que podem ou não deixar atravessar luz e, ainda, os diferentes meios de propagação da luz não são conteúdos que as crianças percebam ‘à primeira’, sendo necessário um trabalho cuidado em torno deste tema. É fundamental explicar em que consistem os termos e o porquê de acontecerem determinados fenómenos, para compreenderem, por exemplo, de que forma podem visualizar esses fenómenos em determinado momento do dia-a-dia. Iniciámos a abordagem às fontes luminosas (artificiais e naturais) e compararam logo com o tema que tínhamos trabalhado na semana anterior, afirmando:

- “Nós falamos disso a semana passada”
- “Falamos do sistema solar e que no centro dele está o sol”

- “Ah, e dissemos que o sol é uma estrela e que tem luz própria! Faz sentido”.

Deixámos que debatesses a questão e apenas mediávamos quando era necessário. Conseguiram fazer a ponte com a temática da semana anterior e isso foi ótimo, pois prevaleceu o conhecimento já adquirido para partir para um novo conhecimento, revelando que a aprendizagem tinha

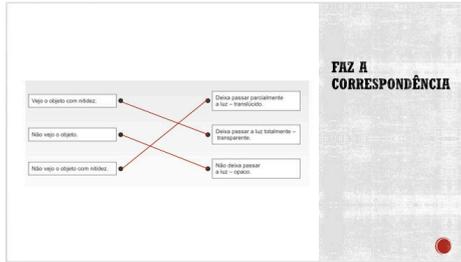


Figura 31 – Diapositivo correspondência, com características dos materiais



Figura 30 – Diapositivo diferentes tipos de materiais (transparentes, translúcidos e opacos)

sido contextualizada e significativa.

Partimos para os tipos de materiais que deixam atravessar a luz (transparentes e translúcidos) e para os que não deixam (opacos).

Utilizámos sacos e uma lanterna para exemplificar e constatámos que as crianças perceberam

muito bem os fenómenos.

A partir de um slide com uma imagem de uma criança com diferentes sacos, pedimos que dissessem qual dos sacos era o transparente, o translúcido e o opaco. Em seguida, a partir de um outro slide, propusemos um exercício que consistia em estabelecer a correspondência entre a nitidez e/ou a opacidade e as das características do tipo de material.

Passámos, depois, para as propriedades da luz, um tema de mais difícil compreensão. Os termos eram muito específicos e as crianças tinham perspetivas diferentes sobre os assuntos. Por vezes, o termo que utilizavam não era o termo científico adequado ao fenómeno. Falámos muito calmamente da refração e demos exemplos práticos para compreenderem o que era pretendido. Um dos exemplos foi colocar um copo com água e inserir uma palhinha dentro. Fomos mostrando aos pequenos grupos e, aí, tornou-se mais fácil a compreensão daquele fenómeno.

Depois de explicado de diversas formas, decidimos partir para a atividade experimental do arco-íris e pedimos que colocassem nas afirmações verdadeiras, um ‘V’, e nas afirmações falsas, um ‘F’. Desse modo, na tabela inicial, registariam as suas conceções prévias sobre a temática da luz.

Em seguida, realizámos a atividade experimental e pedimos que cada pequeno grupo viesse visualizar de perto o que se passava para, depois, ilustrar a experiência e responder às questões do protocolo⁴, previamente entregues.

Outra atividade desenvolvida foi a leitura do manual relativamente ao conteúdo que estava a ser abordado e a resolução de exercícios para consolidação do conteúdo. Realizámos a leitura partilhada das duas páginas do manual, realizámos a ficha do livro de fichas e fizemos a correção.

A temática da luz ficou abordada e, melhor de tudo, as crianças, com muitos exemplos práticos, conseguiram perceber como funcionava cada fenómeno.

Tentámos sempre relacionar os fenómenos com o quotidiano das crianças e pedimos que tentassem recolher exemplos práticos. Houve alguns exemplos dados pelas crianças, entre os quais o de que, muitas vezes, brincavam com o relógio que reflete a luz do sol no teto do carro quando se dirigem para o colégio.

Uma outra atividade desenvolvida com as crianças foi sobre ímanes. Distribuímos o protocolo⁵ e a ficha para que pudessem realizar as previsões e, só depois, realizar a atividade experimental em si. Distribuímos o material para a experiência pelos grupos e começaram a experimentar. Terminada a exploração resolvemos as questões que estavam na ficha em grande grupo, mas sempre com um trabalho prévio em pequeno grupo. Neste caso, o principal objetivo das atividades foi puderem contactar com a diversidade de respostas e as diferentes formas de criar uma frase e de as organizar.

O desenvolvimento sustentável e as Fadas Verdes

Com a proximidade das provas do terceiro período, a preocupação em terminar os era muita e, por isso, procurámos momentos para que as crianças pudessem libertar-se um pouco daquilo que era a sua rotina escolar.

A atividade planificada consistia num roteiro pelo centro histórico cidade Braga, a fim de as crianças se apropriarem do nosso património. Com muita pena nossa tivemos que excluir essa atividade porque o tempo que nos foi disponibilizado para pôr em prática o nosso projeto foi pouco: duas horas, uma de manhã e outra de tarde. Deste modo, não podemos apenas querer fazer, temos de perceber se é exequível e se há disponibilidade, em termos de tempo, de vontade e de meios, para essas atividades.

⁴ Ver no anexo 4 exemplo do protocolo utilizado na experiência com luz.

⁵ Ver no anexo 5 exemplo do protocolo utilizado na experiência com ímanes.

Assim, avançámos para as atividades planejadas a partir do nosso projeto de investigação e de intervenção pedagógica. Nesse sentido, a obra literária que escolhemos foi “A fadas verdes”, Matilde Rosa Araújo, abordada até ao final do estágio. Mas não começámos pelo livro. Após uma análise inicial do livro, e uma vez que este tratava de temas relacionados com a natureza, decidimos fazer duas atividades de pré-leitura. Colocámos a capa do livro no quadro, mas escondendo o nome da autora, e perguntámos se alguém conhecia o livro. Algumas crianças responderam que sim, que já tinham visto algumas apresentações de colegas de outros anos com aquela temática, mas, ainda assim, a maioria não conhecia.

Perguntámos se através do título e da capa conseguiam pensar no tema que podia estar subjacente e, começaram por referir que verde podia ser relacionado com a natureza porque a natureza é verde; fadas podem ser fadas boas ou fadas más. Perguntámos, ainda, se conheciam diferentes tipos de texto. Algumas crianças responderam: “deve ter várias histórias, deve ter uma só história...” No contexto deste diálogo, referimos que este livro tem poemas e pedimos para que, partindo do título, tentassem encontrar alguns possíveis títulos de poemas. As crianças começaram logo a referir alguns títulos e, alguns deles coincidiam. A C. até disse: - “eu sei que há um que se chama *A amiga da China*” e apontámos o título no quadro. Deixámos que debatesses o assunto, mediando-o, apenas. Houve diversas propostas de títulos de poemas e apontamos todos no quadro.

Perguntámos, também: - “E quem será a autora deste livro?” As crianças sugeriram várias hipóteses de vários escritores que conheciam e apontámos no quadro. Referimos que não diríamos quem era a autora deste livro, mas que seriam as crianças a descobrir através de numa pesquisa autónoma. A L. aproveitou este momento e, de forma autónoma, procurou no manual um dos poemas que lá estava, o qual era do livro “As fadas verdes”, e disse: - “já descobri”. Então, sugerimos que partilhasse com o grupo e ela respondeu: - “Matilde Rosa Araújo”.

Brinquei com eles e disse: “Oh, tínhamos pensado numa atividade tão engraçada para descobrirmos o nome e a vida da autora e agora não vamos fazer... Que pena!” Todos protestaram e eu, em tom de brincadeira, disse: “se fui que que sugeri que vocês procurassem em casa, acham que eu não ia fazer a atividade?” As crianças disseram “Ainda bem!”.

Anunciámos, então, que tínhamos uns cartões para lhes entregar e que queríamos que, em pequenos grupos, eles os lessem e falassem um pouco sobre eles. Cedido o tempo necessário, pedimos a cada grupo que dissesse o que estava nos cartões, debatemos os títulos e realizámos as primeiras conceções sobre o que cada título pretendia transmitir-nos.

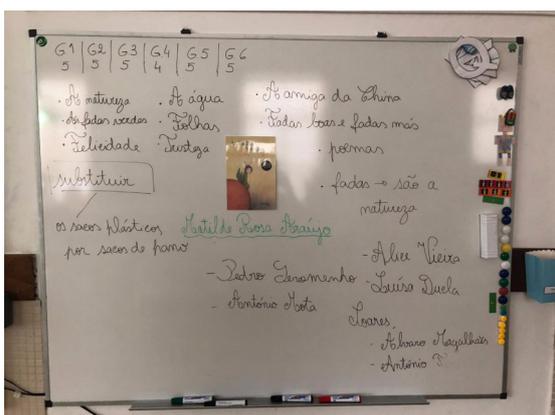


Figura 32 – Quadro com ideias

Cada grupo tinha dois pares e cada criança ficou com um cartão com um título. Assim, terminada esta atividade pedi que, a pares, escolhessem um dos cartões, uma vez que aquele seria o poema que cada grupo iria ficar encarregue de analisar, e, posteriormente, partilhar com a turma, lendo-o ou dramatizando-o, na última semana de aulas. Escolheram e pedi que escrevessem no caderno uma frase muito breve sobre o título de cada poema que tinham escolhido para trabalhar.



Figura 33 – Caça Biográfica

Planeámos um jogo, intitulado de 'Caça biográfica' que consistia na descoberta da vida e obra da autora Matilde Rosa Araújo. Começamos por definir uma cor para cada grupo, uma vez que nos postos desta caça teriam de pegar no envelope da cor do seu grupo e, assim, foram distribuídas

pulseiras para essa identificação. Definimos que o ponto de partida era a sala e que iríamos entregar um envelope com enigma a cada grupo, descobriam o sítio e dirigiam-se para lá. Se, através do enigma⁶ não chegassem através do enigma ao posto, tinham ao seu dispor um código que podiam fazer a correspondência da imagem à letra⁷. Os sítios, previamente definidos foram a portaria, o chafariz, o recreio e a horta. Em cada um dos postos, ou seja, destes sítios, cada grupo tinha que pegar na folha com a informação biográfica da autora e, só depois pegar no próximo enigma. Depois de reunidas as quatro folhas com a informação biográfica da autora, voltaram à sala. Na sala, cada grupo tinha no seu lugar um envelope que continha peças de puzzle, o primeiro grupo tinha 4 peças de puzzle, o segundo grupo tinha 3 peças de puzzle, o terceiro grupo tinha duas peças de puzzle e, os últimos três grupos tinham uma peça



Figura 34 - Puzzle

⁶ Ver anexo 6 dos enigmas com excertos de poemas de "As fadas verdes".

⁷ Ver anexo 7 da correspondência imagem a letra.

cada um. À medida que iam chegando à sala completavam o puzzle, com a face da autora Matilde Rosa Araújo. Ao longo destas atividades relacionadas com o livro “As fadas verdes” tínhamos um PowerPoint de apoio⁸. No final do jogo, em grande grupo, preenchemos a ficha biográfica da autora⁹.

Entretanto, introduzimos uma nova temática, que as crianças desconheciam, o Desenvolvimento Sustentável, mas que era importante para abordar questões que a todos nos dizem respeito, estando relacionada com o tema da natureza, tratada na obra “As fadas verdes” de Matilde Rosa Araújo. Num momento em que as questões climáticas estão no centro das preocupações da humanidade e em que se pretende que as nossas crianças sejam críticas e



Figura 35 – Objetivos de desenvolvimento sustentável

ativas nas questões que lhes dizem respeito, é necessário que mudemos comportamentos e, portanto, decidimos levar até eles os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Elaborámos um novo PowerPoint¹⁰ e, a partir do título “objetivos de desenvolvimento sustentável”, deixámos que dissessem o que entendiam que pudesse significar. As respostas foram variadas, mas a maioria disse que seria algo que devíamos fazer para que tudo corresse bem no nosso planeta. Expliquei para que serviam estes objetivos e que eram para ser postos em prática a nível mundial. Partindo das conceções prévias das crianças, continuámos com o tema e mostrámos um vídeo que explica cada objetivo e as formas de os colocarmos em prática, sugerindo que se todos fizermos alguma coisa, certamente, veremos resultados. O vídeo chama-se “A maior lição do mundo”¹¹, produzido pela UNICEF. As crianças adoraram e estiveram muito atentas, pedindo para o voltar a ver de novo, o que aconteceu logo de seguida.

Conversámos sobre querermos contribuir para mudar o mundo, mas não conseguirmos “de um dia para outro”. Contudo, houve a compreensão, por parte das crianças, de que devemos começar pelo nosso próprio meio ambiente, no qual estamos inseridos, que nos são próximos, tais como a nossa casa e a escola.

⁸ Ver no anexo 8 o PowerPoint de apoio às atividades relacionadas com o livro “As fadas verdes”.

⁹ Ver no anexo 9 a ficha biográfica da autora.

¹⁰ Ver no anexo 10 o PowerPoint de apoio às atividades relacionadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

¹¹ O vídeo assinalado foi retirado no sítio da UNICEF - <https://maiorlicao.unicef.pt>

Como salienta a UNICEF, “a concretização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dependerá não apenas do compromisso dos governos, mas também do envolvimento dos cidadãos” e, neste caso, também as crianças, porque são os adultos de amanhã.

As crianças e os jovens são centrais neste apelo global de participação e a escola é essencial para dar a conhecer [...] inspirar e incentivar as pessoas a participarem no desenvolvimento das comunidades¹²

Conversámos sobre o vídeo e as crianças propuseram: “vamos também fazer alguma coisa, podemos fazer cartazes e ir para a rua”. Perguntei-lhes, então: - “mas com que propósito, qual o objetivo dos cartazes?” As respostas foram todas praticamente sobre as questões relacionadas com o clima, a natureza, o que os Homens andam a fazer ao nosso planeta. Sugerimos, então, que fundamentássemos devidamente a nossa opinião e a causa defendida nos nossos cartazes, podíamos criá-los e expô-los dentro da nossa sala, numa partilha de ideias entre a turma. Como no próximo ano vão voltar a debater estas questões poderão organizar uma exposição com as suas ideias e até levá-las para a rua. Adoraram a ideia e perguntaram-me: - “Podemos fazer isto sempre, é tão bom?!”

É realmente bom ver as crianças entusiasmadas e fascinadas com as atividades que põem em prática e que refletem as suas opiniões e que as incentivem a ser criativas. Propusemos a elaboração de cartazes sobre temas e questões que eles quisessem abordar, relacionados com um objetivo de desenvolvimento sustentável. Estes seriam apresentados no mesmo dia que seriam realizadas as leituras em voz alta dos poemas do livro “As fadas verdes”.

Distribuímos pelos grupos folhas que continham duas imagens. Cada grupo ficou com imagens diferentes e tinham que escrever um comentário às mesmas, seguindo as questões orientadoras. Percorremos os grupos e ajudámos a formular os comentários: as ideias foram excelentes.



Figura 36 – Elaboração dos cartazes

¹² A citação assinalada foi retirada no sítio da UNICEF - <https://maiorlicao.unicef.pt>

Na semana seguinte perguntámos se se lembravam do que tínhamos vindo a falar e responderam logo: - “Falámos dos objetivos de desenvolvimento sustentável e falámos do livro “As fadas verdes”. Perguntámos: - “E porque é que eu trouxe estes dois assuntos? O que têm em comum?”



As crianças responderam: - “O livro fala sobre a natureza e é como um aviso quanto ao que se passa na natureza e o que fazemos e os objetivos são como um rei para todas as pessoas e que se os colocássemos em prática não fazíamos tanto mal à natureza”. Dissemos que era uma ótima relação e perguntámos se alguém pretendia acrescentar mais alguma coisa. Ninguém quis dizer

mais nada e terminámos os comentários às duas imagens¹³. Em seguida, debatemos cada conjunto de imagens em grande grupo

turma, mas cada grupo leu o seu comentário e todos opinaram sobre os mesmos. As ideias foram muito boas e, em cada grupo, todos cooperaram entre si.

Por fim, realizámos a leitura dos poemas em voz alta e os tão desejados cartazes. A sua construção e posterior apresentação correram muito bem. As crianças adoram realizar este tipo de trabalho e ficariam muito desapontadas se o realizassem e depois não o apresentassem.

¹³ Ver no anexo 11 folhas com as imagens para comentários dos grupos.

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Na minha opinião é preservar o meio ambiente para que o nosso planeta seja mais saudável.

Estas imagens fazem-me sentir mal, porque estamos a estragar o nosso planeta.

Podemos mudar a nossa maneira ambiente diminuindo a quantidade de plásticos que produzimos.

Bom trabalho!

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



A imagem à mão está feita e a imagem de está too feio de que o planeta ali tem de usar máscara de proteção e de usar muito protetor e a imagem de desamor muito triste porque era como que se não tudo isso e não foi feita coberta de fumo, se pudermos mudar alguma atitude para preservar o ambiente.

Bom trabalho!

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Na minha opinião, sobre estas duas imagens é que devemos mudar enquanto podemos. Não dá para não seja biodegradável para o meio e para a natureza. Devíamos preencher as fachadas dos prédios com muitas plantas. Assim conseguimos preservar a natureza e trazer de para junto das grandes cidades. Uma vez que as cidades são poluídas, podemos começar, faz que a mudar completamente.

Bom trabalho!

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Na minha opinião estas imagens estão as duas corretas, porque nós seres humanos e nós não conseguimos preservar a natureza das imagens fazem-me sentir triste, por isso e mudar o hábito de fumar o mundo, assim como pela vida.

Bom trabalho!

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Na minha opinião sobre a 1ª imagem é que as pessoas que estão a fazer imagens, estão a significar para a preservação do planeta e para não existir outro planeta para nós. Sobre a segunda imagem, é a nossa forma de olhar para o mundo, porque assim na imagem, alguém está a fazer o planeta e para que não seja mais usado.

Bom trabalho!

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Na minha opinião é que nós humanos somos uns palermos! Nós sentimos nos próximos! Nós temos que seguir os objetivos de desenvolvimento sustentável se quisermos ter um planeta para nós. Se estiverem próximos das pessoas e nós também. Se deixarmos o planeta do mesmo e nós também, porque de mais porque assim.

Bom trabalho!

Figura 38 – Comentário às imagens

3.3. REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO PROJETO NAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

“Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida” (Azevedo e Martins, 2008, p. 24).

Procurámos, sempre, proporcionar às crianças com as quais tivemos o prazer de conviver, não leitores e leitores, experiências motivadoras e significativas de audição e leitura de livros para a infância para que, desta forma se tornassem, leitores para a vida.

Os momentos de audição ou leitura estiveram sempre acompanhados de momentos de diálogo, permitindo às crianças fundamentarem a sua opinião, respeitando sempre a dos outros, de modo a desenvolver “a capacidade de argumentação, a capacidade de utilização, em situação, de um discurso linguístico adequado e contextualizado, bem como a capacidade de emitir juízos de valor fundamentados” (Azevedo e Martins, *ibidem*, p. 25).

É importante salientar que as ilustrações de cada uma das obras de literatura para a infância abordadas, enquanto linguagem que necessita ser lida e interpretada para uma melhor perceção do que irá ser lido, despertaram o interesse das crianças, envolvendo-as na leitura e exploração das ilustrações, dialogando e opinando.

Outras atividades que foram desenvolvidas após a análise dos livros, foram temas atuais, como os objetivos de desenvolvimento sustentável que, como refere o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, “constituem os pilares basilares de uma sociedade moderna e equilibrada, capaz de gerar emprego e riqueza, respeitando, em simultâneo, a natureza e os direitos e os direitos humanos”, o que permitiu às crianças, através das atividades que propusemos, neste sentido, observar, investigar e refletir sobre as diversas informações a que foram expostas.

Procurou-se, sempre, que as crianças dessem ‘asas à sua imaginação’ convidando-as a intervir, a sugerirem ‘pistas’.

Foi importante, ainda, o facto de realizarmos a reflexão sobre todas as atividades, possibilitando às crianças expressar o seu ponto de vista, para que nos momentos seguintes pudessemos melhorar, promovendo sempre um trabalho colaborativo. Este trabalho colaborativo, foi bastante perceptível no grupo de primeiro ciclo, pois a capacidade de trabalhar em grupo, quando iniciámos o projeto, não era a mesma que se verificou no final do mesmo. As crianças

melhoraram bastante esse aspeto e verificou-se esta melhoria foi um ponto fulcral para na evolução do grupo e da sua capacidade de trabalho e de cooperação.

De um modo geral, arrisco-nos a afirmar que conseguimos promover atividades prazerosas e reveladoras, através das quais as crianças se puderam expressar e desenvolver competências diversificadas e significativas. Acreditamos que apesar de o tempo ter sido escasso, conseguimos deixar uma marca positiva nas crianças no que diz respeito à importância da literatura para a infância na nossa vida.

Cabe a todos nós, educadores, professores, pais e familiares, incentivar este contacto precoce com os livros e fomentar a audição e leitura dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do decurso do nosso estágio adotámos uma postura observadora, a fim de perceber rotinas, hábitos, interações, gestão de conflitos e regras. Analisando todo o nosso percurso ao longo da implementação deste projeto, arrisco-nos a afirmar que muitas das nossas aprendizagens foram fruto da observação, porque, tal como refere Estrela (2004, p.69), esta “constitui o primeiro e principal meio de conhecimento de estágio”.

Enquanto futura profissional da educação, há momentos que são fundamentais, um deles, como já antes referimos, é a observação, outro é a reflexão. É através destes momentos que melhoramos e intencionalizamos a nossa prática, repensamos e mudamos algo, com a certeza de que numa próxima oportunidade o faríamos de outra forma. Sentimos que, ao longo do estágio, pusemos em prática o que nos foi ensinado, quer em termos teóricos, na formação inicial, quer em termos de ensinamentos proporcionados pelas próprias educadora e professora cooperantes, quer, ainda, pela nossa própria investigação de modo a sustentar, teoricamente, a nossa prática. Vivenciámos e ultrapassámos dificuldades, desenvolvemos conhecimentos e delineámos estratégias, planificámos de um modo competente e rigoroso, de forma a que o processo de ensino aprendizagem fosse significativo e rico em oportunidades para as crianças.

A adoção da metodologia de investigação-ação proporcionou uma visão mais profunda da realidade do contexto presente e das especificidades desta profissão, como o currículo e os documentos oficiais, a organização do tempo e espaço, a seleção de materiais, as interações adulto-criança e criança-criança, assim, como o desenvolvimento do espírito crítico e capacidade reflexiva.

No que concerne à planificação tivemos em consideração os documentos oficiais e tudo o que nos transmitiam, através da sua análise, bem como sugestões e indicações fornecidas pela professora orientadora e os professores cooperantes e, mais importante, os interesses e as necessidades das crianças. A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica e ajudando o sucesso do processo de ensino aprendizagem, dado que possibilita ao professor realizar uma previsão do que poderá acontecer na sua aula. Definem-se um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e a avaliação das experiências, mas é apenas um guia, que pode e deve ser flexível, isto é, suscetível a alterações para que os interesses e as capacidades das crianças sejam o ponto chave de toda a prática educativa. Como salienta Marques (2001, p. 59) “os professores não podem organizar um bom ambiente de aprendizagem sem pensarem,

antes, sobre o que querem que aconteça, com quem vai acontecer, quando vai acontecer e como vai acontecer”.

De um contexto para o outro tudo mudou, mas o projeto estava definido para um público alvo e depois tivemos que o adaptar para o outro, devido a interesses e necessidades distintas, o que implicou, naturalmente, intervenções pedagógicas diferentes. A fim de dar resposta à questão que norteou este projeto delineamos um conjunto de atividades de ensino aprendizagem que proporcionassem às crianças experiências positivas de leitura e que, a partir dos livros de literatura para a infância, fosse também possível chegar a temas que abordam diariamente nas diferentes áreas de conteúdo.

O papel do educador e do professor é fundamental e tem que se adaptar às necessidades e capacidades das crianças, tal como promover um diálogo aberto com todo o grupo. As crianças devem ser ouvidas e os seus interesses e curiosidades devem nortear as nossas opções em termos de investigação, planificação e intervenção pedagógica. Este foi o nosso lema ao longo do nosso estágio e será sempre esse o nosso caminho, tanto a nível pessoal como profissional.

O/a educador/a e professor/a não é só a pessoa que educa e ensina, é também, um pai/mãe, um/a amigo/a, um/a parceiro/a, um mediador/a. A criança espera do/a educador/a, essencialmente, amor, carinho, afeto, atenção e companheirismo. É o nosso dever enquanto educadores oferecer às crianças momentos significativos em termos de aprendizagens, lúdicos e diversificados.

Falar da criança é falar num mundo fantástico e maravilhoso, pois ela participa nele de forma ativa e sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa. Assim, nada melhor do que a literatura para a infância, onde o mundo da fantasia, do maravilhoso, do inalcançável e do mágico, permite sonhar e aprender e apreender.

Num mundo se consequentes avanços tecnológicos é importante criar condições para que as crianças contactem e se fascinem por entrar neste mundo abstrato, imaginário que nos deixa ser aquilo que desejamos. É através deste material impresso e do seu contacto progressivo podemos, mais tarde, criar leitores competentes e assíduos. A audição de histórias contribui para que a criança seja um ser ativo e tolerante, ajudando na formação da sua identidade, na sua relação com o mundo, imaginando universos diferentes e até modos de ser diferentes. A literatura para a infância exerce grande influência educativa nas crianças, pelo seu contributo em termos de construção do pensamento e desenvolvimento quando a criança é convidada a entrar no mundo da imaginação e transposição da realidade.

Terminado este percurso, e refletindo sobre toda esta experiência, pela oportunidade de podermos ter estado inseridos em contextos onde pudemos observar, planificar, intervir e refletir, podemos afirmar que o balanço é bastante positivo, tanto no sentido de crescimento pessoal, como profissional.

Ainda assim, em termos de oportunidade de continuação do trabalho desenvolvido apresentamos, no seguinte, novas propostas de trabalho. Ao refletirmos sobre a nossa prática surgem novos percursos e possibilidades que estavam menos claros e apresentam-se desafios para o futuro. Apresentamos algumas das nossas sugestões para poderem servir de eventual projeto em volta deste tema.

Um dos caminhos que foi iniciado no contexto de educação pré-escolar foi a elaboração de um livro. A escrita e edição de um livro com o grupo permitiu aliar a audição de histórias a abordagens de temáticas diversificadas, ao longo das semanas. Foi demonstrada às crianças a importância dos livros e de todos os elementos que o compõem, tais como, aspetos ligados à sua edição, elaboração da capa e da contracapa, as guias, o/a autor/a, ilustrador/a. Puderam, ainda, partilhar o livro construído por elas com a restante comunidade escolar. Como já foi referido, o tempo foi limitado, por essa razão não nos pudemos assistir à continuação da ‘viagem’ deste livro que o grupo intitulou de “As cores dos arco-íris”, o que seria um percurso ao qual gostaríamos de dar continuidade.

Outras atividades que entendemos poderem ser desenvolvidas no âmbito do projeto, mas que por razões de falta de tempo não nos foram possíveis de implementar, seriam, por exemplo, dar continuidade ao livro “As cores dos arco-íris”, o qual seria um dos elementos que, no final do ano letivo, melhor ilustraria a diversidade de atividades realizadas pelas crianças, para que se expor à restante comunidade educativa; criar um e-book, tanto no contexto de educação pré-escolar, como no contexto de ensino do primeiro ciclo. No contexto do pré-escolar o primeiro seria à base das ilustrações realizadas pelas crianças, devido à sua faixa etária; no contexto de ensino do primeiro ciclo poderia ser criada uma história conjunta, trabalhando-se a oralidade, a criatividade, a iniciativa, as competências argumentativas e negociais, bem como todo o processo de escrita, desenho, digitalização e inclusão em plataforma própria, para desta forma experimentar as TIC.

BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). *Nóttula sobre o conceito de literatura infantil*. In D. G. Sá, *A literatura infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Teorema.
- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A., Lorena, A. (2006). *Relatório do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Alonso, L. (2004). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. 1o Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1o Ciclo do Ensino Básico, Actas pp. 15 – 29. Porto, Seminário de Vilar Casa Diocesana: Areal Editores.
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/222418/details/normal?p_p_auth=D6880vBC, consultado em 15 novembro 2019.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel. Azevedo, F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Plural Editoras.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2008). *Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. In *VII Encontro de educação: numeracia e literacia em educação* - Escola Superior de Educação Jean Piaget. Almada: Campus Universitário de Almada.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, R. M., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estrela, A. (1994). *Teorias e práticas de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores – das teorias às práticas*. (pp. 9- 17). Lisboa: Lidel.
- GOMES, José António (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. In

http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf, consultado em 15 de novembro de 2019.

- GOMES, José António (1997): Livro de pequenas viagens. Matosinhos: Ideal – Artes Gráficas.
- Lopes, M. (2012). O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em chapeuzinho amarelo, de chico buarque e ziraldo. In R., Araújo. & W., Oliveira, *Literatura infanto-juvenil: diabruras, imaginação e deleite*. Vila Velha: Opção Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: A poética do (des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: 1º Ciclo – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/Departamento da Educação Básica.
- Pinto, P. (2010). Supervisão e Motivação para a leitura no 1º ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, dissertação de Mestrado em Supervisão, não publicada.
- Plano Nacional de Leitura [PNL] (2006). Consultado em 20 de Nov. 2019. Disponível na Internet <http://pnl2027.gov.pt/np4/home>
- Prole, A.. (2008). *“Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura”*. In http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf, consultado em 19 de novembro de 2019.
- Reis, C. (Coord), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ROCHA, Natércia (2001). Breve História da Literatura para crianças em Portugal. Nova Edição Atualizada até ao ano 2000. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Sim-Sim, L.; Silva, A. e Nunes C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G., e. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. *A minha missão no mundo*. Acedido em 30 de Maio de 2019, em <https://maiorlicao.unicef.pt>.
- Veloso, R, M.; Riscado, L.. (2002), *Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo*. In: GOMES, José António (Org.). *Malasartes*, Porto: Campo das Letras, n. 10, p. 26-29, dez. 2002. (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude).
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L. & Santos, S. (2014). *Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação*. In F. L. Viana, & Ribeiro, (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de-infância* (p. 6-23). Carnaxide: Santillana.

ANEXOS

ANEXO 1 – ESTRUTURA DA REFLEXÃO

Reflexão sobre as atividades desenvolvidas através do livro

“A loja de todas as histórias”

1. Elementos do grupo:

2. O que achaste do desempenho do teu grupo?

3. Achaste a atividade interessante? Se sim, porquê? Se não, o que mudarias?

4. Que outras atividades gostarias de fazer? Sugere-me duas.

Reflexão sobre as atividades desenvolvidas através do livro

“Aqui estamos nós”

5. Elementos do grupo:

6. O que achaste do desempenho do teu grupo?

7. Achaste a atividade interessante? Se sim, porquê? Se não, o que mudarias?

Nome: _____ Data: _____

• O arco-íris •



O que sabes sobre a luz?

Coloca (v) nas afirmações verdadeiras e (f) nas afirmações falsas.

	A luz branca é composta por várias cores.
	A luz ao passar do ar para a água muda de velocidade e de direção.
	Quando a luz muda de direção, chama-se a esse fenómeno reflexão.
	O arco-íris é um fenómeno que ocorre quando os raios solares incidem nas gotas de água.
	As cores do arco-íris são vermelho, laranja, amarelo, verde, anil e violeta.
	Este fenómeno acontece quando o sai está solarengo.

Já realizaste a atividade experimental...

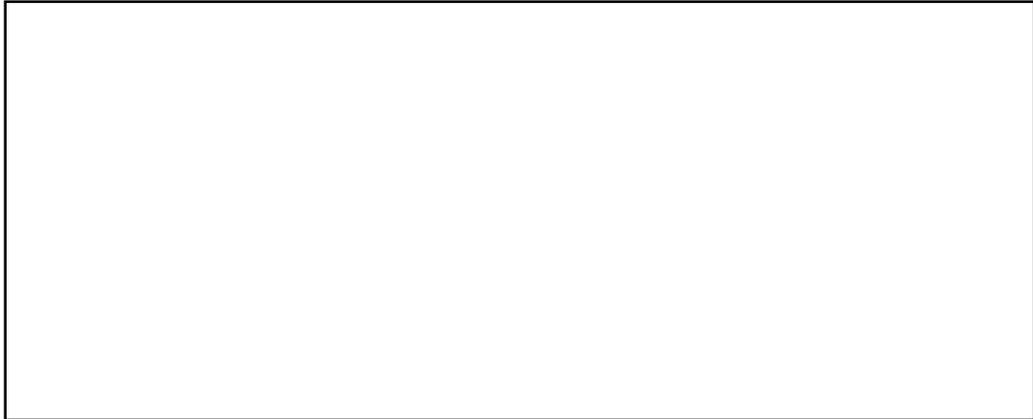
Comprendeste como se forma o arco-íris?



	A luz branca é composta por várias cores.
	A luz ao passar do ar para a água muda de velocidade e de direção.
	Quando a luz muda de direção, chama-se a esse fenómeno reflexão.
	O arco-íris é um fenómeno que ocorre quando os raios solares incidem nas gotas de água.
	As cores do arco-íris são vermelho, laranja, amarelo, verde, anil e violeta.

Este fenómeno acontece quando o sol está solarengo.

1. Faz um esboço da atividade experimental.



2. Quantas são as cores do arco-íris? Quais são?

3. Como está o tempo quando vês o arco-íris no céu?

4. Quais são as condições para haver um arco-íris?

Bom trabalho!

Nome: _____ Data: _____

• Os materiais atraídos por um íman •



Antes de realizares a atividade experimental, regista nesta tabela a tua opinião.

1. Assinala na tabela seguinte as tuas previsões.

NOME DO OBJETO	ATRAÍDO PELO ÍMAN	NÃO ATRAÍDO PELO ÍMAN
Clip metálico		
Rolha de cortiça		
Moeda		
Borracha		
Prego		
Papel de alumínio		
Caneta de plástico		
Parafuso		



Depois de realizares a atividade experimental deves registar tudo o que fizeste!

2. Escreve o nome e a quantidade dos materiais que utilizamos nesta atividade.

3. Escreve, passo a passo, como procedeste nesta atividade.

4. Regista na tabela seguinte o que verificaste com esta atividade.

NOME DO OBJETO	ATRAÍDO (A) NÃO ATRAÍDO (NA) PELO ÍMAN	DE QUE É FEITO O OBJETO?
Clip metálico		
Rolha de cortiça		
Moeda		
Borracha		
Prego		
Papel de alumínio		
Caneta de plástico		
Parafuso		

5. Os resultados foram os esperados?

6. Debate, com o teu grupo, que características têm em comum os materiais atraídos pelo íman e registas-os.

Bom trabalho! 

Quem é que a vai **tocar**?
São duas mãos pequeninas
(...)
Quem é que o vai **tocar**?
(...)
Quem é que as vai **tocar**?
São duas mãos com anéis
(...)
Quem é que os vai **tocar**?

* ♠ ◡ ◻ ♣ ◡ ♥ ♣

Ai menino! Que linda é a **água**!
Ai menino! Que lindas as tuas
mãos!
(...)
Se queres mais saber
Se queres que te conte
Vem beber à **fonte**

◇ ▽ ♣ ● ♣ ◡ ♥ ⊗

Cortaram uma **árvore**
E a **terra** chorou
Cortaram outra **árvore**
E a **terra** chorou
E tantas **árvores** mais...

▽ ♠ ◡ ◻ ♣

Atiram uma pedra
(...)
Os meninos olham os círculos
Escutam o silêncio
E depois continuam a **brincar**
E dança uma dança de roda

◡ ◆ ◆ ◡ ◆ ♥ ♠

A cegonha **chega ao ninho**
(...)
Vem de longe muito longe
Em viagem tão comprida
Quem não amar este **berço**
Sabe tão pouco da vida

↔ ♣ ∅ ♣



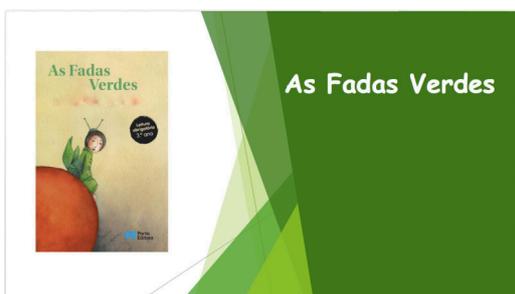
Todos os grupos têm duas peças. Juntem-nas e formem o puzzle.

Nunca se esqueçam que o coletivo é mais importante do que o individual!

ANEXO 7 – CORRESPONDÊNCIA IMAGEM – LETRA

a	♣	i	♥	r	∩
b		j		s	↔
c	◇	l	∅	t	□
d		m		u	
e	♦	n		v	
f	•	o	♠	x	
g		p	*	z	⊗
h	▽	q			

ANEXO 8 - POWERPOINT "AS FADAS VERDES"



Atividade de pré-leitura

- Ler o título do livro;
- Antecipar pelo título, possíveis temas;
- Identificar o tipo de texto que o livro contém;

- Distribuir cartões com título de cada um dos poemas;
- Identificar poemas cujo título sugira sentimentos, identificando esses sentimentos;

O que nos transmite este livro

- ▶ Chamada de atenção relativamente à necessidade de preservação da nossa "grande mãe natureza"
- ▶ Fadas são a natureza, a floresta

Rosmaninho **Garça**



Atividade de leitura

- ▶ Cada grupo (constituído por dois elementos) ficará com um dos poemas para realizar a análise e, de seguida, a leitura em voz alta.

Caça Biográfica

- ▶ Atribuição de uma cor a cada grupo;
- ▶ Distribuição de uma pulseira para identificação do grupo;
- ▶ Cada grupo terá que ler os enigmas e deslocar-se ao sítios que ele indica;

Caça biográfica

- ▶ Nos sítios têm a informação relativa à biografia da autora e retiram um papel e guardam na capa;
- ▶ Ainda no mesmo sítio, têm um envelope com o próximo enigma, e, assim sucessivamente.

Caça biográfica



- ▶ Foste o primeiro grupo a chegar à sala, procura nas mesas do teu grupo algum elemento que não vos seja familiar...
- ▶ Agora monta-o... Consegues concluí-lo?



► O grande tesouro,
costuma dizer, são os amigos!

Matilde Rosa Araújo

Nome completo	Matilde Rosa Araújo
Nascimento	1921
Falecimento	2010
Estudos	Licenciou-se em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, em 1949
Características relacionadas com a escrita	Personalidade sempre ligada à escrita e ao ensino, publicou cerca de três décadas de livros, entre poesia e narrativas, um dos mais significativos trabalhos de sempre da literatura portuguesa para a sobre a infância e a juventude.
Prêmios	1980 Grande Prémio de Literatura para a Infância da Fundação Calisto Tanzi.
	Foi-lhe atribuído, no Brasil, um prémio para o melhor livro estrangeiro, atribuído a O Pulgaço Verde, pela Associação Paulista de Críticos de Arte.
	O livro, As fadas verdadeiras, recebeu distinção da Fundação Calisto Tanzi para o melhor livro para a infância publicado no Brasil 1994-1995
	2004 Prémio Carreira da Sociedade Portuguesa de Autores.



Nascimento
20/06/1921

Natural
Lisboa

Morte
06/07/10



MATILDE ROSA ARAÚJO

ANEXO 9 – FICHA BIOGRÁFICA

Nome: _____ Data: ____/____/____

Ficha biográfica

Nome completo	Matilde Rosa Araújo	
Nascimento	1921	
Falecimento	2010	
Estudos	Licenciou-se em Filosofia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, em 1945	
Características relacionadas com a escrita	Personalidade sempre ligada à escrita e ao ensino, publicou cerca de três dezenas de livros, entre poesia e narrativa, um dos mais significativos trabalhos de sempre da literatura portuguesa para e sobre a infância e a juventude.	
Prémios	1980	Grande Prémio de Literatura para a Infância da Fundação Calouste Gulbenkian.
	1991	Foi-lhe atribuído, no Brasil, um prémio para o melhor livro estrangeiro, atribuído a <i>O Palhaço Verde</i> pela Associação Paulista de Críticos de Arte.
	1996	<i>O livro, As fadas verdes</i> , recebeu distinção da Fundação Calouste Gulbenkian para o melhor livro para a infância publicado no biénio 1994-1995
	2004	Prémio Carreira da Sociedade Portuguesa de Autores.

ANEXO 10 – POWERPOINT OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O QUE SÃO?

• Este conceito é recente e foi apresentado ao mundo em 1987, chamado como "Nosso futuro comum"

Apesar de serem inúmeras as recomendações, apresentaram-se duas fundamentais:

- ✓ A preservação do meio ambiente para as futuras gerações - garantindo recursos naturais para a sobrevivência das seres vivos;
- ✓ A diminuição da fome e da pobreza.

Fonte: Infoescola

O QUE É O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

ODS

Devem ser implementados por todos os países do mundo

Nos próximos 15 anos

Até 2030

Fonte: ONU



ATIVIDADE 1

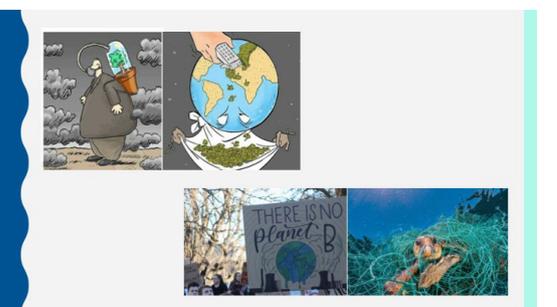
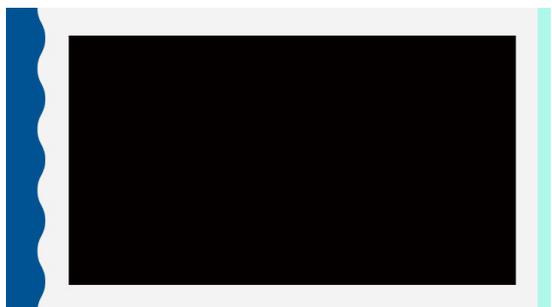
- Será realizada nos grupos que estão formados;
- Os grupos terão 15 minutos para fazer um comentário às imagens;
- No final irão apresentar e serão debatidas as imagens.



• Qual o seu opinião sobre estas imagens?

• O que te inspiraram? Como te fazem sentir?

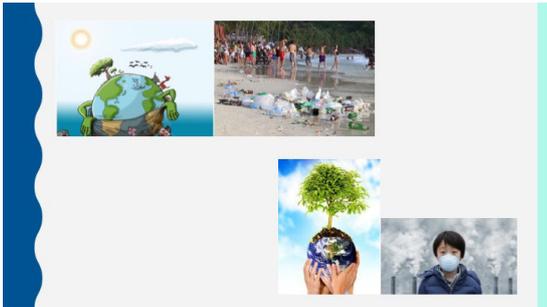
• Poderão mudar alguma atitude nos nossos hábitos?





ATIVIDADE 2

Vamos criar cartazes por uma causa comum!
Vamos preservar o nosso ambiente!



PÕE EM PRÁTICA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

13 AÇÃO CLIMÁTICA

14 PROTEGER A VIDA MARINHA

15 VIDA TERRESTRE

Como podemos relacionar o livro "As fadas verdes" com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável?

"aquele que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades"

ANEXO 11 – FOLHA PARA REALIZAÇÃO DE COMENTÁRIOS EM GRUPO



Nome: _____

Grupo: _____ Data: ____/____/____

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!



Nome: _____

Grupo: _____ Data: ____/____/____

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!



Nome: _____

Grupo: _____ Data: ____/____/____

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!



Nome: _____

Grupo: _____ Data: ____/____/____

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!

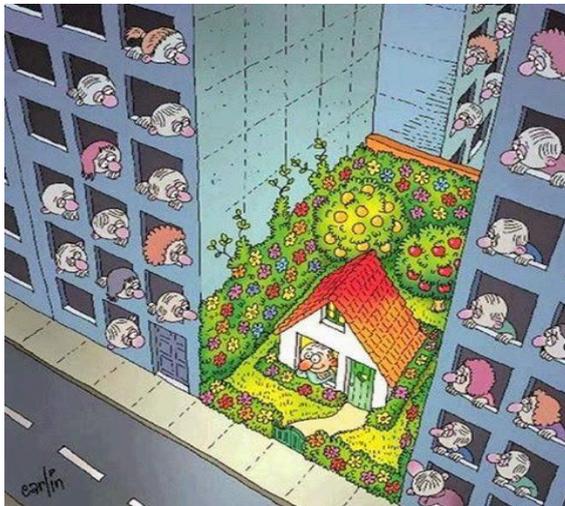


Nome: _____

Grupo: _____ Data: ____/____/____

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!



Nome: _____

Grupo: _____ Data: ___/___/___

Observa as imagens e realiza um comentário sobre elas.

- Qual a tua opinião sobre estas imagens?
- O que te transmitem / Como te fazem sentir?
- Podemos mudar alguma atitude nos nossos hábitos?



Bom trabalho!