



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2019

**ANA MARGARIDA  
OLIVEIRA CORREIA**

**LITERATURA INFANTOJUVENIL E  
SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR**



**ANA MARGARIDA  
OLIVEIRA CORREIA**

**LITERATURA INFANTOJUVENIL E  
SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

**Dedicatória**

À minha avó Ana, onde quer que esteja, espero que tenha orgulho em mim.

## **O júri**

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos  
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **Agradecimentos**

Chegando ao final deste percurso, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o sucesso do mesmo.

À minha orientadora, Doutora Cristina Manuela Sá, pelas palavras de alento, todo o seu auxílio e dedicação, partilha da sua experiência e conhecimento e pela sua incansável disponibilidade.

À professora cooperante, por nos ter recebido de braços abertos, pelo carinho e cumplicidade.

À educadora cooperante, pela confiança, incentivo e por ter permitido o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus primeiros alunos, por todo o carinho.

Ao grupo de crianças que fez parte deste projeto, por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

À minha colega de diáde, Nádia, pela amizade e pelo apoio incansável.

Aos meus pais, pelos valores que me transmitiram, por terem sido os grandes impulsionadores da minha formação e pela paciência.

Ao meu irmão, pelo exemplo.

Ao André, por ser a voz da razão e por me fazer acreditar em mim.

A todos os que, de uma forma ou de outra, tornaram o meu percurso académico memorável.

## Palavras-chave

Literatura infantojuvenil; Sustentabilidade; Compreensão na leitura; Transversalidade da língua materna; Educação Pré-Escolar

## Resumo

Perante a urgência da mudança de comportamentos e mentalidades para um mundo mais sustentável, importa sensibilizar as crianças, desde cedo, para questões de (in)sustentabilidade e dar-lhes ferramentas para que se tornem cidadãos críticos e interventivos.

Neste sentido, a literatura infantojuvenil pode ter um papel preponderante na formação dessas crianças, enquanto veículo para a aquisição e mobilização do conhecimento, desenvolvimento de capacidades e promoção de atitudes e valores, de uma forma apelativa e que lhes é familiar.

O presente relatório divide-se em duas grandes partes: enquadramento teórico e estudo empírico, que se encontram ainda subdivididas em diversos capítulos.

Com a realização deste estudo, pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação: *Sensibilizar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para o valor da literatura infantojuvenil como forma de reflexão sobre um tema da atualidade (sustentabilidade) e Desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimentos.*

Para tal, definimos uma questão de investigação para a qual procurávamos resposta: *Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar na reflexão sobre temas da atualidade (sustentabilidade) e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento?*

Deste modo, concebemos e implementámos uma intervenção didática composta por quatro sessões, que recaíram sobre a exploração de obras de literatura infantojuvenil com a finalidade de discutir questões que se prendiam com a sustentabilidade dos recursos hídricos e contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

O público-alvo do nosso estudo foi um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Adotámos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, na medida em que considerámos que seria aquela que mais se adequava ao contexto em questão. Recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em atividades envolvendo a reflexão sobre a sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura a partir da exploração de álbuns de literatura infantojuvenil.

Pensamos poder afirmar que obtivemos resposta – positiva – à questão de investigação que formulámos inicialmente, uma vez que, por um lado, o grupo demonstrou estar sensibilizado para questões da sustentabilidade associadas à gestão de recursos hídricos, e, por outro lado, verificámos algum progresso no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

## **Keywords**

Children's literature; Sustainability; Reading comprehension; Transversality of the mother tongue; Kindergarten

## **Abstract**

The need to change attitudes and minds to make our world more sustainable implies making children conscious of the problems created by (un)sustainability and give them the tools they must use to become critical and active citizens as soon as possible.

Children's literature can play a very important role in education as an instrument to acquire and mobilize knowledge, to develop capacities and to promote attitudes and values in an amusing way using familiar texts.

This report is composed of two parts: theoretical background and empirical study. Each part contains several chapters.

This study had two research objectives: to make children attending kindergarten conscious of the importance of literature to reflect on a major issue in modern society (sustainability) and to develop competences in reading comprehension related with the acquisition of knowledge.

We also looked for an answer to the following research question: What role may children's literature play in the reflection on modern social issues (sustainability) and the development of competences in reading comprehension related with the acquisition of knowledge?

Consequently, we conceived and applied a didactic intervention, including four sessions, focused on the use of children's literature to reflect on sustainability related with the management of water resources and to contribute to the development of competences in reading comprehension.

The study involved a group of children aged between 3 and 6 years attending kindergarten.

We used a qualitative research methodology based on case study, since we considered it was the most adapted to the context. We collected data concerning the children's performance in situations involving the reflection on the sustainability related with the management of water resources and reading comprehension through the analysis of children's literature albums.

We think we can say that we got a positive answer to our research question since the children revealed to be conscious of the importance of issues related with the management of water and developed their competences in reading comprehension.

## Mots-clés

Littérature pour enfants ; Développement durable ; Compréhension écrite ; Transversalité de la langue maternelle ; École maternelle

## Résumé

Le besoin urgent de changer les comportements et les mentalités pour aboutir à un monde plus durable implique rendre les enfants conscients de l'importance de ces problèmes et leur fournir des instruments pour qu'ils deviennent des citoyens critiques et actifs aussi tôt que possible.

La littérature pour enfants peut jouer un rôle central dans la formation de ce public en tant que matériel pour l'acquisition et la mobilisation de connaissances, le développement de capacités et la promotion d'attitudes d'une façon amusante et familiale.

Ce rapport est divisé en deux parties : le cadre théorique et l'étude empirique. À son tour, chacune comprend plusieurs chapitres.

Cette étude avait deux objectifs de recherche : Rendre des enfants de maternelle conscients de l'importance de la littérature pour la réflexion sur un thème de l'actualité (la durabilité) et Développer des compétences de compréhension en lecture liées à l'acquisition de connaissances.

On cherchait aussi la réponse pour une question de recherche : Quel rôle pourra la littérature pour enfants jouer dans réflexion sur des thèmes d'actualité (la durabilité) et le développement de compétences de compréhension en lecture liées à l'acquisition de connaissances ?

Par conséquent, on a préparé et mené à bout une intervention didactique, en quatre séances, axée sur l'analyse d'œuvres de littérature pour enfants dans le but de réfléchir sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau et de contribuer pour le développement de compétences en compréhension en lecture.

Le public de notre étude était un groupe d'enfants âgés entre 3 et 6 ans qui fréquentait un jardin d'enfants.

On a eu recours à une méthodologie de recherche de nature qualitative, basée sur l'étude de cas, car elle nous a semblé la plus adéquate tenant compte du contexte. On a recueilli des données concernant la réflexion des enfants sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau pour la promotion d'un développement durable et leur performance dans des situations de compréhension écrite liées à l'analyse d'albums de littérature pour enfants.

On pense pouvoir affirmer que l'on a obtenu une réponse positive pour la question de recherche que l'on avait formulée, vu que le groupe a révélé être conscient de l'importance de la réflexion sur la durabilité liée à la gestion des ressources en eau et, d'autre part, a développé ses compétences en compréhension écrite.



## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>1</b>  |
| 1. Problemática .....   | 1         |
| 2. Objetivos do estudo.....   | 1         |
| 3. Questões de investigação .....   | 2         |
| 4. Organização do relatório .....   | 2         |
| <br><b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>  | <b>3</b>  |
| <br><b>Capítulo 1 – Literatura infantojuvenil.....</b>                                      | <b>5</b>  |
| 1.1. Conceito e contextualização .....  | 5         |
| 1.2. Textos da literatura infantojuvenil.....   | 7         |
| 1.2.1. Textos narrativos .....  | 7         |
| 1.2.2. Textos poéticos.....   | 9         |
| 1.3. A literatura infantojuvenil em Portugal nos séculos XX e XXI.....                      | 12        |
| 1.4. Considerações finais .....   | 14        |
| <br><b>Capítulo 2 – Educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável.....</b>        | <b>15</b> |
| 2.1. Conceitos.....   | 15        |
| 2.2. Relação entre os dois conceitos.....   | 16        |
| 2.3. Pilares do desenvolvimento sustentável .....   | 17        |
| 2.4. Educação para o desenvolvimento sustentável.....                                       | 18        |
| 2.5. Considerações finais .....   | 19        |
| <br><b>Capítulo 3 – Transversalidade da língua portuguesa e compreensão na leitura.....</b> | <b>21</b> |
| 3.1. Conceito de transversalidade da língua materna .....                                   | 21        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.2. Ser professor <i>de</i> Português ou ser professor <i>em</i> Português ..... | 21        |
| 3.3. Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa .....    | 22        |
| 3.4. Transversalidade da língua portuguesa e compreensão na leitura .....         | 25        |
| 3.5. Desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar .....      | 26        |
| 3.6. Considerações finais .....   | 28        |
| <b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>Capítulo 4 – Intervenção didática.....</b>                                     | <b>33</b> |
| 4.1. Metodologia de investigação.....   | 33        |
| 4.2. Contextualização.....  | 33        |
| 4.3. Descrição da intervenção didática .....                                      | 35        |
| 4.3.1. Segunda sessão .....   | 35        |
| 4.3.2. Quinta sessão .....  | 36        |
| 4.3.3. Sétima sessão .....  | 36        |
| 4.3.4. Nona sessão.....   | 37        |
| <b>Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados .....</b>        | <b>39</b> |
| 5.1. Reflexão sobre problemas da atualidade .....                                 | 39        |
| 5.1.1. Segunda sessão .....   | 39        |
| 5.1.2. Quinta sessão .....  | 40        |
| 5.1.3. Sétima sessão .....  | 42        |
| 5.1.4. Nona sessão.....   | 45        |
| 5.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura .....              | 46        |
| 5.2.1. Segunda sessão .....   | 46        |
| 5.2.2. Quinta sessão .....  | 47        |
| 5.2.3. Sétima sessão .....  | 50        |

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Capítulo 6 – Conclusões e sugestões .....</b>                                   | <b>53</b>     |
| 6.1. Conclusões .....  | 53            |
| 6.1.1. Relativas ao conhecimento científico.....                                   | 53            |
| 6.1.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura..... | 54            |
| 6.2. Sugestões .....   | 55            |
| 6.2.1. Relativas ao conhecimento científico.....                                   | 55            |
| 6.2.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura..... | 56            |
| 6.3. Reflexão final.....   | 56            |
| 6.4. Limitações do estudo .....  | 58            |
| 6.5. Sugestões para outros estudos.....  | 59            |
| <br><b>BIBLIOGRAFIA.....</b>   | <br><b>61</b> |
| <br><b>ANEXOS.....</b>   | <br><b>65</b> |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – <i>Relação entre competências do perfil do aluno para o séc. XXI e áreas curriculares</i> (Fonte: Sá, 2018a, pp. 270-271) | 24 |
| Quadro 2 – Conhecimentos relativos ao ciclo da água (2ª sessão)  | 39 |
| Quadro 3 – Conhecimentos relativos aos usos diários da água identificados na atividade “Caixa mistério” (5ª sessão)                  | 41 |
| Quadro 4 – Conhecimentos relativos aos usos diários da água identificados na atividade com imagens (5ª sessão)                       | 41 |
| Quadro 5 – Representações sobre os lados positivos da chuva antes da exploração do poema (7ª sessão)                                 | 43 |
| Quadro 6 – Representações sobre os lados positivos e negativos da chuva decorrentes da exploração do poema (7ª sessão)               | 44 |
| Quadro 7 – Conhecimentos relativos a desportos aquáticos (9ª sessão)   | 45 |
| Quadro 8 – Desempenho relativo à estrutura da narrativa assente no reconto (2ª sessão)   | 46 |
| Quadro 9 – Desempenho relativo à estrutura da narrativa assente na ordenação de ilustrações (5ª sessão)                              | 47 |
| Quadro 10 – Desempenho relativo à estrutura do texto poético assente na análise de um poema (7ª sessão)                              | 50 |
| Quadro 11 – Desempenho relativo à identificação de rimas a partir da análise de um poema (7ª sessão)                                 | 51 |
| Quadro 12 – Desempenho na construção de um poema coletivo (7ª sessão)  | 52 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|   |    |
|---|----|
| Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática | 67 |
| Anexo 2 – Materiais das sessões                             | 77 |

## INTRODUÇÃO

### 1. Problemática

O tema do nosso estudo está associado à literatura infantojuvenil, mais concretamente ao papel que esta desempenha na reflexão sobre temas da atualidade – neste caso, a sustentabilidade ligada a questões de natureza ambiental, em específico à gestão de recursos hídricos – e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associada à aquisição de conhecimento.

As razões – de índole profissional e pessoal – que nos levaram a escolher este tema prendem-se com o interesse pela literatura infantojuvenil e o gosto pelas Unidades Curriculares frequentadas na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em que esta temática foi abordada.

Por outro lado, a sustentabilidade é um tema atual – abordado numa das Unidades Curriculares frequentadas em paralelo com Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional – relacionado com a educação para a cidadania global – que exige que se promova uma consciencialização sobre a mesma, desde os primeiros anos de escolaridade. Dada a importância deste tema para a formação de cidadãos críticos e interventivos no séc. XXI, pareceu-nos pertinente abordá-lo num contexto de Educação Pré-Escolar.

### 2. Objetivos do estudo

Através do nosso estudo, pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação:

- *Sensibilizar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para o valor da literatura infantojuvenil como forma de reflexão sobre um tema da atualidade (sustentabilidade);*
- *Desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimentos.*

### 3. Questões de investigação

Do mesmo modo, com este estudo pretendíamos obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar na reflexão sobre temas da atualidade (sustentabilidade) e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento?*

### 4. Organização do relatório

O presente relatório é composto por seis capítulos.

Os três primeiros dizem respeito ao enquadramento teórico. Assim:

- No Capítulo 1, abordamos a problemática da literatura infantojuvenil – nomeadamente contemplando aspetos como a sua definição e contextualização e o seu panorama em Portugal – e apresentamos alguns géneros textuais, que nos pareceu pertinente explorar com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar;

- No Capítulo 2, apresentamos definições para os conceitos de *educação ambiental* e *educação para o desenvolvimento sustentável*, discutimos a relação entre ambos e centramo-nos na importância da promoção de uma educação para o desenvolvimento sustentável;

- No Capítulo 3, referimos a questão da transversalidade da língua portuguesa e relacionamos a sua operacionalização com o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, nomeadamente na Educação Pré-Escolar.

Os restantes relacionam-se com o estudo empírico:

- No Capítulo 4, caracterizamos a metodologia de investigação adotada e procuramos explicitar em que contexto e de que forma decorreu a nossa intervenção didática, tendo em conta os nossos objetivos de investigação;

- No Capítulo 5, apresentamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados, tendo por base a questão de investigação que formulamos para este estudo;

- Por fim, no Capítulo 6, apresentamos as conclusões do nosso estudo, sugestões para outros educadores de infância que queiram trabalhar o tema que elegemos para este estudo, as suas limitações e algumas sugestões para estudos futuros relacionados com esta problemática.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## Capítulo 1 – Literatura infantojuvenil

Este conceito não é fácil de definir, o que é comprovado pelas várias designações que têm sido usadas para o apresentar: *literatura infantojuvenil*, *literatura para a infância e juventude*, *literatura infantil* ou *literatura juvenil*.

No presente capítulo, procurámos perceber esse conceito e como surgiu e expandir o nosso conhecimento sobre os géneros textuais que utilizámos na nossa intervenção didática. Por fim, fizemos uma pequena resenha sobre o panorama da literatura infantojuvenil em Portugal nos séculos XX e XXI.

### 1.1. Conceito e contextualização

Há uma certa dificuldade em encontrar uma definição de *literatura infantojuvenil*, uma vez que, como refere Silva (2005, p. 29), se trata de uma “*designação plena de ambiguidades e motivadora de controvérsias*”, o que faz com que a opinião sobre a mesma nem sempre seja consensual.

A mesma autora (*ibidem*) considera que esta expressão designa o “*conjunto de textos que, tendo como destinatário extratextual explícito a criança, evidencia um carácter indiscutivelmente estético ou literário*”.

Cervera (2003, p. 9) refere que “*durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso algo peyorativa*.” No entanto, o preconceito de que a literatura infantojuvenil foi alvo, ao longo dos anos, não é de todo válido, uma vez que as obras infantis podem evidenciar tanta qualidade quanto as que são escritas para adultos.

Assim, como refere Ramos (2007, p. 67), “*apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, [a literatura infantil] pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos*”. Além disso, “*a melhoria da qualidade gráfica e visual, o investimento ao nível das ilustrações e dos grafismos, a opção pela diversificação dos formatos permitem, igualmente, falar do livro infantil enquanto obra de arte material*” (*op. cit.*, p. 68), o que tem vindo a permitir a colaboração de designers e artistas plásticos, muitos deles premiados pela qualidade do seu trabalho neste campo.

Ainda segundo Ana Margarida Ramos (2007, p. 18), *“a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atração da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação”*. Efetivamente, a ilustração é fundamental na compreensão da mensagem do texto, podendo ser um complemento do mesmo ou até conter aspetos que não são mencionados no próprio texto e, como tal, levar o leitor a um nível de compreensão mais profundo. Para essa autora (*op. cit.*, p. 221), *“são mais frequentes imagens que ora funcionam como complemento, ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura. Em casos muito específicos, podemos mesmo encontrar obras nas quais se verifica uma aparente negação ou contradição entre texto e imagem. Esta estratégia, utilizada com subtilidade, permite, por exemplo, introduzir o leitor em jogos de alguma complexidade, como é o caso da paródia ou da ironia.”* Deste modo, as ilustrações não devem constituir apenas uma repetição daquilo que é dito no texto, o que poderia torná-las *“desnecessárias ou, até, perturbadoras da relação da criança com o texto”* (*op. cit.*, p. 18).

Salisbury (2005, p. 6) acrescenta que *“Muchas veces, las imágenes de los libros son la primera herramienta del niño para dar sentido a un mundo que aún no ha empezado a conocer a fondo.”* De facto, as crianças têm a necessidade de “visualizar” o que lhes dizem/ensinam, isto é, se não for observável, estas poderão não ter tanta facilidade em compreender do que se trata, uma vez que não conseguem imaginar uma situação para a qual não têm referências. Neste sentido, os livros de literatura infantojuvenil e as suas ilustrações possibilitam que as crianças, desde cedo, compreendam aspetos como, por exemplo, fenómenos da natureza e emoções, entre outros.

Em síntese, quando falamos de literatura infantojuvenil, referimo-nos a um conjunto de obras de qualidade literária e estética, escritas preferencialmente (mas não exclusivamente) para crianças e jovens ou de que estes se apropriaram – as ditas obras “anexadas”, de que iremos falar mais à frente – e que se caracterizam pelas múltiplas possibilidades de leitura. É de referir que, mesmo quando essas obras são escritas para crianças, não são forçosamente infantilizadas.

## 1.2. Textos da literatura infantojuvenil

Os textos da literatura para a infância e juventude são em tudo semelhantes aos restantes textos literários. Logo, como afirma Diogo (citado por Silva, 2005, p. 29), *“falar de textos literários para a infância é [...] sinónimo de falar de Literatura, de textos que se inscrevem nos modos narrativo, poético ou dramático e que se pautam pelo princípio da ficcionalidade – ainda que segundo parâmetros convencionais bastante próprios –, pelo uso de uma linguagem de conotação, pela ambiguidade, pela plurissignificação ou pela plurisotopia”*.

A literatura infantojuvenil, por se destinar a um público mais jovem, foi muitas vezes menosprezada (e ainda o é) e não era parte integrante do *cânone literário*, situando-se nas suas margens (Aguiar e Silva, 1981). No entanto, sabemos que, cada vez mais, a literatura infantojuvenil é dotada de uma grande qualidade e retrata temas fraturantes e da atualidade sem os infantilizar, pelo que também chama a atenção do público adulto (Silva, 2005).

Nikolajeva e Scott (2000, p. 238) acrescentam que *“great children’s literature speaks to both adults and children, and the two audiences may approach textual and visual gaps differently and fill them in different ways, a process that the picturebook creator may deliberately manipulate or bring about unintentionally”*.

Este ponto de vista parece-nos bastante pertinente, na medida em que, por exemplo, uma criança não percebe o texto da mesma forma que um adulto, pela sua imaturidade, menor domínio da linguagem e vocabulário pouco variado. Por outro lado, um adulto também não irá perceber as ilustrações da mesma forma que uma criança, por ser mais “racional” e não se “deixar levar” tanto pela imaginação.

### 1.2.1. Textos narrativos

Carmo e Dias (1994, p. 148) definem o texto narrativo como sendo *um “relato de acontecimentos do mundo das realizações humanas, em sua dimensão normal ou grandiosa, em que o autor, exterior a eles, pode descrever até o ambiente e as personagens que tomam parte na acção”*.

Deste modo, o contacto com textos narrativos possibilita à criança, segundo Gomes (citado por Carvalho, 2013, p. 10):

*“- a construção de ‘mundos’, assente nas virtualidades da palavra e da imaginação;  
- o convívio com uma forma, enraizada na tradição, de modelar o ‘real’ e exprimir ideias, valores e mundividências;  
- o acesso a um discurso estruturado em cujo conteúdo adquirem relevo as noções de personagem e ação, espaço e tempo, causa e consequência;  
- a observação de como tais noções se materializam e articulam no plano textual”.*

Neste sentido, a exploração de textos narrativos (e não só) não se deve esgotar na identificação das suas ideias principais e do seu resumo, devendo focar-se também na estimulação da imaginação, na reflexão sobre os valores transmitidos, no desenvolvimento linguístico e cognitivo e no alargamento do vocabulário, possibilitando múltiplas leituras.

Como é apanágio de todos os tipos/géneros textuais, o texto narrativo apresenta uma estrutura característica.

Segundo Giasson (1993, p. 133), a gramática da narrativa refere-se à estrutura da mesma, ou seja, *“é um sistema de regras que tem como finalidade descrever regularidades presentes nas narrativas”*. Assim, essas regras retratam os elementos que constituem as histórias e a forma como estes se encontram organizados.

São vários os autores que descrevem a estrutura da narrativa.

Carmo e Dias (1994, pp. 213-214) sintetizando ideias avançadas por investigadores consideram que esta assenta em três categorias:

- *Ação* ou *intriga*, que pode ser *central* ou *secundária* e *fechada* ou *aberta*, decorrendo num *espaço* e num *tempo*;

- *Personagens*, que podem ser *planas* ou *modeladas* (quanto à conceção e formulação) e *protagonistas* ou *secundárias* (tendo em conta o papel desempenhado na narrativa);

- *Processo narrativo*, que engloba o ponto de vista do narrador, a sequência narrativa das ações, os processos de caracterização das personagens e os modos de expressão literária.

Da mesma forma, Giasson (citada por Carvalho, 2007, p. 60) refere que a estrutura da narrativa abrange seis elementos:

- *Situação de partida ou situação inicial*, que consiste na “situação, habitualmente estável, em que se encontram as personagens antes de fazer face à crise” e é o momento da narrativa em que estas “são descritas e situadas num espaço e num tempo”;

- *Acontecimento desencadeador*, que corresponde a “um problema ou uma dificuldade [que] surge” e “vai desencadear a acção da personagem principal”;

- *Peripécias*, que dizem respeito “aos esforços e às acções da personagem principal para resolver o problema, tentando encontrar um novo equilíbrio”;

- *Desenlace*, que é o “resultado, feliz ou infeliz, das acções da personagem principal para resolver o problema. Em princípio, a personagem sai da crise, o problema é resolvido e um novo período estável começa.”;

- *Situação final*, que corresponde a “uma nova situação estável, diferente da situação inicial” e “surge como uma consequência a longo prazo da acção da personagem”;

- *Moral*, onde é revelado o “preceito ou lição que se pode tirar da história”.

Giasson (1993, p. 133) refere ainda que, das categorias presentes numa narrativa, “algumas podem ser apenas mencionadas ou até estarem ausentes. Por exemplo, o tempo e o espaço são por vezes imprecisos, quando menos importantes numa narrativa. O mesmo se passa com o fim e a moral que não são sempre explícitos”.

Na intervenção didáctica do nosso estudo, adotámos a perspetiva que Jocelyne Giasson sintetizou, por nos parecer ser a melhor opção para crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, visto que, apesar de apresentar mais categorias, delimita mais pormenorizadamente os vários momentos de um texto narrativo.

### **1.2.2. Textos poéticos**

Ramos (2014, p. 114), caracteriza o texto lírico como sendo “[...] assumidamente contido, sugestivo, destinado mais a provocar impressões do que a contar uma história”. No entanto, a mesma autora (*ibidem*) refere que, no caso da literatura infantojuvenil, “a dimensão lírica é muitas vezes atenuada pela interseção narrativa, com a presença de elementos temporais e nexos causais, objetivando as referências”, mas que, ainda assim, prevalece “uma estética da sugestão, reforçada por uma linguagem predominantemente

*alusiva e plurissignificativa” que “acentua a força da evocação das imagens que acompanham os poemas”, reforçando, mais uma vez, a importância da ilustração.*

Segundo Ramos (2007, p. 79), *“a atração da criança pelo texto poético começa muito antes da alfabetização e do conhecimento do que é a poesia e verifica-se sobretudo através da sua vertente sonora e rítmica”*. Mais do que o conhecimento efetivo do conteúdo do texto poético, importa que a criança desenvolva gosto pela leitura e isso acontece porque, como afirma Rodrigues (2008, p. 70), *“os ritmos marcados e a musicalidade dos versos agradam ao ouvido de uma criança. Ela pode não perceber totalmente o conteúdo, mas a harmonia das palavras e o jogo das sonoridades fá-la sentir-se bem, diverte-a e colabora no desenvolvimento do seu gosto por textos literários de qualidade, em particular os poéticos.”*

Neste sentido, nos últimos anos, segundo Silva (2005, p. 32), verificou-se *“uma tendência notória para a ludicidade, consubstanciada, com frequência, na reutilização de esquemas técnico-estilísticos e até de linhas idiomáticas que remontam à tradição poética oral, em particular das adivinhas, dos trava-línguas ou das lengalengas”*.

Já Vítor Aguiar e Silva (1981) chama a atenção para o facto de que os textos da literatura tradicional oral foram, durante séculos, utilizados para educar e divertir as crianças. Portanto, parece-nos que esta tentativa de utilização de características próprias da tradição oral é feita, por um lado, com o objetivo de esta não se extinguir e, por outro, com uma intenção lúdica, isto é, ensinar as crianças de uma forma apelativa, como se fazia noutros tempos.

À semelhança do texto narrativo, também o texto poético apresenta uma estrutura característica.

Carmo e Dias (1994, p. 185) referem que:

*“numa composição em verso, são susceptíveis de análise formal quatro estruturas relacionadas com os elementos do verso (metro, sons, ritmo e estrofe):*

- 1. a estrutura métrica;*
- 2. a estrutura fónica ou rimática;*
- 3. a estrutura rítmica;*
- 4. a estrutura estrófica.”*

O senso comum associa a rima à poesia. No entanto, a rima pode ser vista de duas formas: como rima fonológica e como rima poética.

No nosso caso, interessa-nos esta última, que Carmo e Dias (*op. cit.*, p. 190) definem como sendo “*a identidade ou semelhança de sons nos ictos (acentos) das palavras situadas no final ou no interior dos versos duma estrofe.*”

Assim, segundo os mesmos autores (*op. cit.*, pp. 194-195), as rimas podem ser classificadas segundo vários critérios.

Quanto à *posição relativa dos versos*, a rima pode ser:

- *Emparelhada* ou *geminada* (AABB);
- *Alternada* ou *cruzada* (ABAB);
- *Interpolada* ou *intercalada* (ABBA).

Quanto à *classe gramatical das palavras que rimam*, a rima pode ser:

- *Pobre*, quando as palavras que rimam pertencem à mesma classe gramatical;
- *Rica*, quando as palavras que rimam pertencem a classes gramaticais diferentes.

Quanto à *correspondência dos sons*, a rima pode ser:

- *Consoante* ou *pura*, quando “*há identidade de sons a partir da última tónica no final dos versos*”;

- *Toante* ou *assoante*, quando não se verifica “*esta identidade sonora*”.

Quanto à *acentuação das palavras* que se encontram no final dos versos, a rima pode ser:

- *Aguda* ou *masculina*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a última;

- *Grave* ou *feminina*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a penúltima;

- *Esdrúxula*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a antepenúltima.

Na análise dos dados respeitantes ao poema que analisámos na intervenção didáctica do nosso estudo, utilizámos esta classificação.

### 1.3. A literatura infantojuvenil em Portugal nos séculos XX e XXI

O aparecimento de textos escritos que se podem integrar na literatura infantojuvenil é relativamente recente.

No entanto, as suas origens datam de tempos longínquos. Segundo Aguiar e Silva (1981, p. 11), há muitos séculos que é possível encontrar textos de literatura infantojuvenil na sua forma oral (produção e receção), que se destinavam a *“educar e satisfazer ludicamente as crianças”*.

De acordo com o mesmo autor (*op. cit.*, p. 13), no período do Romantismo, *“a literatura infantil passou a deter no polissistema literário um estatuto e uma função que até então lhe não tinham sido reconhecidos pela metalinguagem da chamada ‘literatura canónica’”*. Para o mesmo autor (*ibidem*), esta mudança *“correlaciona-se com as transformações socio-culturais, ideológicas e económicas verificadas na Europa na primeira metade do século XIX”*, não ocorrendo de forma concisa dentro do sistema literário.

Na verdade, segundo Silva (2005, p. 28), *“à escrita para crianças tem vindo a conceder-se uma maior e mais séria atenção, não só por parte de escritores e ilustradores, mas também no que à crítica e aos estudos literários diz respeito e, ainda, no contexto editorial, num necessário e justo caminho de legitimação do estatuto desta literatura habitualmente designada como infantil/juvenil”*.

A mesma autora (*op. cit.*, p. 29) salienta que, ainda que a distinção entre a literatura para adultos e a literatura infantojuvenil seja subtil, *“temos assistido à edição de um número já razoável de títulos”* destinados a um público infantojuvenil, *“cujos autores são de reconhecido mérito no universo da escrita para adultos”* (*ibidem*).

Refere igualmente que (*op. cit.*, p. 31) *“do actual panorama editorial português para a infância sobressai, ainda, a tendência para a publicação de textos da literatura tradicional [...]. Na verdade, encontramos, hoje, um forte interesse em revitalizar ou reescrever formas narrativas (conto, lenda, “rimance” ou fábula, por exemplo) e poético-líricas (rimas infantis, adivinhas ou provérbios do património oral) que surgem, por exemplo, em recolhas de autor em adaptações ou em recriações”*.

Ramos (2015, p. 213) salienta que *“a edição para a infância e juventude em Portugal no virar do milénio e nos primeiros anos deste século é marcada pela consolidação dos*



*autores que, desde há décadas, mas sobretudo a partir dos anos 70 e 80, publicam, com assiduidade para o público infantil”.*

A mesma autora (*op. cit.*, pp. 214-215) destaca alguns nomes, que sobressaem no panorama da literatura infantojuvenil nacional, como, por exemplo, António Torrado, Alice Vieira, Álvaro Magalhães, António Mota, José Jorge Letria e Luísa Ducla Soares.

Para além disso, Ramos refere (*op. cit.*, pp. 213) que a edição para a infância e juventude também é marcada *“pelo surgimento de novos autores que, fruto de Prémios ou vindos de outros meios, como o jornalismo e o ensino, começaram, nos últimos anos, a publicar para a infância”*, destacando nomes como Carla Maia de Almeida, Afonso Cruz, Rita Taborda Duarte, Isabel Minhós Martins, David Machado e Ana Pessoa (*op. cit.*, pp. 215-216).

No entanto, nem sempre foi assim, uma vez que, ao longo dos séculos, muitas obras que não tinham sido escritas especificamente para crianças e adolescentes foram sendo incluídas no universo da literatura infantojuvenil. Gomes (2007, p. 6) utiliza a expressão *“«obras anexadas» à literatura para a infância”* para as designar e refere como exemplos obras *“não escritas para este público mas inúmeras vezes adaptadas (muitas vezes sem critério), como as fábulas de La Fontaine (séc. XVII), o Robinson Crusoe de Daniel Defoe e As Viagens de Gulliver de Jonathan Swift (séc. XVIII) ou Os Três Mosqueteiros de Alexandre Dumas (pai) e alguns romances de Charles Dickens. Certa ficção científica ou de aventuras de assinalável receptividade popular – como algumas obras de Jules Verne ou de H. G. Wells – poderia inserir-se também neste conjunto”*.

É ainda de referir que a literatura popular de tradição oral associada a géneros narrativos – como as fábulas, os contos maravilhosos e as lendas – e poéticos – como lengalengas, trava-línguas e cantigas de roda – foi frequentemente confundida com literatura infantojuvenil, apesar de não o ser. No limite, podemos dizer que faz parte da *“literatura anexada”*, isto é, corresponde a um conjunto de obras que as crianças e adolescentes conquistaram para si, sem terem sido o seu destinatário preferencial.

Por estas razões, é frequente estas obras surgirem em coleções de *“clássicos da literatura infantojuvenil”*.

#### **1.4. Considerações finais**

Para abordar qualquer tema é importante deter conhecimento sobre o mesmo. Deste modo, toda a informação dos capítulos constituintes do presente enquadramento teórico parece relevante para fundamentar o nosso estudo e foi utilizada, quer na intervenção pedagógica, quer no estudo empírico, mesmo que indiretamente.

Para além disso, o conhecimento de autores de referência e das tendências contemporâneas facilitou a seleção de obras a explorar com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Como um dos temas centrais do presente relatório é a literatura infantojuvenil, não faria sentido eleger apenas um género textual. Deste modo, optámos por seleccionar o texto poético, tendo em conta a sonoridade e ludicidade características deste tipo de texto, que são apelativas para as crianças mais novas. Por outro lado, seleccionámos o texto narrativo, porque nos pareceu ser aquele com que as crianças tinham mais contacto, logo com o qual estavam mais familiarizadas.

## Capítulo 2 – Educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável

### 2.1. Conceitos

Antes de mais, importa definir os conceitos de *educação ambiental* e *educação para o desenvolvimento sustentável*.

A UNESCO (1987, p. 11) definiu a *educação ambiental* (EA) como sendo “*a permanent process in which individuals and the community gain awareness of their environment and acquire the knowledge, values, skills, experience, and also the determination which will enable them to act – individually and collectively – to solve present and future environmental problems*”.

Freitas (2006, pp. 137-138, citando Brügger) reconhece que a EA tem sido regularmente vítima de uma ligeira “indefinição conceptual”, assumindo muitas vezes “*dimensões reducionistas, comportamentalistas, ritualizadas e, em consequência, características endoutrinantes, típicas do pensamento dominante que pretende criticar*” acabando por “*se assumir como uma dimensão educativa que trata principalmente de aspetos parcelares da relação do homem com o meio e se centra na sensibilização e na aquisição de comportamentos ‘ambientalmente’ mais responsáveis*”, uma vez que não conseguiu assumir a posição “*global de perspectiva educativa crítica*”.

O mesmo autor (*op. cit.*, p. 138, citando Hopkins e McKeown) refere que o conceito de *educação para o desenvolvimento sustentável* (EDS) surgiu

*"quando o Desenvolvimento Sustentável (DS) foi assumido como meta global na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1987 e 1992, e tomou forma mais precisa no capítulo 36 da Agenda 21, aprovada na Cimeira da Terra (Rio de Janeiro, 1992), sob a designação **educação para o ambiente e o desenvolvimento**<sup>1</sup>".*

A UNESCO (2005, p. 28) define a EDS como sendo “*based on ideals and principles that underlie sustainability, such as intergenerational equity, gender equity, social tolerance, poverty alleviation, environmental preservation and restoration, natural resource conservation, and just and peaceable societies*”. Com esta definição, o conceito deixa de

---

<sup>1</sup> Sublinhado nosso.

estar restrito à esfera ambiental, passando a ser associado a outros campos da vida humana.

Segundo o Instituto do Ambiente (2005, p. 8), esta conceção ainda se encontra em desenvolvimento, sendo assumida como *“um conceito amplo e global que abrange questões interrelacionadas de natureza ambiental, económica e social”*.

## **2.2. Relação entre os dois conceitos**

A relação entre estes dois conceitos não é consensual, uma vez que a própria definição dos mesmos e das conceções que os sustentam também não o é e, como tal, os autores que aqui referenciámos também nem sempre estão de acordo uns com os outros.

As opiniões dos participantes inquiridos no *ESDebate: International Debate on Education for Sustainable Development*, como era expectável, dividiram-se, dando origem a quatro perspetivas diferentes. Assim, consideraram (Hesselink, Van Kempen, & Wals, 2000, p. 12):

- A EDS como *“uma parte da EA”, “parcialmente sobreposta com a EA”* ou *“uma etapa na evolução da EA”*;
- A EA como *“uma parte da EDS”*.

O Instituto do Ambiente (2005, p. 8) considera que a EDS amplia o conceito de EA, que foi progressivamente *“abordando um leque cada vez maior de questões referentes ao desenvolvimento e engloba também diversos elementos da educação para o desenvolvimento e de outras formas orientadas de educação”*. Neste sentido, a EA *“deverá [...] ser articulada e complementada com outras áreas educativas, numa abordagem integrada conducente à EDS”* (*ibidem*).

Na nossa opinião, este ponto de vista é bastante pertinente, na medida em que, se o conceito de EA fosse suficientemente satisfatório, teoricamente falando, e não tivesse lacunas na sua conceção, o conceito de EDS não teria surgido, logo não teríamos passado da esfera ambiental a um domínio mais amplo, que engloba a sustentabilidade, o desenvolvimento, a sociedade e a política.

Caride e Meira (citados por Freitas, 2006, p. 139) consideram que a definição de EDS não é efetivamente linear, correndo-se assim o risco de, *“debaixo de um discurso*

*aparentemente comprometido com a mudança social*”, continuar a defender a mesma orientação que tem causado *“os problemas sócio-ecológicos existentes”*. Considerando que *“os enquadramentos que propiciam o saber e o saber fazer educativo-ambiental não poderão restringir-se apenas a suscitar atitudes nas pessoas para um desenvolvimento sustentável”* (*ibidem*), Freitas chama a atenção para o facto de que os autores citados parecem considerar a EDS como podendo ser uma parte da EA. No entanto, na nossa opinião, parece-nos o contrário, isto é, consideramos que a EA pode ser parte integrante da EDS.

O mesmo autor (*op. cit.*, p. 127, citando McKeown & Hopkins) refere que a EDS e a EA *“têm similaridades”*, sendo, no entanto, abordagens *“distintas, ainda que complementares”*, e que, por isso, é essencial que *“a EA e a EDS mantenham agendas, prioridades e desenvolvimentos programáticos diferentes”* (*ibidem*).

Efetivamente, a EA e a EDS são abordagens distintas e, como tal, não devem ser confundidas. Ainda assim, na nossa opinião, complementam-se, na medida em que a EDS mantém o que é defendido pela EA, mas amplia-o numa perspetiva mais global, isto é, considera mais do que o pilar ecológico.

### **2.3. Pilares do desenvolvimento sustentável**

Para Baker (2006), o *desenvolvimento sustentável* (DS) é um processo dinâmico, logo em constante mudança, na medida em que as suas características sofrem alterações ao longo do tempo, consoante o espaço e de acordo com as especificidades do contexto.

Deste modo, o Instituto do Ambiente (2005, pp. 7-8) considera que *“a construção de uma sociedade sustentável deverá [...] ser vista como um processo de aprendizagem permanente, explorando questões e dilemas, e no qual as respostas e as soluções adequadas possam evoluir acompanhando o acréscimo da nossa experiência.”*

Baker (2006, citando Elkins) defende que existem três pilares ou dimensões do DS:

- Social – *“this relates to human mores and values, relationships and institutions”* (*op. cit.*, p. 7);
- Económico – *“this concerns the allocation and distribution of scarce resources”* (*ibidem*);

- Ecológico – *“this involves the contribution of both the economic and the social and their effect on the environment and its resources” (ibidem).*

Por outro lado, Soromenho-Marques (2010, pp. 28-29) defende que existem quatro pilares do DS, uma vez que não podemos deixar de ter em conta uma dimensão político-institucional, na medida em que as mudanças partem da vontade política.

No nosso estudo, contámos com a existência de quatro pilares para o DS.

## **2.4. Educação para o desenvolvimento sustentável**

Apesar de se reconhecer que a Educação, por si só, não é suficiente para garantir um futuro mais sustentável, esta tem vindo a ser reconhecida – cada vez mais – como condição essencial para a promoção de atitudes – individuais e coletivas – com vista à mudança da conjuntura atual (Sá, 2008, p. 3).

Assim, a UNESCO (1987, p. 11), citando o *Relatório Final da Conferência de Tbilisi*, datado de 1977, refere que a Educação deveria desempenhar *“a leading role in creating an awareness and a better understanding of environmental problems. It must foster positive patterns of conduct towards the environment and the nations’ use of their resources.”*

Neste sentido, é importante que a EDS seja posta em prática desde os primeiros anos de escolaridade, constituindo uma aprendizagem contínua, isto é, realizada ao longo da vida (Sá, 2008, p. 3).

Segundo Soromenho-Marques (2010, pp. 28-29), educar para o ambiente e o desenvolvimento sustentável pressupõe que se considerem cinco princípios orientadores essenciais:

- “1. Educar para uma cidadania interveniente;*
- 2. Educar para uma visão crítica do desenvolvimento;*
- 3. Educar tendo em conta a experiência internacional;*
- 4. Educar integrando lições da experiência nacional;*
- 5. Educar para uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente.”*

Desta forma, importa perceber que, efetivamente, educar para o ambiente e o desenvolvimento sustentável ultrapassa a esfera ambiental. Por conseguinte, devemos procurar formar cidadãos críticos e interventivos, fornecendo-lhes ferramentas que lhes

permitam ampliar a sua visão do mundo, reconhecer que pertencem a uma comunidade global, mostrarem-se sensibilizados e manifestar preocupações nesse sentido.

Além disso, a diversidade de temas abrangida pela EDS exige uma *“abordagem holística”* (Instituto do Ambiente, 2005, p. 8) e *“multi, inter e transdisciplinar”* (Sá, 2008, p. 3). Aqui encontramos um dos motivos para concebermos um projeto que englobasse diversas áreas, evitando uma fragmentação do saber.

## **2.5. Considerações finais**

Consideramos importante sensibilizar as crianças para temas da atualidade desde cedo e, por isso, pareceu-nos pertinente abordar estas questões num contexto de Educação Pré-Escolar.

Por outro lado, nem sempre é fácil abordar certos temas com as crianças, devido à sua inexperiência e também à diferença de idades entre estas, quando se trabalha com um grupo heterogéneo, como aconteceu no nosso estudo. Tal situação exige uma desconstrução, que possibilite a sua abordagem sem tornar as intervenções demasiado teóricas e abstratas (o que poria em causa o “aprender brincando”, tão característico deste contexto educativo), mas também sem comprometer o rigor científico.

Neste sentido, não pretendíamos que as crianças dominassem os conceitos propriamente ditos. O nosso objetivo era promover a reflexão sobre questões de sustentabilidade associadas à gestão dos recursos hídricos de forma a que estas interiorizassem e mobilizassem os conhecimentos adquiridos e adotassem determinadas atitudes e valores, para melhorar as suas práticas e as das suas famílias, nomeadamente relativas à poupança de água potável e à reutilização de água da chuva.





## Capítulo 3 – Transversalidade da língua portuguesa e compreensão na leitura

### 3.1. Conceito de transversalidade da língua materna

O ensino e aprendizagem da língua portuguesa (LP) como língua materna (LM) tem um papel determinante no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à sua utilização, na medida em que *“i) contribui para o desenvolvimento de competências transversais, essenciais para o sucesso escolar e a integração socioprofissional, ii) promove o desenvolvimento de atitudes e valores e iii) é essencial para a vivência de uma cidadania crítica e interventiva.”* (Sá, 2013, p. 6)

Na verdade, a importância da transversalidade da LM é incontestável, uma vez que até o senso comum a reconhece. Como todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) são lecionadas na LM – neste caso o Português –, é inegável que, para que exista um domínio dessas áreas e se desenvolvam competências – como, por exemplo, a interpretação ou a discussão de ideias – é necessário o domínio da área de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, da própria língua.

Assim, não só a LP (como LM) contribui para o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências relativas às restantes áreas, como também o exercitar a comunicação oral e escrita em LP (como LM) nas outras áreas curriculares, acaba por melhorar efetivamente o domínio da própria LM.

Neste sentido, é necessário adotar uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LP como LM, isto é, que tenha em conta a necessidade de desenvolver, no contexto da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, competências importantes para outras áreas curriculares e a vida extraescolar (*ibidem*).

### 3.2. Ser professor *de* Português ou ser professor *em* Português

Valadares (2003, p. 31) refere que é *“de destacar o inquestionável contributo”* do ensino da LP (como LM) *“para a integração dos saberes em todas as áreas, desempenhando assim, uma função de destaque na luta contra a fragmentação curricular”*.

Retomando e desenvolvendo esta conceção, Sá (2015, p. 155) refere que a transversalidade da LM se expressa em duas vertentes.

Uma relaciona-se com o *“ensino de Português, dado as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nesta área curricular serem essenciais em termos académicos, profissionais e sociais”* (op. cit., p. 155).

A outra está relacionada com o *“ensino em Português, visto que as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nas restantes áreas curriculares podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa”* (ibidem).

No caso de Portugal, os professores são todos professores em Português, dado que é a nossa LM. No entanto, será que têm esse aspeto em consideração quando refletem sobre a postura que pretendem adotar na sala de aula?

Para elucidar este pensamento, vejamos um exemplo. Ao longo da nossa escolaridade, deparamo-nos com dificuldades relativas a enunciados de problemas matemáticos, não porque não soubéssemos ler, mas por uma questão de interpretação. Neste sentido, uma desconstrução dos enunciados, integrada numa perspetiva de operacionalização da transversalidade da LM em ambas as vertentes, poderia resultar no desenvolvimento de competências interpretativas, que resultassem num melhor domínio da LP, a partir da área curricular disciplinar de Matemática.

### **3.3. Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua portuguesa**

O sistema educativo português tem vindo a manifestar uma preocupação cada vez maior em promover uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM, como podemos comprovar através das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016, p. 60), onde se afirma que: *“As [...] competências [comunicativas] são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.”*

No entanto, como afirma Sá (2016, p. 211), apesar de ser importante que essa abordagem transversal seja feita em todos os ciclos de estudos,

*“reconhecemos que, em Portugal, a tarefa é facilitada pela monodocência que caracteriza o 1º CEB e pela interdisciplinaridade pressuposta pela EPE.*

*No entanto, temos consciência do facto de que isso nem sempre acontece, bastando que os profissionais da Educação entendam ser necessário abordar as diversas áreas curriculares separadamente.”*

Na verdade, tendo em conta a realidade do sistema educativo português, após o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) só se pode perspetivar uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LP (como LM), se se verificar um trabalho de colaboração efetiva entre docentes e de coordenação entre as diversas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares). Assim, se os professores se mostrarem sensibilizados para o facto de que, atualmente, os seus alunos são constantemente bombardeados com informação e que importa que a saibam recolher e interpretar corretamente para a mobilizar, irão reconhecer que todas as aprendizagens feitas, no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa ou das restantes, podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa (Bizarro & Sá, 2011).

Em 2017, surgiu o *Perfil dos alunos para o séc. XXI* (Martins et al., 2017, p. 10), que descreve uma série de competências (englobando capacidades, atitudes e valores) que é expectável que um aluno adquira ao longo dos anos e apresente à saída da escolaridade obrigatória com vista a *“intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável”*.

Assim, segundo os mesmos autores (Martins et al., 2017, pp. 8-9), este é um documento inevitavelmente *“transversal”*, uma vez que *“assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas [...], não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas”*, evitando uma fragmentação curricular.

Retomando a conceção, já referida anteriormente, de que a transversalidade da LM engloba duas vertentes – uma em que o ensino e aprendizagem da LP como LM contribui para o sucesso académico e na vida em geral e outra em que o ensino e aprendizagem das restantes áreas curriculares contribui para um melhor domínio da LP como LM – percebemos que, para adquirir e/ou desenvolver as competências-chave que o referido documento preconiza para um cidadão do séc. XXI no final da escolaridade obrigatória, é necessário o contributo e articulação das diversas áreas curriculares. Logo, este documento

está em consonância com uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LP como LM (Sá, 2018a).

Podemos verificar este aspeto no Quadro 1, abaixo apresentado:

| <b>Competências incluídas no perfil do aluno para o séc. XXI</b> | <b>Áreas curriculares</b>  |
|--|--|
| Linguagens e textos<br>Informação e comunicação                  | Língua Portuguesa<br>Línguas Estrangeiras<br>Matemática<br>Ciências Naturais (numa perspetiva CTS/PC)<br>Ciências Sociais<br>Expressões (Musical, Dramática, Plástica)   |
| Raciocínio e resolução de problemas                              | Matemática/Ciências Naturais (numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico)<br>Língua Portuguesa  |
| Pensamento crítico   | Ciências Naturais (numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico)<br>Ciências Sociais<br>Língua Portuguesa<br>Línguas Estrangeiras<br>Matemática (associada à investigação em Ciências Sociais e Naturais) |
| Pensamento criativo  | Expressões (Musical, Dramática, Plástica)<br>Língua Portuguesa<br>Línguas Estrangeiras<br>Matemática<br>Ciências Naturais (numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico)                                  |
| Relacionamento interpessoal                                      | Expressões (Musical, Dramática, Plástica)<br>Língua Portuguesa<br>Línguas Estrangeiras<br>Ciências Sociais e Humanas   |
| Sensibilidade estética e artística                               | Expressões (Musical, Dramática, Plástica)<br>Língua Portuguesa<br>Línguas Estrangeiras<br>Ciências Sociais e Humanas (História da Arte, por exemplo)   |
| Saber técnico e tecnologias                                      | Ciências Naturais (numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico)<br>Matemática  |
| Bem-estar e saúde<br>Consciência e domínio do corpo              | Ciências Naturais (numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico)<br>Educação Físico-Motora  |

**Quadro 1 – Relação entre competências do perfil do aluno para o séc. XXI e áreas curriculares (Fonte: Sá, 2018a, pp. 270-271)**

Da leitura do quadro acima apresentado, podemos depreender que uma mesma competência pode ser desenvolvida em diversas áreas curriculares, que se complementam

entre si, caso sejam devidamente articuladas, perspectivando-se assim uma visão holística do saber.

Não podemos encerrar esta secção do nosso terceiro capítulo sem referir especificamente a questão da Educação Pré-Escolar.

Assim, embora o *Perfil* não inclua o público-alvo do nosso estudo (por este não fazer parte da escolaridade obrigatória), tendo em conta o facto de que a Educação Pré-Escolar se centra no desenvolvimento de competências essenciais à vida na sociedade atual, exploradas em função de diversas áreas e domínios curriculares, que devem ser intimamente articulados entre si (cf. Silva *et al.*, 2016), parece-nos relevante plasmar este pensamento nas práticas ainda antes do início da escolaridade obrigatória.

### **3.4. Transversalidade da língua portuguesa e compreensão na leitura**

Inês Sim-Sim (2007, p. 12, citando Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower) afirma que *“ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. As experiências de leitura real (textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação) são determinantes no desenvolvimento da compreensão da leitura.”*

Deste modo, a mesma autora (*op. cit.*, p. 7) define a compreensão na leitura como sendo *“a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”*. Acrescenta ainda que *“tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto”* (*ibidem*).

Sá (2018b, p. 13, citando Kintsch) refere que o processo de compreensão de um texto é complexo e se divide em várias fases, relacionadas com informação de índole diversa armazenada na “memória a longo prazo”:

*“- a identificação das palavras, feita através do recurso ao léxico da língua usada;*

*- a análise sintática do discurso, que fornece a sua estrutura linguística, expressa sob a forma de frases, e exige o recurso aos conhecimentos de gramática da língua;*

*- a análise semântica do discurso, que dá acesso ao conteúdo conceitual e proposicional do discurso (ou seja, aos conceitos, às ideias e às ligações entre eles) e requer o recurso à memória semântica e ao ‘conhecimento do mundo’ (vulgarmente designado pelo termo ‘experiência’);*

- a análise pragmática do discurso, que permite determinar o tópico/tema do discurso e requer a intervenção de elementos relacionados com o contexto extralinguístico, as expectativas do recetor do discurso em relação a este e o conhecimento da estrutura típica de diferentes tipos de textos;

- a análise funcional do discurso, que permite ao recetor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade.”

Claro está que, embora o processo se divida em fases, estas não ocorrem separadamente, existindo interação entre as mesmas.

Giasson (1993, p. 132) salienta a relevância dos macroprocessos na compreensão na leitura, porque *“para além da habilidade de identificar as ideias principais e de resumir o texto, [...] compreendem igualmente a habilidade de tirar partido da estrutura do texto, ou seja, de ter em conta o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto.”* A mesma autora (op. cit., p. 159) refere que *“faz parte dos macroprocessos utilizar a estrutura dos textos narrativos para compreender uma história”*.

Assim, é importante que o educador conheça e tenha em conta a estrutura dos tipos/géneros textuais em que se integram as obras que aborda com as crianças, uma vez que, mesmo que a intenção não seja que estas se apropriem dela explicitamente, a sua exploração irá permitir-lhes desenvolver competências de compreensão na leitura através das estratégias adequadas a tal.

O desenvolvimento de competências de compreensão na leitura encontra-se diretamente relacionado com a operacionalização da transversalidade da LP como LM, uma vez que essas competências podem ser desenvolvidas, quer na área curricular de Língua Portuguesa, quer nas restantes áreas curriculares.

### **3.5. Desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar**

Segundo Inês Sim-Sim (2007, p. 11), o ensino (explícito) da compreensão na leitura deve ser feito a partir de intervenções pedagógico-didáticas que *“visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo”*.

Neste sentido, parece-nos que promover o gosto pela leitura pode ser o ponto de partida, na medida em que o ensino da compreensão da leitura começa muito antes de a

criança aprender a decifrar um texto, isto é, quando ouve o educador ler histórias e explora a mensagem das mesmas (cf. Sim-Sim, 2007, p. 13). Neste sentido, *“implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (ibidem).*

Daí ser tão importante, desde a Educação Pré-Escolar, proporcionar às crianças momentos de leitura e exploração efetiva dos textos e permitir que contactem com uma grande variedade de textos (e não apenas com o texto narrativo, como se verifica com bastante frequência, muitas vezes pelo pouco “à vontade” que os próprios educadores – e até os professores – sentem em relação a outros tipos/gêneros textuais).

Por sua vez, Sá (2015, p. 156), refere que a compreensão na leitura *“implica pôr em ação uma série de estratégias do leitor”*, que incluem as três etapas do processo de leitura – pré-leitura, leitura e pós-leitura – e que é indispensável que os alunos as desenvolvam.

A mesma autora explicita que:

- A *pré-leitura* pressupõe que o leitor ative *“conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto, elabore previsões, formule hipóteses e formule questões sobre o texto”* (Sá, 2018b, p. 14);

- A fase da *leitura* propriamente dita requer *“a leitura atenta do texto, o ajustamento da velocidade de leitura, sublinhar os elementos do texto, tirar notas sobre o texto, realização de inferências, recurso ao contexto para descobrir significados de palavras/expressões desconhecidas, a paráfrase de excertos do texto, pensar em voz alta, a leitura em voz alta de passagens que não se está a compreender e o confronto entre as previsões feitas antes da leitura e a informação recolhida durante a leitura” (ibidem);*

- Por fim, a *pós-leitura* implica *“a realização de uma síntese do que foi compreendido, a releitura do texto as vezes que forem necessárias, a consulta de várias fontes de informação e/ou a realização de pesquisa online, para tirar dúvidas, a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, a identificação das ideias principais do texto e a identificação do tipo/gênero textual” (ibidem).*

Na intervenção didática do nosso estudo, procurámos planificar as atividades de leitura contemplando estas três fases, uma vez que consideramos que esta forma de

proceder ajuda a clarificar os objetivos a atingir. Para além disso, desenvolve nas crianças competências em comunicação na leitura, contribuindo para uma melhor estruturação do seu pensamento e facilitando a aquisição de conhecimento e a reflexão sobre o modo de o usar.

Sá (*op. cit.*, p. 39), considera ainda que o desenvolvimento das referidas estratégias do leitor exige o recurso a estratégias didáticas, dentre as quais seleccionámos as que, na nossa opinião, se adequavam mais a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e ao nosso estudo:

- *Trabalhar a apreensão de ideias veiculadas pelos textos lidos*, nomeadamente através de atividades que permitissem

- Fazer previsões e formular hipóteses (que usámos, por exemplo, na sessão 2 da nossa intervenção didática),
- Recontar o texto (a que recorremos, por exemplo, nas sessões 2 e 5),
- Responder a questões orais sobre o texto, formuladas pelo professor (que utilizámos em todas as sessões);

- *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos*, nomeadamente através de atividades que permitissem

- Identificar o tema do texto (que utilizámos em todas as sessões);
- Referir as ideias principais e secundárias (também utilizada em todas as sessões);

- *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual num texto lido*, nomeadamente através de atividades que permitissem identificar diferentes categorias da estrutura característica do texto (estratégia essa que utilizámos, por exemplo, na sessão 7).

### **3.6. Considerações finais**

Tendo em conta que pretendíamos cruzar o ensino e aprendizagem da LP como LM com o das ciências, procurámos adotar uma abordagem transversal, que vai ao encontro daquilo que se preconiza para a Educação Pré-Escolar, isto é, a abordagem das diversas áreas de uma forma holística.



Além disso, no que diz respeito ao domínio *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, integrado na área curricular de *Expressão e Comunicação*, na Educação Pré-Escolar, reconhecemos a importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no âmbito da mesma para as restantes áreas curriculares e vice-versa. Neste sentido, obter informação sobre a forma como podemos promover a *transversalidade da LP como LM* e adotar uma abordagem didática compatível com essa finalidade foi fundamental para que as crianças usufruíssem de aprendizagens mais significativas.

Por fim, o conhecimento sobre o tipo de estratégias/atividades didáticas a utilizar para desenvolver estratégias do leitor contribuiu para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nas crianças e até facilitou a exploração das obras selecionadas para a nossa intervenção didática.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## Capítulo 4 – Intervenção didática

### 4.1. Metodologia de investigação

Antes de mais, importa perceber em que consiste a metodologia de uma investigação, que Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008, p. 15, citando Herman) definem como sendo *“um «conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica».”*

Assim sendo, recorremos a uma metodologia de carácter qualitativo. Este termo *“remete aqui quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de atuação ou postulados que lhe estão associados.”* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 10)

Optámos ainda por uma abordagem de estudo de caso que *“consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89, citando Merriam)

André (2005, p. 14) refere que os estudos de caso *“são estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente essa realidade.”*

Pareceu-nos que esta abordagem seria a mais adequada ao nosso estudo, na medida em que nos focámos num grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, isto é, uma amostra reduzida do contexto educativo em questão. Além disso, tínhamos um espaço de tempo limitado para a implementação da nossa intervenção didática.

Recorremos ao registo de notas de campo, através da *observação participante* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 144), como método de recolha de dados, isto é, registámos por escrito todos os enunciados das crianças. Além disso, recorremos à *análise de conteúdo* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 144), como método de *análise documental (ibidem)*, uma vez que os dados recolhidos foram triados e divididos em unidades manipuláveis, o que nos permitiu tirar conclusões sobre o sucesso das atividades propostas e responder à questão de investigação inicialmente formulada.

### 4.2. Contextualização

O primeiro semestre da Prática Pedagógica Supervisionada decorreu num Centro Escolar situado na união de freguesias da Glória e Vera Cruz, em Aveiro. Foi desenvolvido

numa turma do 1º ano de escolaridade, composta por 20 alunos, dois dos quais tinham necessidades educativas especiais (cegueira e baixa visão) e eram acompanhados por um professor de educação especial dentro da própria sala de aula. A turma era bastante heterogénea, apesar das idades próximas das crianças, e exigiu uma grande capacidade de adaptação, para se poder responder às suas necessidades.

O segundo semestre da Prática Pedagógica Supervisionada, no qual desenvolvemos a nossa intervenção didática, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada, também, na união de freguesias da Glória e Vera Cruz. Esta disponibiliza três respostas sociais – nomeadamente Creche, Educação Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) – distribuídas por dois edifícios.

Participou neste estudo um grupo de 21 crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Mais tarde, uma dessas crianças acabou por abandonar a instituição. Dessas crianças, 19 residiam no concelho de Aveiro e 2 no de Ílhavo. Os pais possuíam habilitações literárias que iam desde o Ensino Secundário ao Ensino Superior (licenciatura, mestrado e doutoramento) e o grupo tinha, na sua globalidade, um nível socioeconómico elevado.

A sala encontrava-se dividida em áreas: da casinha e “faz de conta”, da manta, da biblioteca, dos trabalhos manuais e dos jogos e construções.

A área da manta era o local onde a educadora cooperante promovia diálogos em grande grupo sobre diversos temas e atividades de leitura, rotina essa que tentámos manter aquando da conceção e dinamização da nossa intervenção didática.

A divisão da sala tornava possível a realização de uma variedade de atividades em simultâneo. No entanto, à medida que as crianças concluíam as tarefas propostas por nós e tinham a oportunidade de brincar livremente nas diversas áreas, este aspeto tornava-se perturbador devido às dimensões reduzidas da sala, isto é, como estas crianças estavam habituadas a fazer todas a mesma coisa em simultâneo quando, por qualquer motivo, se dividia o grupo e uns iam brincar enquanto os outros terminavam a tarefa ou a realizavam de forma alternada, isso era visto por elas quase como um “castigo”.

### **4.3. Descrição da intervenção didática**

O nosso projeto foi concebido em conjunto com o da nossa colega de diáde, uma vez que partilhámos o mesmo tema de cidadania: a sustentabilidade, relacionada com a gestão dos recursos hídricos. É de referir que, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da LM, optámos por domínios diferentes: o nosso projeto foi orientado para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e o da nossa colega, para o desenvolvimento de competências em comunicação oral.

Optámos por interligar as nossas duas intervenções didáticas, uma vez que partilhámos o mesmo interesse e preocupações relativamente ao tema da (in)sustentabilidade. Além disso, pareceu-nos que essa interação faria todo o sentido, na medida em que permitiu às crianças usufruírem de aprendizagens mais significativas e envolverem-se mais nas atividades, por não existir uma “quebra” decorrente da alternância das nossas intervenções didáticas.

Assim, a intervenção didática conjunta foi organizada em nove sessões, cinco implementadas pela nossa colega de diáde (primeira, terceira, quarta, sexta e oitava) e as restantes (segunda, quinta, sétima e nona) por nós.

Nos anexos deste relatório apresentamos as planificações das nossas sessões (cf. Anexo 1) e os materiais utilizados na realização das atividades (cf. Anexo 2).

#### **4.3.1. Segunda sessão**

Iniciámos esta sessão pela apresentação do conto *Gota de Água* (inserido na obra coletiva *Contos da Dona Terra*), explorando o título e a capa, com vista à realização de previsões e à formulação de hipóteses sobre a narrativa.

Posteriormente, lemos a obra em voz alta e de forma expressiva.

À leitura, seguiu-se um diálogo orientado por algumas questões – como, por exemplo: *De que que fala a história? Quem são as personagens? Por onde é que a Gota de Água passou?* – destinadas a monitorizar a compreensão pelo grupo de crianças.

Por fim, as crianças recontaram a narrativa oralmente, enquanto ordenavam cartões alusivos ao percurso da Gota de Água, a sua personagem principal, justificando a sua escolha.

#### 4.3.2. Quinta sessão

Nesta sessão, como forma de introduzir o tema *usos diários da água*, pedimos às crianças que retirassem um objeto de uma “caixa mistério”, o identificassem e explicassem para que servia. No final, em grande grupo, chegámos à conclusão de que o que unia todos os objetos era a água, isto é, todos eles a incluíam na sua utilização.

De seguida, apresentámos a obra *Não quero... tomar banho*, de Ana Oom, e procedemos à sua leitura em voz alta e de forma expressiva. Durante a leitura, foram feitas pausas em momentos cruciais para monitorização da compreensão das crianças e observação das ilustrações.

Na parte da tarde, as crianças recontaram a narrativa ouvida ler, a partir da ordenação das suas ilustrações.

Para além disso, promovemos o diálogo entre o grupo como forma de recapitulação dos objetos retirados da “caixa mistério” introduzindo, assim, a atividade que se seguia, que consistiu na apresentação de algumas imagens alusivas aos usos diários da água e na sua associação a uma categoria: *higiene, alimentação, diversão e rega*. Por fim, elaborámos um cartaz como síntese da temática abordada.

#### 4.3.3. Sétima sessão

Nesta sessão, explorámos o poema *Chuva*, de Luísa Ducla Soares.

Para iniciarmos o diálogo, em grande grupo, fizemos duas perguntas às crianças: *Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou de ir para o exterior? O que gostam de fazer quando está a chover?*

Depois da partilha, iniciámos a leitura expressiva em voz alta.

À leitura, seguiu-se um novo diálogo sobre o poema ouvido ler, orientado por algumas questões, abordando aspetos como o seu tema e os lados negativos e positivos da chuva.

Na parte da tarde, discutimos a estrutura do poema, utilizando linguagem adequada às crianças e partindo de algumas questões como, por exemplo: *Já repararam que este texto não está escrito da mesma forma que uma história? O que é que tem de diferente? Quantos conjuntos de linhas (estrofes) existem? E quantas linhas (versos) tem cada*



*conjunto (estrofe)? Já repararam que algumas linhas terminam de forma semelhante? Quais são as palavras que terminam da mesma forma?* Como o grupo demonstrou alguma dificuldade em enunciar as diferenças entre a estrutura do texto poético e da narrativa, socorremo-nos de um livro da biblioteca da sala para facilitar a comparação entre ambos. Para além disso, as crianças identificaram oralmente as rimas do poema explorado, que foi transcrito para um cartaz, e rodearam-nas com o nosso auxílio.

Como forma de consolidação, pedimos-lhes que construíssem, em grande grupo, um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva. Tendo em conta que muitas delas eram de tenra idade, optámos por lhes propor algumas palavras-chave: *brincar, chapinhar, poça, água, galochas, olhar, observar, ouvir, escutar, barulho, refúgio, caracol*. De seguida, as crianças sugeriram versos oralmente, fizemos ajustes em conjunto de forma a rimarem entre si e registámos por escrito o poema construído.

Por fim, o grupo fez ilustrações para o seu poema, utilizando uma estratégia diferente: os desenhos foram realizados com as folhas coladas debaixo das mesas e um só marcador de cor. Esta estratégia diferente foi adotada com o propósito de aumentar a implicação das crianças na atividade, até porque estavam um pouco agitadas nesse dia.

#### **4.3.4. Nona sessão**

Na última sessão por nós dinamizada, explorámos a obra *Anita aprende a nadar*, de Gilbert Delahaye.

Antes da leitura, conversámos com as crianças sobre desportos aquáticos que elas conheciam.

De seguida, lemos o texto em voz alta e de forma expressiva, fazendo pausas em momentos cruciais para monitorização da compreensão das crianças e observação das ilustrações.

Por fim, propusemos-lhes um jogo: a partir de imagens relativas aos símbolos dos desportos olímpicos, deviam identificar desportos relacionados com a água. Tendo em conta o facto de que os símbolos eram um pouco abstratos, após a partilha de ideias das crianças, apresentámos imagens reais dos desportos em questão, com a finalidade de as

ajudar a identificar os desportos representados pelos símbolos que tinham suscitado dúvidas.

## Capítulo 5 – Análise dos dados e interpretação dos resultados

Para orientar a análise dos dados recolhidos, dividimos em duas partes a questão de investigação definida inicialmente:

- Uma direcionada para a reflexão sobre temas da atualidade, neste caso a sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos (*Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar na reflexão sobre temas da atualidade?*);

- A outra direcionada para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento (*Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associada à aquisição de conhecimento?*).

Assim, a análise dos nossos dados e a interpretação dos resultados está organizada:

- Em duas partes, tendo em conta esses dois grandes temas que atravessam o nosso projeto;
- Por sessões, já que ambos foram trabalhados em todas elas.

### 5.1. Reflexão sobre problemas da atualidade

#### 5.1.1. Segunda sessão

Na segunda sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água.

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças recolhidos durante o diálogo integrado na exploração do conto *Gota de Água*:

| Conhecimentos identificados                      |               | Enunciados  |
|--|---------------|---|
| Estados físicos da água                          | Sólido        | C5 – <i>[Água no estado sólido existe] Na montanha.</i>   |
|  | Líquido       | C11 – <i>Eu encontro no rio [água em estado líquido].</i>   |
|  | Gasoso        | Não há referências.   |
| Passagem da água pelos vários estados da matéria | Solidificação | C4 – <i>O gelo é água, por isso ela vai-se transformar outra vez no que era.</i><br>C11 – <i>Ela [a água] fica fria e depois fica gelo.</i>   |
|  | Fusão         | C1 – <i>O gelo está na neve e o sol vai derreter.</i><br>C4 – <i>O gelo é água, por isso ela vai-se transformar outra vez no que era.</i><br>C11 – <i>O sol derrete [o gelo].</i><br>C20 – <i>A água ia derreter e ficar em água.</i> |
|  | Evaporação    | Não há referências.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | Condensação                                | Não há referências.  |
|   | Causas da mudança de estado físico da água | C1 – <i>O gelo está na neve e o sol vai derreter.</i><br>C11 – <i>Ela [a água] fica fria e depois fica gelo.</i><br>C11 – <i>O sol derrete [o gelo].</i><br>C20 – <i>A água ia derreter e ficar em água.</i> |
| Reversibilidade das mudanças sofridas pela água |  | C4 – <i>Essa história ensina que a água se transforma.</i><br>C4 – <i>O gelo é água, por isso ela vai-se transformar outra vez no que era.</i>   |

**Quadro 2 – Conhecimentos relativos ao ciclo da água (2ª sessão)**

Como se pode comprovar pela leitura do quadro, relativamente aos *Estados físicos da água*, verifica-se que as crianças conheciam o estado líquido e o sólido, mas não o estado gasoso.

No que diz respeito à categoria *Passagem da água pelos vários estados da matéria*, verifica-se que conheciam a solidificação e a fusão, que implicam respetivamente a passagem do estado líquido ao estado sólido e o inverso, mas não mencionavam quaisquer fenómenos relacionados com a existência de água em estado gasoso, o que é coerente com a informação recolhida a partir da análise feita com a primeira categoria referida.

A análise feita a partir da categoria *Causas da mudança de estado físico da água*, mostra igualmente que apenas as relacionavam com a solidificação e a fusão.

Por fim, só uma criança parecia ter consciência da reversibilidade de estados da matéria pelos quais a água pode passar. Por exemplo, quando afirmou: *“O gelo é água, por isso ela vai-se transformar outra vez no que era.”*, pareceu-nos que esta criança tinha percebido que o gelo é água no estado sólido e que voltará a ficar no estado líquido quando ocorrer a fusão, embora não domine os conceitos teóricos, o que revela alguma compreensão da reversibilidade dos estados da matéria.

### **5.1.2. Quinta sessão**

Na quinta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre os usos diários da água em duas atividades distintas.

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças relativos a objetos retirados da “caixa mistério”:

| Conhecimentos identificados | Enunciados   |
|-----------------------------|--|
| Alimentação                 | C3 – <i>Uma garrafa. [Serve] para beber água.</i> [uma garrafa de água]<br>C5 – <i>Uma água.</i> [um garrafão de brinquedo]<br>C4 – <i>É um garrafão de brincar.</i> [um garrafão de brinquedo]<br>C11 – <i>Para pôr os ovos. Para pôr o gelo. É para pôr água e depois fica gelo.</i> [uma cuvette para fazer cubos de gelo]    |
| Higiene                     | C17 – <i>É para tomar banho.</i> [uma esponja]<br>C14 – <i>É para pôr champô.</i> [uma esponja]<br>C21 – <i>É uma touca de banho.</i> [uma esponja]<br>C14 – <i>Uma escova de dentes.</i> [uma escova de dentes]<br>C12 – <i>É para lavar os dentes.</i> [uma escova de dentes]  |
| Diversão                    | C8 – <i>Concha. No mar.</i> [uma concha]<br>C21 – <i>Ouve-se o som do mar.</i> [uma concha]<br>C1 – <i>Balões de água. É uma brincadeira.</i> [um saco com balões de água]<br>C5 – <i>Guerra de balões. É fixe. Porque no dia de aniversário da “C20” nós ficámos a brincar aos balões de água.</i> [um saco com balões de água] |
| Rega                        | C18 – <i>Uma planta. [Precisa de] água.</i> [um cato artificial]   |

**Quadro 3 – Conhecimentos relativos aos usos diários da água identificados durante a atividade “caixa mistério” (5ª sessão)**

No que diz respeito aos *usos diários da água*, verifica-se que a maior parte dos enunciados das crianças se refere à higiene. As categorias *alimentação* e *diversão* apresentam o mesmo número de enunciados. Por fim, o seu uso diário na rega apresenta o menor número de enunciados.

Pensamos que há um fator que pode explicar estes resultados. No conjunto dos objetos apresentados para alimentar o diálogo, havia menos relativos à categoria *rega*, o que pode ter levado as crianças a não evocar com tanta facilidade este aspeto.

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças relativos a imagens apresentadas alusivas ao uso diário da água:

| Conhecimentos identificados | Enunciados   |
|-----------------------------|--|
| Alimentação                 | C20 – <i>Tá a lavar os tomates.</i><br>C21 – <i>A imagem tem tomates. Há uma pessoa que está a lavar. Estão sujos. Com pó.</i><br>C20 – <i>[Nós utilizamos a água para lavar] A fruta, quando está suja.</i><br>C16 – <i>[Nós utilizamos a água para lavar] A maçã.</i><br>C21 – <i>[Nós utilizamos a água para lavar] Os pimentos.</i><br>C8 – <i>Massa. No tacho com água.</i><br>C11 – <i>Cozinhar. Para cozer a massa.</i><br>C16 – <i>Se não bebermos água, nós morremos.</i><br>C8 – <i>Um copo de água.</i> |

|          |  |
|----------|--|
|          | C5 – <i>Está a beber um copo de água. A água faz parte da nossa saúde.</i><br>C20 – <i>Faz parte da roda dos alimentos. Está no centro da comida.</i><br>C3 – <i>[É importante] Para a nossa saúde.</i>  |
| Higiene  | C14 – <i>Um bebé a tomar banho.</i><br>C3 – <i>A água é precisa para a nossa pele. Para a higiene.</i><br>CNI – <i>Para tomar banho é preciso sabonete e água.</i><br>C14 – <i>Está a lavar os dentes com água.</i><br>C16 – <i>Está a lavar os dentes.</i>  |
| Diversão | C20 – <i>É um sítio que tem um escorrega de água. Temos de levar boias para não nos afundarmos.</i><br>CNI – <i>Está numa piscina.</i><br>C3 – <i>Os meninos estão a brincar na água. É muito divertido.</i>   |
| Rega     | C20 – <i>Tá a plantar as flores. Tá a regar as flores... senão ficam murchas. Se não há chuva, as plantas levam muito sol e murcham.</i><br>C11 – <i>Também é importante para regar.</i><br>C11 – <i>A regar a alface.</i><br>C20 – <i>Chama-se rega.</i><br>C20 – <i>A água é importante para jardinar, para as plantas e as flores do quintal.</i> |

**Quadro 4 – Conhecimentos relativos aos usos diários da água identificados durante a atividade com imagens (5ª sessão)**

Neste caso, ainda relativamente aos *usos diários da água*, verifica-se que a maior parte dos enunciados das crianças se refere ao seu uso na *alimentação* e que as restantes categorias apresentam mais ou menos o mesmo número de enunciados.

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados, nomeadamente:

- Parece-nos que, efetivamente, no quotidiano das crianças, a água está mais presente na sua alimentação e, portanto, referem o que lhes é mais familiar;
- Por outro lado, no conjunto das imagens apresentadas para alimentar o diálogo, havia menos relativas à categoria *diversão*, o que as pode ter levado a não evocar com tanta facilidade esse aspeto.

Cruzando as duas análises sobre o tópico *usos diários da água*, com base no Quadro 3 e no Quadro 4, constata-se que, na primeira atividade, se destaca a *higiene* e, na segunda, a *alimentação*.

### 5.1.3. Sétima sessão

Nesta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre os lados positivos e negativos da chuva.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças recolhidos durante o diálogo que antecedeu a exploração do poema *Chuva*:

| <b>Representações identificadas</b>        | <b>Enunciados</b>  |
|--|--|
| Brincar à chuva                            | <p>C4 – Lá para fora com guarda-chuva e pisar nas poças.</p> <p>C7 – Gosto de ir lá para fora brincar nas pocinhas, mas sem guarda-chuva, para molhar o cabelo.</p> <p>C12 – Eu gosto de ir lá para fora saltar nas poças e a chuva cai em cima do meu cabelo.</p> <p>C2 – Lá fora. Brincar.</p> <p>C20 – Eu gosto de chapinhar lá fora nas poças de água, mas às vezes a minha mamã não gosta porque eu esqueço de pôr as galochas.</p> <p>C13 – Gosto de ir lá para fora brincar.</p> <p>C10 – Lá para fora. Com balões de água.</p> |
| Fazer atividades em casa                   | <p>C14 – Ficar dentro de casa. Ver filmes.</p> <p>C1 – Ficar cá dentro a brincar.</p> <p>C5 – Gosto de ficar dentro de casa com o meu pai, a minha mãe e a minha irmã a ver um jogo de futebol.</p> <p>C15 – Gosto de ficar dentro de casa. Montamos uma tenda na sala.</p> <p>C6 – Gosto de ir para a minha tenda brincar com a minha mana.</p> <p>C21 – Ficar dentro de casa a ver televisão.</p>  |
| Fazer atividades em casa que implicam sair | <p>C3 – Quando está a chover, eu gosto de ir com o meu papá com guarda-chuva às compras.</p>   |

**Quadro 5 – Representações sobre os lados positivos da chuva antes da exploração do poema (7ª sessão)**

Os enunciados recolhidos referem, sobretudo, atividades associadas à diversão: por exemplo, “saltar nas poças”, “chapinhar lá fora nas poças de água”, “ir lá para fora brincar”, “ver filmes”, “ficar cá dentro a brincar”.

Parece-nos que a pergunta que fizemos no início do diálogo para o alimentar (*Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou ir para o exterior?*) condicionou um pouco as respostas das crianças e que eventualmente terão descartado outras possíveis formas de abordar o tópico.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças recolhidos durante o diálogo que sucedeu à exploração do poema:

| Representações identificadas |                               | Enunciados   |
|------------------------------|-------------------------------|--|
| Lados negativos da chuva     | Catástrofes naturais          | C11 – <i>E [a chuva] leva as folhas.</i><br>C4 – <i>Ele inunda a ria.</i>  |
|                              | Problemas de energia          | C19 – <i>E apagam as luzes.</i><br>C4 – <i>É quando há trovoadas que destrói o fio da eletricidade.</i>  |
|                              | Poluição                      | C5 – <i>Mas a água pode estar poluída.</i>   |
| Lados positivos da chuva     | Reutilização da água da chuva | C20 – <i>Fala de coisas más. A chuva são pinguinhas de chuva. A chuva é água. É saudável para as flores.</i><br>C11 – <i>Dá para regar a erva.</i><br>C5 – <i>Rega as flores. Depois não precisamos de regar.</i><br>C4 – <i>Encher a piscina. Quando a chuva está a chover enche a piscina</i><br>C3 – <i>Nós temos de regar... A chuva rega tudo, se nós não tivermos água na banheira, no bidé, a chuva ajuda.</i><br>C4 – <i>Podemos pôr a água da chuva na sanita.</i><br>C14 – <i>Regar as plantas. É para regar a terra para nascer flores.</i><br>C5 – <i>Pôr um recipiente lá fora para encher com água da chuva.</i><br>C11 – <i>Dá para lavar os vidros do carro.</i> |
|                              | Diversão                      | C20 – <i>Chapinhamos nas poças.</i><br>C4 – <i>Deixamos um copo de água e aí a chuva enche o copo e quando a chuva passa usamos a água para fazer experiências.</i>  |

**Quadro 6 – Representações sobre os lados positivos e negativos da chuva decorrentes da exploração do poema (7ª sessão)**

Neste caso, os enunciados sobre os *lados positivos da chuva* – decorrentes da exploração do poema de Luísa Ducla Soares – revelaram uma sensibilização progressiva para a temática que estava a ser trabalhada – o uso sustentável dos recursos hídricos. As crianças do grupo mostraram que tinham compreendido que podemos, efetivamente, reutilizar a água da chuva para outros fins no nosso quotidiano e assim poupar água potável. Atentemos em enunciados como: “Podemos pôr a água da chuva na sanita.”, “Pôr um recipiente lá fora para encher com água da chuva.” ou “Dá para regar a erva.”

Também nos parece que as crianças conseguiram identificar o tema do texto (a chuva) e compreenderam as informações que dele constavam. No entanto, tiveram alguma dificuldade em perceber que apenas eram referidos os lados negativos da chuva, pelo que – em diálogo com elas – completámos a reflexão sobre o poema com a referência aos seus lados positivos.

De facto, no Quadro 5, referente ao diálogo que antecedeu a exploração do poema, verificamos que a maior parte dos enunciados das crianças sobre *os lados positivos da chuva* diz respeito a atividades associadas à diversão, enquanto no Quadro 6, que diz



respeito ao diálogo que sucedeu à exploração do poema, são referidas formas de reutilizar a água da chuva.

Para além disso, no segundo quadro, há também referências aos *lados negativos da chuva*, informações que constavam do texto e que serviram de ponto de partida para a discussão sobre os seus lados positivos.

Verificou-se alguma evolução relativamente ao tema dos lados positivos da chuva, já que as crianças deixaram de referir apenas atividades associadas à diversão, passando a mencionar práticas sociais relacionadas com a boa gestão dos recursos hídricos.

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados. Pelo lado negativo, como já referimos acima, parece-nos que a pergunta que fizemos para despoletar o primeiro diálogo, que antecedeu a exploração do poema (*Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou ir para o exterior?*) condicionou um pouco as respostas das crianças, que eventualmente terão descartado outras possíveis formas de abordar o tópico. Pelo lado positivo, o facto de termos completado a reflexão sobre os lados negativos da chuva abordados no poema com a referência aos seus lados positivos ampliou as ideias das crianças sobre este tema.

#### 5.1.4. Nona sessão

Nesta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre desportos aquáticos.

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças recolhidos durante o diálogo que antecedeu a exploração da narrativa *Anita aprende a nadar*:

| Categorias | Enunciados  |
|------------|---|
| Designação | C7, C16 e C5 – <i>Natação</i> .<br>C5 – <i>[Pólo] Aquático</i> .<br>C21 – <i>Futebol aquático</i> .<br>C20 – <i>Remo</i> .<br>C5 – <i>Surf</i> .<br>C12 – <i>Bodyboard. É deitar-se na prancha e depois a onda vem.</i> |
| Descrição  | C12 – <i>Bodyboard. É deitar-se na prancha e depois a onda vem.</i><br>C21 – <i>Porque ele anda na água e a água é aquática.</i><br>C12 – <i>Eu já consigo fazer o pino na água.</i>                                    |

|  |   |
|--|---|
|  | C15 – <i>Eu já dancei dentro de água, mas não sei o nome.</i><br>C4 – <i>Existe um desporto que é fazer muitas pessoas estrelas nela.</i> |
|--|---|

**Quadro 7 – Conhecimentos relativos a desportos aquáticos (9ª sessão)**

No que diz respeito a *desportos aquáticos*, verifica-se que as crianças conheciam várias modalidades e também que, quando não conheciam a sua designação, recorriam à sua descrição. Tal é visível, por exemplo, num enunciado de C4 (*“Existe um desporto que é fazer muitas pessoas estrelas nela.”*), que associámos à natação sincronizada.

## 5.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

### 5.2.1. Segunda sessão

Na segunda sessão, recolhemos dados relativos ao desempenho do grupo no que diz respeito à estrutura da narrativa.

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças produzidos durante o reconto da obra ouvida ler:

| Estrutura da narrativa |  | Enunciados  |
|------------------------|--|---|
| Situação inicial       | <i>Referem as personagens?</i>                         | C20 – <i>[A mãe da gotinha de água] Era uma tempestade tropical.</i>  |
|                        | <i>Referem o espaço onde se passa a ação?</i>          | Não referem.  |
|                        | <i>Referem o tempo em se passa a ação?</i>             | Não referem.  |
|                        | <i>Referem a ação que marca o início da narrativa?</i> | Não referem.  |
| Complicação            | <i>Apresentam o problema?</i>                          | C4 – <i>[A gotinha de água] Fugiu de casa com uma tempestade.</i>   |
| Peripécias             | <i>Identificam os acontecimentos da narrativa?</i>     | C4 – <i>É o vento que leva uma pinguinha de chuva e ela mergulhou no fundo de uma panela quente.</i><br>C11 – <i>[A gotinha de água] Foi parar a uma panela de água a ferver.</i><br>C20 – <i>Fugiu de casa e foi parar a uma panela.</i> |
| Desenlace              | <i>O problema resolve-se ou não?</i>                   | Não referem.  |

**Quadro 8 – Desempenho relativo à estrutura da narrativa assente no reconto (2ª sessão)**

Como se pode depreender da leitura do quadro acima, a categoria da estrutura da narrativa que mais impressionou as crianças diz respeito às *peripécias*.

Para além disso, só uma criança conseguiu referir a *complicação*, embora se perceba que não a compreendeu bem. Mencionou-a, quando afirmou: “[A gotinha de água] Fugiu de casa com uma tempestade.”, no entanto, o motivo que a despoletou não ficou claro para ela, uma vez que o acontecimento que motivou a gotinha a fugir de casa foi uma discussão entre os seus pais.

Nenhuma tomou consciência do *desenlace*.

Em suma, estas crianças não se encontravam familiarizadas com a narrativa.

### 5.2.2. Quinta sessão

Nesta sessão, recolhemos novamente dados relativos ao desempenho do grupo no que diz respeito à estrutura do texto narrativo.

No Quadro 9 apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças relativos à ordenação das ilustrações do conto explorado:

| Estrutura da narrativa |   | Enunciados  |
|------------------------|---|---|
| Situação inicial       | Referem as personagens?                         | C3 – [A Mafalda] tinha os cabelos “caracolados”.  |
|                        | Referem o espaço onde se passa a ação?          | Não referem.  |
|                        | Referem o tempo em se passa a ação?             | Não referem.  |
|                        | Referem a ação que marca o início da narrativa? | Não referem.  |
| Complicação            | Apresentam o problema?                          | Não referem.  |
| Peripécias             | Identificam os acontecimentos da narrativa?     | C1 – A mãe chamou-a para tomar banho e ela não podia porque estava a fazer um desenho.<br>C14 – A mãe chamou-a e ela estava a brincar com as bonecas. A mãe disse que ela podia levar uma boneca para o banho.<br>C12 – Ela estava a tocar na água. Ela disse que a água estava a ferver.<br>C13 – A mãe pôs água fria.<br>C14 – Mas pôs muita.<br>C4 – Ela disse: Ai! Assim eu afundo.<br>C14 – E depois ela quis espuma.<br>C20 – A mãe estava farta.<br>C3 – A lasanha esquentou-se.<br>C20 – E depois... a lasanha queimou-se.<br>C4 – E ela distraiu-se com o banho. Por causa que a filha quis ir buscar coisas para o banho. |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| Desenlace | <i>O problema resolve-se ou não?</i>           | C7 – <i>Ela foi para a escola.</i><br>C7 – <i>lam tirar uma fotografia.</i><br>C4 – <i>[As amigas estavam] lindas.</i><br>C3 – <i>As amigas estavam giras e ela não. Porque ela não tomou banho.</i><br>CNI (Criança Não Identificada) – <i>As amigas estavam bonitas e ela não. Não tomou banho. Estava suja. Estava feiota.</i> |
| Moral     | <i>Indicam a mensagem central da história?</i> | C3 – <i>Ela aprendeu que tem de tomar banho.</i><br>C14 – <i>Ela aprendeu que tomar banho é muito importante.</i><br>C3 – <i>Ela [a mãe] foi buscá-la para tomar banho e ela [a Mafalda] nem se queixou.</i>  |

**Quadro 9 – Desempenho relativo à estrutura da narrativa assente na ordenação de ilustrações (5ª sessão)**

A categoria da estrutura da narrativa que mais impressionou as crianças diz respeito às *peripécias*.

Só uma criança compreendeu a *situação inicial*, embora de forma muito superficial, dado que apenas referiu uma característica de uma das personagens que lhe chamou a atenção (“*A Mafalda tinha os cabelos “caracolados”*”).

Nenhuma criança referiu a *complicação*, apesar de esta estar implícita nos enunciados que associámos às *peripécias* e à *moral* tais como: “*A mãe chamou-a para tomar banho e ela não podia porque estava a fazer um desenho.*” e “*Ela aprendeu que tem de tomar banho.*” Parece-nos que, embora, efetivamente, não tenham referido a *complicação*, compreenderam que o problema era a menina não querer tomar banho.

Por fim, várias crianças revelaram ter compreendido o *desenlace* da narrativa, por exemplo, quando fizeram afirmações, tais como: “*As amigas estavam giras e ela não. Porque ela não tomou banho.*” ou “*As amigas estavam bonitas e ela não. Não tomou banho. Estava suja. Estava feiota.*”

Mesmo assim, verificou-se alguma evolução comparativamente à segunda sessão, embora pouca.

As crianças continuavam a estar pouco atentas à *situação inicial*, revelando tendência para se focarem em algumas personagens e características mais salientes destas e ignorarem por completo os aspetos espaço-temporais e os acontecimentos que davam início à história.

Referiram implicitamente a *complicação*, ao fazerem a listagem das *peripécias* (concretamente, a menina não queria tomar banho).

Algumas revelaram ter compreendido o *desenlace*, quando fizeram afirmações, tais como: “*As amigas estavam giras e ela não. Porque ela não tomou banho.*” ou “*As amigas estavam bonitas e ela não. Não tomou banho. Estava suja. Estava feiota.*” e produziram enunciados muito coerentes sobre a *moral* da história como, por exemplo, “*Ela aprendeu que tem de tomar banho.*” e “*Ela aprendeu que tomar banho é muito importante.*”

De qualquer modo, continuam a focar-se sobretudo nas *peripécias*.

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados.

Antes de mais, parece-nos que as crianças tiveram mais dificuldade em compreender a primeira história, que fazia alusão a uma personagem fictícia que vivia num universo um tanto estranho para elas (a gota de água, filha de um ribeiro manso e de uma tempestade tropical), enquanto a segunda narrativa se referia a uma situação que elas podiam já ter vivido no seu quotidiano.

Além disso, a primeira narrativa explorada continha muitas palavras e expressões com as quais as crianças não estavam familiarizadas, o que não acontecia na segunda.

Pensamos também que o facto de termos feito pausas em momentos cruciais da leitura da segunda obra e perguntas sobre esta pode ter facilitado a compreensão.

É também de referir o facto de que as crianças tiveram mais facilidade em recontar uma história ouvida ler a partir da ordenação das suas ilustrações do que quando lhes pedimos para o fazer sem o recurso às mesmas. Temos aqui um bom exemplo da importância das ilustrações na compreensão de uma narrativa ouvida ler, aspeto que é sublinhado por Ana Margarida Ramos (2007) e que referimos no enquadramento teórico deste relatório.

Constatámos também como é importante que o educador conheça e tenha em conta a estrutura dos tipos/géneros textuais em que se integram as obras que aborda com as crianças, uma vez que, mesmo que a intenção não seja que estas se apropriem dela explicitamente, a sua exploração irá permitir-lhes desenvolver competências de compreensão na leitura através das estratégias adequadas a tal.

Conseguimos verificar este aspeto através do nosso estudo empírico. Por exemplo, o facto de, durante a leitura da segunda narrativa, termos feito pausas coincidentes com as categorias da narrativa, facilitou a sua compreensão por parte das crianças, o que se tornou visível na fase da pós-leitura, em que promovemos atividades orientadas para a identificação dessas mesmas categorias (cf. Quadros 8 e 9).

### 5.2.3. Sétima sessão

Na sétima sessão, recolhemos dados relativos ao desempenho do grupo sobre a estrutura do texto poético.

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise dos enunciados das crianças recolhidos durante o diálogo que sucedeu a exploração do poema *Chuva*:

| Estrutura do poema |                        | Enunciados  |
|--------------------|------------------------|---|
| Versos             |                        | C11 – <i>As letras estão maiores. Tá diferente. No livro estão mais juntinhas. Um poema é uma coisa escrita.</i><br>C5 – <i>Tem espaços.</i><br>C11 – <i>[Cada conjunto] Tem três linhas.</i>   |
| Estrofes           |                        | C5 – <i>Tem espaços.</i><br>C11 – <i>As letras estão maiores. Tá diferente. No livro estão mais juntinhas. Um poema é uma coisa escrita.</i>  |
| Rima               | Natureza               | C5 – <i>É no fim, no final.</i><br>C21 – <i>Não, é na última.</i>   |
|                    | Identificação de rimas | C14 – <i>“Ploc, ploc” e “galope”.</i><br>C16 – <i>“Ploc, ploc” e “galope” é parecido na primeira.</i><br>C11 – <i>É parecido no fim. “Plás, plás” e “atrás”.</i><br>C16 – <i>“Apaga a luz” e “truz, truz”.</i><br>C1 – <i>Agora é “plim, plim” e “fim”.</i> |

**Quadro 10 – Desempenho relativo à estrutura do texto poético assente na análise de um poema (7ª sessão)**

No que diz respeito à *estrutura do poema*, verifica-se que só duas crianças compreenderam que o texto estava escrito em verso e que os versos se agrupavam em estrofes, por exemplo, quando fizeram afirmações, tais como: *“Tá diferente. No livro estão mais juntinhas.”*, *“Tem espaços.”* ou *“Tem três linhas.”*

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados.

Antes de mais, parece-nos que as crianças tiveram alguma dificuldade em perceber o que lhes estava a ser perguntado, uma vez que tivemos de nos socorrer de uma narrativa

da biblioteca da sala para ilustrar as diferenças às quais nos estávamos a referir e, ainda assim, C11 referiu aspetos que não são pertinentes como o tamanho da letra (*As letras estão maiores.*) Além disso, dadas as dificuldades das crianças, parece-nos que provavelmente a estrutura do texto poético não é um aspeto habitualmente trabalhado.

O que mais as impressionou a todas foi a rima, o que julgamos ser um bom exemplo do impacto – positivo – que os ritmos e a musicalidade dos versos podem ter nas crianças e do contributo que podem dar para o desenvolvimento do gosto pela leitura, aspeto cuja importância é sublinhada por Carina Rodrigues (2008) e que referimos no enquadramento teórico deste relatório.

O facto de a rima ter sido o aspeto que mais sobressaiu levou as crianças a apostar na identificação de vários exemplos presentes no poema explorado, como os que apresentamos no Quadro 11:

| Rimas                  | -oc/-ope      | -ás          | -uz         | -im         |
|------------------------|---------------|--------------|-------------|-------------|
| Palavras identificadas | <u>ploc</u>   | <u>plás</u>  | <u>truz</u> | <u>plim</u> |
|                        | <u>galope</u> | <u>atrás</u> | <u>luz</u>  | <u>fim</u>  |

**Quadro 11 – Desempenho relativo à identificação de rimas a partir da análise de um poema (7ª sessão)**

Como se pode depreender da leitura do quadro acima:

- No que diz respeito à *correspondência dos sons*, uma das rimas identificadas era imperfeita (como se verifica, por exemplo, entre *ploc* e *galope*), enquanto as restantes eram perfeitas (como se verifica, por exemplo, entre *plás* e *atrás*, *truz* e *luz* e, finalmente, *plim* e *fim*);

- Quanto à *posição do acento tónico*, a maior parte era aguda, como se verifica, por exemplo, entre *plás* e *atrás*, *truz* e *luz* e, finalmente, *plim* e *fim*;

- Relativamente à *classe gramatical*, eram, na sua totalidade, rimas ricas, como se verifica, por exemplo, nas rimas que assentam na onomatopeia *ploc* e no substantivo *galope*, na onomatopeia *plás* e na preposição *atrás*, na onomatopeia *truz* e no substantivo *luz* e, finalmente, na onomatopeia *plim* e no substantivo *fim*.

Como referimos na descrição desta sessão da intervenção didática, construímos um poema coletivo, a partir de palavras-chave propostas por nós. No Quadro 12 apresentamos o resultado:

| <b>Palavras-chave</b> | <b>Versos</b>  |
|-----------------------|--|
| Chapinhar             | <i>Podemos sair de casa e ir chapinhar</i>                         |
| Galochas              | <i>Pôr as galochas</i>   |
| Brincar               | <i>E nas poças brincar</i>   |
| Olhar                 | <i>Pela janela, para ver a chuva, olhar</i>                        |
| Escutar               | <i>E o seu barulho escutar</i>                                     |
| Água                  | <i>A água da chuva podemos aproveitar<br/>Para as folhas regar</i> |

**Quadro 12 – Desempenho na construção de um poema coletivo (7ª sessão)**

Uma vez que as crianças estavam a ficar um pouco impacientes, não tivemos oportunidade de discutir com elas a divisão do poema em estrofes. Assim, não podemos tirar conclusões sobre o desempenho relativo à estrutura do texto poético e compará-lo com o desempenho relativo à estrutura da narrativa plasmado no Quadro 9.

Pensamos que, efetivamente, esta sessão contribuiu para chamar a atenção do grupo para a estrutura do texto poético, mas teria sido mais vantajoso se este aspeto tivesse sido trabalhado durante um período de tempo mais longo.



## **Capítulo 6 – Conclusões e sugestões**

### **6.1. Conclusões**

Neste último capítulo, começamos por apresentar conclusões decorrentes do confronto da interpretação dos resultados da análise dos dados com os objetivos e questão de investigação que formulámos para este estudo.

#### **6.1.1. Relativas ao conhecimento científico**

Ao longo da intervenção didática, no que diz respeito ao conhecimento científico, verificámos que o grupo se mostrou sensibilizado para questões de sustentabilidade associadas à gestão de recursos hídricos, um dos nossos objetivos de investigação.

Os resultados da análise de alguns dos dados que recolhemos comprovam que a sensibilização para estas questões promovida através da exploração de obras de literatura infantojuvenil surtiu efeito, na medida em que não só favoreceu o processo de aquisição de conhecimentos, como também promoveu o desenvolvimento de capacidades e a adoção de atitudes e valores relacionados com esta temática por parte das crianças.

No que se refere à aquisição de conhecimentos, podemos mencionar situações em que a nossa intervenção didática promoveu o seu uso para refletir sobre aspetos da vida quotidiana das crianças em que a água desempenha um papel importante. Tal aconteceu, por exemplo, na atividade de categorização dos usos diários da água a partir de imagens alusivas aos mesmos (cf. Quadro 4).

Relativamente ao desenvolvimento de capacidades, remetemos para a situação que referimos anteriormente, em que incentivámos a reflexão, nomeadamente sobre aspetos da vida quotidiana das crianças em que a água desempenha um papel importante. Além disso, podemos ainda referir situações em que a nossa intervenção didática promoveu a comunicação como, por exemplo, na atividade de identificação dos objetos retirados da “caixa mistério” e do seu uso (cf. Quadro 3).

No que diz respeito à adoção de atitudes e valores compatíveis com uma gestão sustentável dos recursos hídricos, podemos aludir ao diálogo sobre os lados positivos e negativos da chuva (cf. Quadro 6) e à construção de um poema coletivo (cf. Quadro 11),

atividades em que as crianças demonstraram preocupações relacionadas com a reutilização da água da chuva e a poupança da água potável, por exemplo quando fizeram afirmações como: “Podemos pôr a água da chuva na sanita.”, “Pôr um recipiente lá fora para encher com água da chuva.” ou “A água da chuva podemos aproveitar/Para as folhas regar.”

Portanto, acabámos por obter resposta – positiva – à questão de investigação formulada inicialmente, isto é, determinámos que a literatura infantojuvenil tem um papel fundamental na reflexão sobre temas da atualidade.

### **6.1.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura**

Nesta parte do projeto, concentrámo-nos sobretudo na exploração da estrutura do texto narrativo (tendo em conta a *situação inicial*, o *conflito*, as *peripécias*, o *desenlace* e a *moral*) e do texto poético (focando-nos na *estrofe*, no *verso* e na *rima*).

No que diz respeito à identificação dos vários elementos da estrutura da narrativa, constatámos que estas crianças se focavam essencialmente nas *peripécias* e não prestavam a devida atenção às outras categorias (*situação inicial*, *complicação* e *desenlace*). Como tal aconteceu nas duas sessões em que trabalhámos este tópico – embora se tenha verificado alguma evolução entre elas – concluímos que estas crianças não estavam familiarizadas com a reflexão sobre a estrutura da narrativa, pelo que tinham dificuldade em identificar os seus componentes num texto explorado.

No que se refere à identificação de elementos da estrutura do texto poético, verificámos que o que mais impressionava estas crianças era a *rima*, não prestando atenção às *estrofes* e *versos*. Concluímos, assim, que a estrutura do texto poético também não é um aspeto habitualmente trabalhado por estas crianças.

Apesar da pouca evolução registada de umas atividades para as outras, pensamos poder dizer que acabámos por obter resposta – positiva – à questão de investigação formulada inicialmente, isto é, determinámos que a literatura infantojuvenil tem um papel determinante no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento. De facto, constatámos que a exploração de obras de literatura infantojuvenil permitiu desenvolver nas crianças algumas competências em

compreensão na leitura, nomeadamente chamando a sua atenção para a estrutura do texto (neste caso, narrativo ou poético). Paralelamente, verificámos que tivemos algum sucesso na consecução do nosso outro objetivo de investigação.

## **6.2. Sugestões**

Durante e após a realização do nosso estudo, tivemos a oportunidade de refletir sobre os aspetos positivos e as limitações do mesmo, o que nos permitiu tecer as considerações abaixo apresentadas.

Para além disso, não podemos deixar de apresentar algumas sugestões pedagógico-didáticas para estudos futuros relacionados com esta temática.

### **6.2.1. Relativas ao conhecimento científico**

Um dos objetivos da nossa investigação era sensibilizar as crianças para a reflexão sobre a sustentabilidade através da exploração de obras da literatura infantojuvenil.

Deste modo, pensamos que o facto de termos utilizado obras de literatura infantojuvenil ajudou a concretizar aspetos sobre os quais as crianças não iriam ter uma “imagem” muito presente, caso estas não tivessem sido utilizadas. Por exemplo, o facto de termos utilizado um conto como forma de introdução à abordagem do ciclo da água parece-nos ter sido facilitador da “visualização” de um processo que na natureza não é facilmente observável.

Em síntese, a utilização de obras de literatura infantojuvenil, sempre que possível próximas das crianças (por exemplo, que retratem situações reais), possibilitou uma maior facilidade em compreender situações ou processos desconhecidos e inobserváveis por parte das mesmas, alavancando o processo de aprendizagem.

Além disso, a utilização de estratégias didáticas relacionadas com o ensino das ciências numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico (CTS/PC) permitiu que as crianças tivessem um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, se questionassem sobre os diversos assuntos e refletissem de forma crítica sobre os mesmos.

### **6.2.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura**

O outro objetivo do nosso estudo era desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento. Julgamos que promover o seu desenvolvimento ainda antes da escolarização irá estimular o raciocínio e permitir que as crianças acessem a um nível de compreensão mais profundo, não se focando apenas no “óbvio”.

A partir dos resultados da análise dos dados relativos a este aspeto, concluímos – como já foi referido – que as crianças não se encontravam familiarizadas com as estruturas, quer do texto narrativo, quer do texto poético.

Sabendo que esse aspeto pode auxiliar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, sugerimos que a implementação de atividades de exploração de obras de literatura infantojuvenil tenha por base estratégias que visem a estrutura dos tipos/géneros textuais, de forma explícita ou implícita. Para além disso, a identificação do tema e das ideias principais dos textos também permite o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Por fim, termos utilizado textos narrativos e um texto poético não nos parece uma variedade de textos satisfatória. Neste sentido, consideramos que abordar uma maior variedade de tipos/géneros textuais teria sido mais proveitoso para as crianças, pelo que recomendamos essa prática.

### **6.3. Reflexão final**

Sendo a Prática Pedagógica Supervisionada a fase final da nossa formação inicial, constituiu uma etapa fulcral no nosso desenvolvimento, a nível pessoal e profissional, na medida em que exigiu uma grande capacidade de resposta às situações com que nos confrontámos e uma constante adaptação.

Essa capacidade resultou da reflexão – contínua – que, para John Dewey (citado por Alarcão, 1996, p. 175), se baseia *“na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com*

*a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.”*

Assim, consideramos indispensável que o educador/professor tenha a capacidade de observar e refletir, questionando o sucesso e adequação das suas práticas, com o intuito de as melhorar e de proporcionar às crianças mais oportunidades de aprendizagem. Esta postura revela que se encontra ciente da necessidade de dar resposta a todas as crianças sem exceção, de forma a que todas atuem no limite das suas capacidades.

Na intervenção didática que constituiu o centro do nosso estudo, procurámos adotar esta postura. Assim, de uma sessão para a outra, tínhamos em consideração aspetos que tinham corrido menos bem, para que não se voltassem a repetir.

Mesmo assim, deparámo-nos com alguns desafios como o respeito pelos diversos ritmos das crianças, na medida em que, apesar de termos consciência de que são todas diferentes e que cada uma tem o seu ritmo, agir em conformidade e conseguir responder às diversas necessidades nem sempre é fácil. Além disso, confrontámo-nos com níveis de implicação distintos no decorrer das atividades, isto é, nem todas foram apelativas para todas as crianças em todas as sessões. Este aspeto revela, mais uma vez, que o educador/professor tem de desenvolver a sua capacidade de adaptação e improvisação para superar este tipo de situações.

Por fim, o facto de as planificações não serem cumpridas exaustivamente foi um pouco perturbador no início do processo. No entanto, rapidamente percebemos que esse documento não é vinculativo, servindo apenas como um guião e que o envolvimento das crianças é que é fundamental.

Tentámos ao máximo proporcionar ao grupo estratégias/atividades diversificadas e promover a sua participação, partindo, sempre que possível, de situações da vida real ou que lhe fossem familiares, da sua opinião e/ou conhecimentos prévios.

Não podemos deixar de reconhecer que a fase de observação foi fundamental para aprimorar essa capacidade e conhecer o grupo e o contexto educativo. Este aspeto permitiu-nos, por um lado, planear a intervenção didática deste projeto tendo em conta as especificidades observadas e, por outro, desenvolver relações de empatia e confiança

mútua com as crianças, o que facilitou o desenvolvimento do nosso estudo e potenciou o processo de aprendizagem.

A título de conclusão, julgamos poder afirmar que todo o percurso foi bastante positivo e enriquecedor, pelo empenho, afinho e persistência que depositámos no nosso trabalho e pelas aprendizagens que este trajeto nos proporcionou.

#### **6.4. Limitações do estudo**

Terminada a nossa investigação, pensamos que os objetivos que definimos inicialmente foram cumpridos e que conseguimos obter resposta para a nossa questão de investigação.

Ainda assim, deparámo-nos com algumas limitações. Parece-nos que a principal limitação deste estudo se prendeu com o pouco tempo disponível para a realização do mesmo, nomeadamente no que diz respeito à implementação da intervenção didática. De facto, no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada, existiram outras prioridades e outros assuntos a abordar, que não faziam parte da nossa investigação. Caso tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter realizado explorações mais aprofundadas – nomeadamente do poema de Luísa Ducla Soares – ou ainda abordar uma maior variedade de tipos/géneros textuais e, portanto, obter resultados mais precisos.

Embora consideremos que os grupos heterogéneos podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, esse foi outro dos aspetos que nos parece que pode ter condicionado os resultados deste estudo, uma vez que a participação das crianças mais novas – principalmente daquelas que tinham 3 anos – foi bastante reduzida ou mesmo nula.

Não podemos deixar de referir também um aspeto que poderia ter sido um fator perturbador deste estudo: a alternância entre as nossas semanas de intervenção e as da nossa colega de diade. Este aspeto foi ultrapassado ainda na conceção do projeto de investigação, uma vez que, como já referimos, optámos por interligar as nossas intervenções, evitando assim que existisse uma “quebra” na linha de pensamento das crianças. Acreditamos que este tipo de abordagem só trouxe benefícios, não só às crianças, mas também relativamente aos resultados que alcançámos.

### **6.5. Sugestões para outros estudos**

Na nossa opinião, qualquer um dos temas que atravessam o nosso estudo pode ser aliado a qualquer área. Por um lado, a sustentabilidade, por ser um tema de cidadania, pressupõe que todas as áreas podem contribuir para a sua abordagem levando à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de se adaptar às constantes mudanças da sociedade atual. Por outro, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura – associado a uma abordagem transversal da LP como LM – pode promover-se em todas as áreas curriculares. Portanto, seria interessante aliar estes temas a áreas tais como, por exemplo, a Formação Pessoal e Social.

Pensamos que também seria oportuno realizar um projeto deste tipo no 1º Ciclo do Ensino Básico e estudar o papel da literatura infantojuvenil no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição do conhecimento, uma vez que, neste nível de ensino, as crianças aprendem a ler autonomamente e, à partida, não estão dependentes do professor para lhes ler os textos. Deste modo, a forma como os alunos percecionam os textos poderá ser diferente, uma vez que ouvir ler e ler efetivamente são processos de complexidade diferente e, portanto, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura também poderá ser diferente.

Além disso, parece-nos que seria pertinente variar ainda mais os tipos/gêneros textuais de forma a que as crianças contactassem com uma maior diversidade de textos, o que favoreceria o desenvolvimento de estratégias do leitor indispensáveis a um cidadão interventivo e crítico.





## BIBLIOGRAFIA

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In Sá, D. G., *Literatura infantil em Portugal: Achegas para a sua história* (pp. 10-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro.
- Baker, S. (2006). *Sustainable development*. London: Routledge.
- Bizarro, R. & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, M. & Dias, M. C. (1994). *Introdução ao texto literário: noções de linguística e literariedade*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Carvalho, A. P. S. (2013). *Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12799>
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/4764>
- Cervera, J. (2003). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cruz, D. S. (2016). *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º Ciclo*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17209>
- Ferreira, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/14744>

- Freitas, M. (2006). Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 133-147.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em: [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=791](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=791)
- Hesselink, F., van Kempen, P. P. & Wals, A. (eds.) (2000). *ESDebate International Debate on Education for Sustainable Development*. Switzerland Cambridge: IUCN.
- Instituto do Ambiente (2005). *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Amadora: Instituto do Ambiente.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, G. d'O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L. et al. (2017). *Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- Miranda, S. F. P. S. de (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17194>
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026426902123>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2014). Ilustrar poesia para a infância: entre as rimas cromáticas e as metáforas visuais. *Ocnos*, 11, 113-130. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/286335460 Ilustrar poesia para a infancia a entre as rimas cromaticas e as metaforas visuais](https://www.researchgate.net/publication/286335460_Ilustrar_poesia_para_a_infancia_a_entre_as_rimas_cromaticas_e_as_metaforas_visuais)

- Ramos, A. M. (2015). 6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, 20, 211-222. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/RLLCGV/issue/view/941>
- Rodrigues, C. M. F. C. R. (2008). *O livro no jardim-de-infância: um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1016>
- Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2015). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra [Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas]*, 151-194. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/?p=389>
- Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/issue/view/1109/showToc>
- Sá, C. M. (2018a). Ensino da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didáctica*, 10 (2), 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, C. M. (2018b). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>
- Sá, P. (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos da formação de professores*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Salisbury, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles: cómo crear imágenes para su publicación*. Barcelona: Editorial Acanto.

- Silva, S. R. da (2005). *Dez réis de gente... e de livros – Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável?, *Noesis*, 80, 26-29.
- UNESCO (1987). *Outline international strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO Education Sector.
- Valadares, L. (2003). *A transversalidade da língua portuguesa*. Coleção “Cadernos do CRIAP”, nº 35. Porto: Edições ASA.

## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Planificações das sessões da intervenção didática

| Quarta-feira – 3 de abril de 2019    |  |  |               |  |
|--------------------------------------|--|--|---------------|--|
| Projeto – Sessão 2                   |  |  |               |  |
| Áreas de Conteúdo                    | Metas de Aprendizagem e Domínio  | Estratégias/Atividades   | Tempo         | Recursos   |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p><u>Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas</u></p> <p>Meta Final 15) Sabe como pegar corretamente num livro.</p> <p>Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.</p> <p>Meta Final 17) Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.</p> <p>Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.</p> <p><u>Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</u></p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> | <p><u>Exploração do conto <i>Gota de água</i></u></p> <p>- <i>Pré-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de previsões/formulação de hipóteses sobre a narrativa a partir do título e da capa</li> </ul> <p>- <i>Leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária)</li> </ul> <p>- <i>Pós-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo com as crianças sobre a narrativa ouvida ler orientado por algumas questões para monitorização da compreensão por parte das crianças <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Afinal de que que fala a história?</i></li> <li>✓ <i>Quem são as personagens?</i></li> <li>✓ <i>Por onde é que a Gota de Água passou?</i></li> <li>✓ <i>(...)</i></li> </ul> </li> <li>Reconto da narrativa (uma criança ajudada pelas restantes) a partir da ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água</li> <li>Justificação de cada etapa da ordenação feita</li> </ul> | 9h45 às 11h00 | <p>Henriques, M. H., Moreno, M. J. &amp; Galopim de Carvalho, A. M. (texto) e Planeta Tangerina (ilustrações). (2008). <i>Os contos da Dona Terra</i>. Coleção “Planeta Terra: Ciências da Terra para a Sociedade”. s.l.: Câmara Municipal de Cascais/ Comissão Nacional da UNESCO</p> <p>Cartões alusivos ao percurso da Gota de Água</p> |

|                           |   |  |  |  |
|---------------------------|---|--|--|--|
| Conhecimento do Mundo     | <p><u>Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social</u></p> <p>Meta Final 11) Identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas, acidentes orográficos, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar.</p> |  |  |  |
| Formação Pessoal e Social | <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p> <p>Meta Final 21) Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>   |  |  |  |



| Terça-feira – 30 de abril de 2019<br>Projeto – Sessão 5 |   |   |               |   |
|---|---|---|---------------|---|
| Áreas de Conteúdo                                       | Metas de Aprendizagem e Domínio   | Estratégias/Atividades  | Tempo         | Recursos  |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita                    | <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p><u>Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas</u></p> <p>Meta Final 15) Sabe como pegar corretamente num livro.</p> <p>Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.</p> <p><u>Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</u></p> <p>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.</p> <p>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.</p> <p>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.</p> <p>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> | <p><u>Exploração do tema Os usos diários da água (na escola, em casa e no jardim) a partir de uma obra de literatura infantojuvenil</u></p> <p>- <u>Pré-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração de uma “caixa mistério” contendo objetos relacionados com os usos quotidianos da água <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retirar um objeto da caixa</li> <li>✓ Identifica-lo</li> <li>✓ Explicar para que serve</li> <li>✓ No fim, descobrir o que une todos os objetos</li> </ul> </li> <li>• Breve apresentação da narrativa a explorar (<i>Não quero... tomar banho</i>)</li> </ul> <p>- <u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária)</li> <li>• Pausa em momentos cruciais para monotorização da compreensão das crianças e observação das ilustrações</li> </ul> | 9h45 às 11h00 | <p>Caixa mistério</p> <p>Objetos relacionados com os usos quotidianos da água – garrafa de água, escova de dentes, cuvette para fazer cubos de gelo, esponja, garrafão de brinquedo, cato artificial, concha e saco de balões de água</p> <p>Obra infantojuvenil: Oom, Ana (2015). <i>Não quero... tomar banho</i>. Lisboa: Zero a Oito</p> |
| Conhecimento do Mundo                                   | <p><u>Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</u></p> <p>Meta Final 35) Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico,</p>   |   |               |   |

|                                      |   |  |                |  |
|--------------------------------------|---|--|----------------|--|
| Formação Pessoal e Social            | <p>caminhar pelo passeio, atravessar nas passadeiras, respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos).</p> <p><u>Domínio: Cooperação</u><br/>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.<br/>Meta Final 21) Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>                            |  |                |  |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | <p><u>Domínio: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</u><br/>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.<br/>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.<br/>Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.<br/>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.</p>  | <p>- Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconto da narrativa ouvida ler a partir da ordenação das ilustrações da obra explorada</li> <li>• Diálogo de recapitulação sobre uso quotidiano da água</li> </ul>   |                | Cartões com ilustrações da obra explorada<br>Imagens alusivas ao uso quotidiano da água<br>Cartolina<br>Cola |
| Conhecimento do Mundo                | <p><u>Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social</u><br/>Meta Final 35) Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico, caminhar pelo passeio, atravessar nas passadeiras,</p> | <p><u>Elaboração de um cartaz sobre o tema</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorização de imagens alusivas ao uso quotidiano da água (higiene, alimentação, diversão e rega)</li> <li>• Justificação da inclusão das imagens nas respetivas categorias</li> <li>• Colagem numa cartolina</li> </ul> | 14h00 às 16h00 |  |

|                              |   |  |  |  |
|------------------------------|---|--|--|--|
| Formação<br>Pessoal e Social | <p>respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos).</p> <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p> <p>Meta Final 21) Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p> |  |  |  |
|------------------------------|---|--|--|--|

| Terça-feira – 14 de maio de 2019<br>Projeto – Sessão 7 |  |   |               |   |
|--|--|---|---------------|---|
| Áreas de Conteúdo                                      | Metas de Aprendizagem e Domínio  | Estratégias/Atividades  | Tempo         | Recursos  |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita                   | <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p><u>Domínio: Consciência Fonológica</u><br/>Meta Final 1) Produz rimas e aliteraões.<br/>Meta Final 5) Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.</p> <p><u>Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas</u><br/>Meta Final 15) Sabe como pegar corretamente num livro.<br/>Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.</p> <p><u>Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</u><br/>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.<br/>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.<br/>Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.<br/>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.<br/>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.<br/>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> | <p><u>Exploração de um poema sobre a chuva</u></p> <p>- <i>Pré-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo sobre o que as crianças gostam de fazer num dia de chuva orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou ir para o exterior?</i></li> <li>✓ <i>E o que gostam de fazer quando está a chover?</i></li> <li>✓ (...)</li> </ul> </li> </ul> <p>- <i>Leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária)</li> <li>Pausa em momentos cruciais para ir monitorizando a compreensão das crianças</li> </ul> <p>- <i>Pós-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo sobre o poema ouvido ler orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>De que fala o poema?</i></li> <li>○ <i>Gostam da chuva?</i></li> </ul> </li> <li>✓ Lados negativos da chuva <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Quais são os lados menos bons de um dia de chuva?</i></li> <li>○ (...)</li> </ul> </li> <li>✓ Lados positivos da chuva <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Acham que a chuva só tem lados negativos?</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> | 9h45 às 11h00 | Soares, L. D. (2013). <i>Chuva. In A gata tareca e outros poemas levados da breca.</i> Porto: Porto Editora |

|                           |   |  |                |  |
|---------------------------|---|--|----------------|--|
| Conhecimento do Mundo     | <p><u>Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social</u></p> <p>Meta Final 11) Identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas, acidentes orográficos, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Não é importante para nada?</li> <li>○ (...)</li> </ul>   |                |  |
| Formação Pessoal e Social | <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p> <p>Meta Final 21) Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>   | <p>- Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre a estrutura do poema orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Já repararam que este texto não está escrito da mesma forma que uma história?</li> <li>✓ O que é que tem de diferente?</li> <li>✓ Quantos conjuntos de linhas (estrofes) existem?</li> <li>✓ E quantas linhas (versos) tem cada conjunto (estrofe)?</li> <li>✓ Já repararam que algumas linhas terminam de forma semelhante?</li> <li>✓ Quais são as palavras que terminam da mesma forma?</li> <li>✓ (...)</li> </ul> </li> <li>• Identificação das rimas do poema explorado sublinhando-as no cartaz onde este está registado (trabalho feito pela educadora estagiária a partir das orientações dadas pelas crianças, depois de discutidas e afinadas)</li> <li>• Construção de um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva a partir de palavras-chave fornecidas pela educadora estagiária <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brincar</li> <li>✓ Chapinhar</li> <li>✓ Poça</li> <li>✓ Água</li> <li>✓ Galochas</li> <li>✓ Olhar</li> </ul> </li> </ul> | 14h00 às 16h00 | <p>Poema ouvido ler transcrito em formato de cartaz</p> <p>Marcador vermelho (para sublinhar as rimas do poema no cartaz)</p> <p>Cartões com palavras-chave para a construção de um poema sobre os lados positivos da chuva</p> <p>Marcadores</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Mesas</p> |
| Expressões                | <p><u>Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</u></p> <p><u>Subdomínio: Produção e Criação</u></p> <p>Meta Final 1) Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).</p> |  |                |  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Observar</i></li> <li>✓ <i>Ouvir</i></li> <li>✓ <i>Escutar</i></li> <li>✓ <i>Barulho</i></li> <li>✓ <i>Refúgio</i></li> <li>✓ <i>Caracol</i></li> <li>• Elaboração de ilustrações para o poema do grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colagem prévia de folhas brancas debaixo das mesas (pela educadora estagiária)</li> <li>✓ Posicionamento das crianças debaixo das mesas</li> <li>✓ Desenho com apenas um marcador de uma cor</li> </ul> </li> </ul> |  |  |
|--|--|--|--|--|

| Quarta-feira – 22 de maio de 2019<br>Projeto – Sessão 9 |  |  |               |  |
|---|--|--|---------------|--|
| Áreas de Conteúdo                                       | Metas de Aprendizagem e Domínio  | Estratégias/Atividades   | Tempo         | Recursos   |
| Linguagem Oral e Abordagem à Escrita                    | <p>No final da educação pré-escolar, a criança:</p> <p><u>Domínio: Consciência Fonológica</u><br/>Meta Final 1) Produz rimas e aliteraões.<br/>Meta Final 5) Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.<br/><u>Domínio: Conhecimento das Convenções Gráficas</u><br/>Meta Final 15) Sabe como pegar corretamente num livro.<br/>Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.<br/><u>Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</u><br/>Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.<br/>Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.<br/>Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.<br/>Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.<br/>Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.<br/>Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.</p> | <p><u>Exploração da obra <i>Anita aprende a nadar</i></u><br/>- <i>Pré-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo sobre desportos relacionados com água orientado por algumas questões <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Conhecem desportos que envolvam água?</i></li> <li>✓ <i>Quais são?</i></li> <li>✓ <i>(...)</i></li> </ul> </li> </ul> <p>- <i>Leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura expressiva em voz alta (pela educadora estagiária)</li> <li>• Pausa em momentos cruciais para monitorização da compreensão das crianças</li> </ul> <p>- <i>Pós-leitura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogo de identificação de desportos olímpicos relacionados com a água a partir dos respetivos símbolos <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação dos símbolos de desportos olímpicos relacionados com a água</li> <li>✓ Identificação dos desportos em causa (pelas crianças)</li> <li>✓ Apresentação de imagens reais dos desportos em causa</li> </ul> </li> </ul> | 9h45 às 11h00 | <p>Obra infantojuvenil: Delahaye, G. (2000). <i>Anita aprende a nadar</i>. Lisboa: Verbo Infantil</p> <p>Símbolos dos desportos contemplados pelos Jogos Olímpicos relacionados com água<br/>Imagens reais dos desportos olímpicos relacionados com água</p> |

|                           |   |  |  |  |
|---------------------------|---|--|--|--|
| Conhecimento do Mundo     | <p><u>Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social</u></p> <p>Meta Final 11) Identifica elementos do ambiente natural (exemplos: estados de tempo, rochas, acidentes orográficos, linhas de água, flora...) e social (exemplos: construções, vias e meios de comunicação, serviços...) de um lugar.</p> |  |  |  |
| Formação Pessoal e Social | <p><u>Domínio: Cooperação</u></p> <p>Meta Final 17) Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p> <p>Meta Final 21) Colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.</p>   |  |  |  |



## Anexo 2 – Materiais das sessões

- **Sessão 2**



**Figura 1 – Obra *Os contos da Dona Terra***



**Figura 2 – Cartões alusivos ao percurso da Gota de Água**

- Sessão 5



Figura 3 – “Caixa mistério”



Figura 4 – Objetos relacionados com os usos quotidianos da água



Figura 5 – Obra infantojuvenil  
*Não quero... tomar banho*



Figura 6 – Cartões com ilustrações da obra explorada



Figura 7 – Cartaz sobre a categorização dos usos diários da água

- Sessão 7



Figura 8 – Obra de literatura infantojuvenil *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*

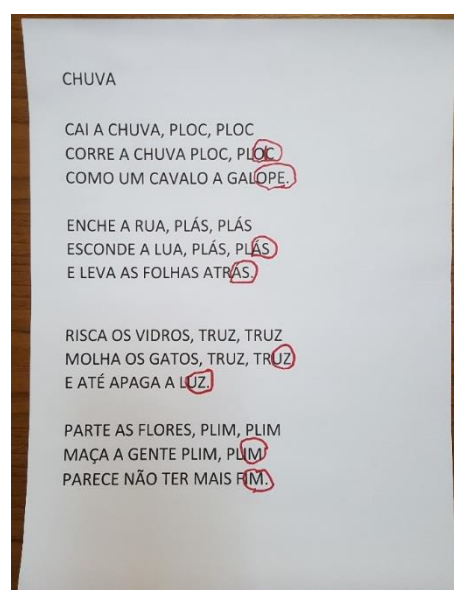


Figura 9 – Poema ouvido ler transcrito em formato de cartaz com identificação das rimas

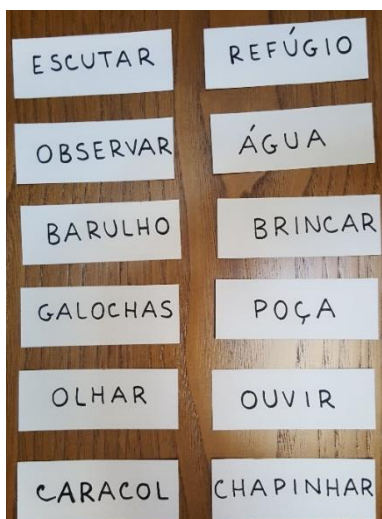


Figura 10 – Cartões com palavras-chave para a construção do poema do grupo



Figura 11 – Poema construído pelo grupo e respectivas ilustrações

- Sessão 9



Figura 12 – Obra de literatura infantojuvenil *Anita aprende a nadar*

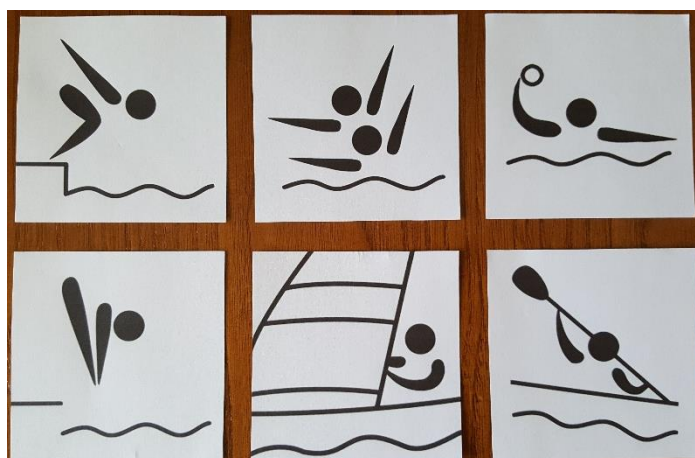


Figura 13 – Símbolos dos Jogos Olímpicos relativos aos desportos relacionados com água





**Figura 14 – Imagens relativas a modalidades olímpicas relacionadas com a água**