

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Costa Matos

A literatura para a infância e o desenvolvimento da consciência ambiental das crianças



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Costa Matos

A literatura para a infância e o desenvolvimento da
consciência ambiental das crianças

Relatório de Estágio Mestrado em
Educação Pré-escolar e Ensino do
Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Paulo Varela

julho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este relatório de estágio é o culminar de uma longa jornada e altos e baixos, e por isso tenho de agradecer a quem esteve do meu lado em pensamento e fisicamente.

Ao meu avô paterno, expresso a minha profunda gratidão, por me ter transmitido o amor pelas crianças e por ter sido um exemplo de bondade e carinho. Ele, que era analfabeto, foi o meu primeiro aluno.

Aos meus pais e ao meu irmão, que estiveram sempre a meu lado, oferecendo apoio incondicional e sendo o meu porto seguro em todos os momentos. A presença deles foi essencial para o meu crescimento.

À educadora Cândida, por ter sido amparo e simpatia, e à professora Alexandra por ter sido aprendizagem e confiança, o meu muito obrigada. Foram ambas fundamentais na minha trajetória.

Não posso deixar de mencionar o professor Paulo Varela, que desempenhou com excelência o seu papel de orientador. O professor foi um auxílio constante, sem ele nada teria sido possível. Sem dúvida, foi o meu braço direito.

Agradeço à professora Sara Reis, que me apresentou o maravilhoso mundo da literatura infantil tornando-me uma leitora apaixonada. O seu amor pela literatura é contagiante e transformador.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças pelo acolhimento caloroso, pela receptividade às atividades que propus e por me inspirarem ainda mais a seguir a carreira de educadora e professora.

A todos o meu sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

A literatura para a infância e o desenvolvimento da consciência ambiental das crianças

RESUMO

O presente relatório resultou de um projeto de intervenção pedagógica realizado no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conceção do projeto surgiu no período de observação inicial no contexto de Educação Pré-Escolar, no qual foi possível identificar o gosto pela literatura infantil e a necessidade de promover a consciência ambiental das crianças. Assim, o objetivo geral da investigação centrou-se em explorar obras de literatura para a infância como recurso pedagógico para promover uma melhor consciência ambiental nas crianças da Educação Pré-Escolar, bem como compreender o contributo desta abordagem no desenvolvimento dessa mesma consciência. O projeto desenvolveu-se segundo a metodologia de investigação-ação. No contexto de Educação Pré-Escolar selecionaram-se 5 obras de Literatura para a Infância e foram planificadas diversas atividades. Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foram selecionadas 4 obras e planificadas atividades tendo por base as aprendizagens essenciais para o 1.º ano de escolaridade. Através deste projeto procurou-se promover uma abordagem interdisciplinar, orientada pela exploração de obras de Literatura para a Infância para promover a consciencialização ambiental. Ao longo de toda a intervenção, os interesses e opiniões das crianças foram tidas em conta nos momentos de planificação e durante as intervenções, de modo que estas assumissem um papel ativo na aprendizagem. Para registar os dados obtidos na intervenção, foram recolhidos registos fotográficos e gravações de áudio. Esses dados foram alvo de análise e reflexão tendo em conta os objetivos definidos para o presente projeto. Para avaliar a intervenção, foram aplicados questionários aos Encarregados de Educação, que se revelaram fundamentais para perceber de que forma a literatura para a infância contribuiu para promover uma maior consciência ambiental nas crianças. Os resultados obtidos permitiram confirmar os objetivos do projeto, evidenciando um interesse crescente pelas temáticas ecológicas e uma maior predisposição para a adoção de comportamentos sustentáveis.

Palavras-chave: Crianças; Consciência ambiental; Educação Pré-Escolar; Literatura Infantil.

Children's literature and the development of children's environmental awareness

ABSTRACT

This report resulted from a pedagogical intervention project carried out as part of the curricular internship for the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The project was conceived during the initial observation period in a Preschool Education setting, where it was possible to identify both a strong interest in children's literature and the need to promote environmental awareness among children. Thus, the main objective of the research was to explore children's literature as a pedagogical resource to foster greater environmental awareness in preschool children, as well as to understand the contribution of this approach to the development of that awareness. The project was developed using the action research methodology. In the Preschool Education context, five children's books were selected, and various activities were planned. In the context of the 1st Cycle of Basic Education, four books were chosen, and activities were designed based on the essential learning goals for the first year of schooling. This project aimed to promote an interdisciplinary approach, guided by the exploration of children's literature to encourage environmental awareness. Throughout the intervention, the children's interests and opinions were considered during the planning and implementation phases, ensuring that they played an active role in the learning process. To document the data collected during the intervention, photographic records and audio recordings were gathered. These data were analyzed and reflected upon, taking into account the objectives defined for the project. To assess the intervention, questionnaires were administered to the children's parents or guardians, which proved essential in understanding how children's literature contributed to fostering greater environmental awareness in the children. The results confirmed the project's objectives, showing a growing interest in ecological themes and a greater willingness to adopt sustainable behaviors.

Keywords: Children; Environmental awareness; Preschool education; Children's literature.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	3
1.1.1. Relação família-escola	3
1.2. Caracterização do grupo do contexto de Educação Pré-Escolar	4
1.2.1. Caracterização da sala de atividades.....	4
1.2.2. Rotina diária	6
1.3. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
1.3.1. Caracterização da turma.....	7
1.3.2. Rotina diária no contexto	7
1.4. Identificação da problemática	8
1.4.1. Objetivos de intervenção e investigação	10
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR	11
2.1. A Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB	11
2.2. A importância da Educação Ambiental	14
2.3. A Literatura para a Infância e a Educação Ambiental	16
CAPÍTULO III – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	19
3.1. Metodologia do projeto de intervenção pedagógica: uma visão geral.....	19
3.1.1. Identificação e seleção dos livros de literatura infantil.....	20
3.2. Planificação da ação pedagógica	24
3.3. Estratégias de intervenção pedagógica.....	26
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	29
3.4.1. Análise documental	30
3.4.2. Observação Participante	31

3.4.3. Diários de atividade/aula	32
3.4.4. Questionários	32
3.5. Tratamento e análise de dados	33
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	35
4.1. Análise do conteúdo científico dos livros de Literatura para a Infância.....	35
4.2. Desenvolvimento da intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar.....	39
4.2.1. Atividade – A Reciclagem: Leitura do livro “As descobertas de Sofia”	39
4.2.2. Atividade – Perda de habitats: Leitura do livro “Greta e os gigantes”	43
4.2.3. Atividade – Natureza: Leitura do livro “A menina que plantava árvores”	47
4.2.4. Síntese das restantes atividades realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar	51
4.3. Desenvolvimento da intervenção em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	55
4.3.1. Atividade - Reciclagem e reutilização: Leitura do livro “A viagem do saco Plástico”	55
4.3.2. Atividade - Poluição da água: Leitura do livro “O mar começa aqui”	59
4.4. Resultados obtidos através dos instrumentos de avaliação utilizados	65
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS	71
5.1. Considerações gerais.....	71
5.2. Reflexões sobre o impacto do projeto no meu desenvolvimento pessoal e profissional	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	81
Anexo I – Planificação de uma atividade de Reciclagem através da leitura do Livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts	82
Anexo II – Questionário dirigido aos EE das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar	85
Anexo III – Questionário dirigido aos EE das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Obras literárias selecionadas para a Educação Pré-Escolar.....	22
Tabela 2. Obras literárias selecionadas para o Ensino do 1.º CEB	23
Tabela 3. Obras literárias exploradas e atividades realizadas na Educação Pré-Escolar.....	25
Tabela 4. Obras literárias exploradas e atividades realizadas para o 1.º CEB	26
Tabela 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados usados nas diferentes etapas do projeto	30
Tabela 6. Matriz de análise de conteúdo	33
Tabela 7. Identificação das obras literárias destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB.	35
Tabela 8. Análise de conteúdo – conexões com a educação ambiental	36
Tabela 9. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (texto).....	36
Tabela 10. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (ilustrações) das obras.....	37
Tabela 11. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (texto) das obras.....	38
Tabela 12. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (ilustrações) das obras.....	38
Tabela 13. Síntese das atividades realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar.....	52
Tabela 14. Áreas do saber integradas nas restantes atividades realizadas em Educação Pré-Escolar..	55
Tabela 15. Síntese das atividades extra-projeto realizadas no contexto do Ensino do 1.º CEB.....	62
Tabela 16. Disciplinas integradas nas atividades realizadas.....	65
Tabela 17. Categorias de comentários redigidos sobre as obras de Literatura para a Infância exploradas	66
Tabela 18. Categorias de comentários redigidos sobre atitudes e sentimentos face à exploração das histórias.....	66
Tabela 19. Categorias de comentários redigidos sobre comportamentos relacionados com a preservação do meio ambiente	67
Tabela 20. Categorias de comentários redigidos sobre de que forma a exploração de histórias de Literatura para a Infância promove a consciência e a responsabilidade ambiental	67
Tabela 21. Categorias de comentários selecionados sobre as obras de Literatura para a Infância exploradas	68
Tabela 22. Categorias de comentários selecionados sobre as atitudes observadas	69
Tabela 23. Categorias de comentários selecionados sobre os comportamentos observados	69
Tabela 24. Categorias de comentários selecionados sobre o contributo das histórias de Literatura para a Infância para desenvolver a consciência ambiental das crianças	69

Tabela 25. Categorias de respostas dadas pelos alunos no jogo kahoot 1	70
Tabela 26. Categorias de respostas dadas pelos alunos no jogo kahoot 2	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades	6
Figura 2. Leitura da obra	40
Figura 3. Preparação e explicação da atividade	41
Figura 4. Recolha do lixo.....	41
Figura 5. Separação do lixo.....	41
Figura 6. Separação do vidro	42
Figura 7. Separação do lixo indiferenciado	42
Figura 8. Separação do vidro	42
Figura 9. Desenho nos ecopontos.....	43
Figura 10. Ida de uma criança à fonte	Erro! Marcador não definido.
Figura 11. Colocação de pedras no aquário	Erro! Marcador não definido.
Figura 12. Construção do habitat dos peixes.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 13. Introdução dos peixes no aquário	Erro! Marcador não definido.
Figura 14. Observação dos peixes em grande grupo.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 15. Observação dos peixes em pequen grupo 1	Erro! Marcador não definido.
Figura 16. Observação dos peixes em pequeno grupo 2	Erro! Marcador não definido.
Figura 17. Leitura da obra e análise das ilustrações	Erro! Marcador não definido.
Figura 18. Distribuição do glitter nos vasos.	Erro! Marcador não definido.
Figura 19. Colagem de materiais reciclados nos vasos.	Erro! Marcador não definido.
Figura 20. Colocação do substrato no vaso	Erro! Marcador não definido.
Figura 21. Plantação em pequenos grupos	Erro! Marcador não definido.
Figura 22. Escrita dos nomes próprios 1	Erro! Marcador não definido.
Figura 23. Escrita dos nomes próprios 2	Erro! Marcador não definido.
Figura 24. Explicação da atividade	Erro! Marcador não definido.
Figura 25. Preenchimento da tabela	Erro! Marcador não definido.
Figura 26. Representação dos animais escolhidos.....	Erro! Marcador não definido.
Figura 27. Leitura da obra	Erro! Marcador não definido.
Figura 28. Colagem dos materiais no ouriço	Erro! Marcador não definido.
Figura 29. Produções das crianças	Erro! Marcador não definido.
Figura 30. Escolha das folhas	Erro! Marcador não definido.

Figura 31. Árvore do grupo	Erro! Marcador não definido.
Figura 32. Retirar o miolo da abóbora	Erro! Marcador não definido.
Figura 33. Resultado após os recortes	Erro! Marcador não definido.
Figura 34. Colagem dos papeis no desenho	Erro! Marcador não definido.
Figura 35. Contagem e representação de números	Erro! Marcador não definido.
Figura 36. Carimbagem em cartolina A3	Erro! Marcador não definido.
Figura 37. Desenho e pintura de animais marinhos	Erro! Marcador não definido.
Figura 38. Colagem dos animais e dos lixos no oceano poluído	Erro! Marcador não definido.
Figura 39. Resultado da produção plástica	Erro! Marcador não definido.
Figura 40. Realização do jogo do macaquinho do chinês	Erro! Marcador não definido.
Figura 41. Participação no jogo dos “arcos e imagens”	Erro! Marcador não definido.
Figura 42. Escrita do reconto da história	57
Figura 43. Transcrição das frases escritas	57
Figura 44. Correspondência de lixos/ecopontos	57
Figura 45. Ficha síntese sobre a reciclagem	Erro! Marcador não definido.
Figura 46. Os alunos jogam o jogo da reciclagem	58
Figura 47. Exploração e criação de elementos da natureza	58
Figura 48. Cooperação entre pares	58
Figura 49. Mural finalizado	58
Figura 50. Jogo de perguntas sobre os continentes e oceanos	60
Figura 51. Calculam e pintam conforme a legenda.....	60
Figura 52. Ficha de um aluno	60
Figura 53. Realização da pintura no espaço exterior	61
Figura 54. Pintura finalizada	61
Figura 55. Jogo da macaca.....	62
Figura 56. Jogo do arco e sílabas.....	62
Figura 57. Representação de diferentes tipos de famílias	63
Figura 58. Preenchimento da árvore genealógica	63
Figura 59. Ficha de um aluno de diferentes tipos de famílias	63
Figura 60. Árvore genealógica de um aluno	63
Figura 61. Preenchimento da ficha	63
Figura 62. Escrita no quadro interativo da resolução do problema	63

Figura 63. Estratégia de cálculo de um aluno	63
Figura 64. Ilustração de diversas estratégias de cálculo utilizadas	63
Figura 65. Leitura da obra por parte de um aluno	64
Figura 66. Ficha de compreensão da leitura.....	64
Figura 67. Partilha e escrita de palavras no quadro	64
Figura 68. Jogo de compreensão da obra	64
Figura 69. Ficha de um aluno com frases sobre a ida ao quartel	64
Figura 70. Resolução da atividade matemática em grande grupo	64
Figura 71. Jogo de distinção dos dois tipos de paisagem abordados	65
Figura 72. Desenho de elementos naturais e humanos	65
Figura 73. Preenchimento das lacunas de acordo com as imagens	65

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de “Estágio” do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho. Este resulta de um projeto de intervenção e investigação pedagógica desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), em Instituições Educativas pertencentes ao distrito de Braga.

A fase inicial de observação foi o ponto de partida para a elaboração deste projeto. Através deste momento inicial, foi possível averiguar os interesses das crianças. Partindo desses interesses elaborou-se um projeto que articula a Literatura para a Infância e a Educação Ambiental. No contexto de Educação Pré-Escolar, procurou-se promover uma aprendizagem integrada das diferentes áreas de conteúdo à luz do que é indicado nas "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar". Os temas ambientais selecionados resultam da exploração de obras de Literatura para a Infância, tendo-se relacionado com: a reciclagem, o cuidado com a natureza, a poluição da água, a perda de habitats e comportamentos preventivos.

Pensado primeiramente para o contexto de Educação Pré-Escolar, este projeto foi adaptado numa segunda fase, a um contexto de Ensino no 1.º CEB. Para este contexto articulou-se tanto a área curricular de “Estudo do Meio” como a de “Português” nas atividades desenvolvidas.

Atendendo à natureza investigativa deste projeto de investigação, adotou-se uma metodologia de investigação-ação, sendo contempladas as fases da: planificação, ação, observação e reflexão de forma cíclica.

Relativamente à sua estrutura, este relatório é constituído por cinco capítulos, os quais tratam diferentes temáticas. No capítulo I – Contexto de intervenção e investigação – apresenta-se uma caracterização geral dos contextos da prática pedagógica, do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar e da turma do 1.º CEB. De seguida, expõe-se a problemática que motivou a conceção do projeto de intervenção pedagógica, bem como os objetivos gerais e específicos de intervenção e de investigação.

No capítulo II – Enquadramento teórico e curricular – encontra-se a fundamentação teórica relativamente à Educação Ambiental e à sua importância para as crianças, assim como a importância da Literatura para a Infância. Tendo em conta o referido, foram tecidas algumas considerações e analisada alguma literatura da área sobre: a Literatura para a infância no Pré-Escolar e 1.º CEB; a importância da Educação Ambiental; e, por último, a Literatura para a infância e a Educação Ambiental.

No capítulo III – Plano geral de intervenção e investigação pedagógica – apresenta-se, de uma forma geral, a metodologia utilizada no desenvolvimento do presente projeto de intervenção pedagógica. Segue-se a planificação da ação pedagógica, assim como se dão a conhecer as estratégias de intervenção utilizadas, as técnicas e instrumentos selecionados para a recolha de dados e, por fim, o método de tratamento e análise de dados utilizado.

No capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção pedagógica – apresenta-se a análise da avaliação do conteúdo científico dos livros de Literatura para a Infância. Posteriormente, expõe-se o desenvolvimento da intervenção tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, através da análise de alguns diários das atividades. Por fim, são partilhadas as diversas avaliações realizadas, através de diferentes instrumentos de recolha de dados.

No capítulo V – Considerações e reflexões finais – são tecidas várias considerações gerais (5.1.), em articulação com os objetivos definidos no capítulo I, e são apresentadas algumas reflexões relativas ao impacto do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional (5.2.).

CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresenta-se uma caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar (1.1.), do grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar (1.2.) e da turma do contexto de 1.º CEB (1.3.). De seguida, expõe-se a problemática que motivou a conceção do projeto de intervenção pedagógica (1.4.), bem como os objetivos gerais e específicos de intervenção e de investigação (1.5.).

1.1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio pedagógico supervisionado, em contexto de Educação Pré-Escolar, foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A instituição onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar dispõe de duas valências, creche e jardim de infância. No jardim de infância encontra-se inscrito um total de 128 crianças, 48 em creche e 80 em pré-escolar.

O contexto de Creche possui 3 salas e a Educação Pré-Escolar 4 salas. Adicionalmente, a instituição dispõe de um extenso e verdejante espaço exterior, que inclui dois parques infantis. Cada área de atuação possui o seu próprio parque, equipado com materiais apropriados às idades das crianças e às necessidades das mesmas.

O parque infantil é um dos espaços mais convidativos à diversão e é polivalente, dado que possibilita diversas experiências. É constituído por três baloiços, dois balancés e quatro escorregas, sendo que dois deles pertencem a uma estrutura na qual é possível trepar, subir escadas e rastejar por um túnel. Possui também um pequeno campo de futebol. Para além de promover o contacto com a natureza, ainda estimula a motricidade grossa e possibilita o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, através de atividades lúdicas e interativas.

Em relação aos recursos humanos, a equipa docente é composta por 7 educadoras de infância, uma professora de inglês, uma de música e um professor de judo e desporto, que são responsáveis pelas atividades extracurriculares oferecidas pela IPSS. Estas atividades extracurriculares são pagas e os encarregados de educação podem ou não inscrever as crianças.

1.1.1. Relação família-escola

Nesta instituição a relação família-escola é tida em grande consideração e procura-se que seja o mais ativa possível. A família tem contacto direto com as auxiliares de ação educativa e com as educadoras. Sempre que há algum problema, tanto a educadora como os pais têm abertura e disponibilidade para comunicar. Os pais têm conhecimento de todos os projetos da instituição, assim como podem participar ativamente no processo de aprendizagem. As famílias realizam trabalhos com as

crianças a pedido das educadoras, para que possam estar integradas nas atividades escolares e no dia a dia dos filhos. Uma das contribuições dos pais são, por exemplo, as decorações que elaboraram com as crianças para o Halloween, Natal e outras épocas festivas. Como aponta Magalhães (2007), quando as famílias demonstram disponibilidade e interesse em participar têm a oportunidade de “dar algum do seu tempo e talento para apoiar as escolas ou jardins de infância” (p. 128). Esta colaboração beneficia, não apenas a criança, mas também todos os agentes envolvidos.

1.2.Caracterização do grupo do contexto de Educação Pré-Escolar

O grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar é composto por vinte crianças, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino. 5 têm três anos, 14 têm quatro anos e o menino com NEE tem 5 anos. De salientar que todas as crianças do grupo já tinham frequentado o jardim de infância no ano transato e que a Educadora e a Assistente Operacional sempre os acompanharam.

De uma maneira geral, as crianças são pontuais, extrovertidas, comunicativas, interessadas e divertidas. Existe um grupo de crianças que se destaca pela atenção prestada e pela participação ativa. Maioritariamente, as crianças são autónomas, criativas, com sentido crítico e gostam de participar em atividades no exterior. À parte isso, demonstram dificuldades em respeitar as regras estabelecidas e em resolver conflitos, o que pode resultar da dificuldade em partilhar. Contudo, com a mediação dos adultos, os problemas tendem a ser facilmente resolvidos.

É importante destacar que uma criança está referenciada pela Equipa Local de Intervenção, que visita a sala uma vez por semana para desenvolver atividades específicas. Essa criança é muito bem acolhida pelo grupo, embora por vezes tenha comportamentos agressivos. Devido ao desenvolvimento linguístico limitado, 2 crianças são acompanhadas em terapia da fala. Para além dessas, duas crianças demonstrarem dificuldades na linguagem, outras tantas apresentam problemas articulatórios e outros relacionados com o uso excessivo de telas.

1.2.1. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades está dividida em diferentes áreas (como é possível observar na Figura1): biblioteca, construções, quarto, expressões, cozinha e jogos. Para além disso, as crianças têm uma casa de banho comum na sala.

É na área das construções (tapete) que as crianças reúnem de manhã e também ao longo do dia, sempre que é necessário que as crianças estejam sentadas. Relativamente às dimensões das áreas, a única que não tem grande espaço é a área do quarto.

Quanto aos materiais, espera-se que sejam variados e de qualidade, para proporcionar uma experiência rica, estimulante e adequada às necessidades de aprendizagem de todos. A variedade de materiais disponíveis e acessíveis às crianças nas diferentes áreas promove a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências (ex: “Aquele outra criança que vai para a área das construções está imersa na realidade através de outros papéis: o de pedreiro, o de carpinteiro, o de construtor civil. Está imersa no mundo das profissões e outra vez, portanto, em papéis sociais e relações interpessoais específicas de outro mundo.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84)). Os materiais existentes na sala de atividades são maioritariamente comercializados, não havendo muitos de fim aberto, como por exemplo, materiais reutilizáveis e naturais. A utilização de materiais reutilizáveis e materiais naturais pode proporcionar “inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade.” (Silva et al., 2016, p. 26)

A área das expressões é a segunda maior área e nela as crianças têm mesas e cadeiras e todos os materiais de que necessitam para realizar as mais diversas atividades de expressão plástica. A área da biblioteca é a menos apreciada pelas crianças. Embora seja acolhedora e tenha sido recentemente alterada, os livros não se encontram em muito bom estado de conservação. Talvez por isso, não é uma área muito atrativa. Foi uma área que, em conjunto com a educadora, consegui melhorar e valorizar, uma vez que retiramos a mesa que lá se encontrava e colocamos uma tenda com um aspeto muito acolhedor e intimista.

É importante realçar que as áreas estão devidamente identificadas e que as crianças colocam as suas fotografias no placar quando para lá se dirigem. Deste modo é mais fácil para a educadora saber se as áreas já estão preenchidas, conseguindo perceber também se as crianças se deslocaram para outras áreas sem avisar.

No geral, a iluminação da sala de atividades é pobre. Embora haja janelas e uma porta, é sempre necessário recorrer à luz artificial. Nas paredes, a educadora expõe as produções das crianças, o quadro de aniversários e decoração alusiva à estação do ano, ao projeto de sala e à época festiva (dependendo da época do ano).

A organização do espaço desempenha um papel fundamental na aprendizagem, para além de desenvolver a independência e a autonomia das crianças e do grupo. Quando as crianças se apropriam do espaço, existe uma maior possibilidade de serem criativas e de se expressarem livremente.

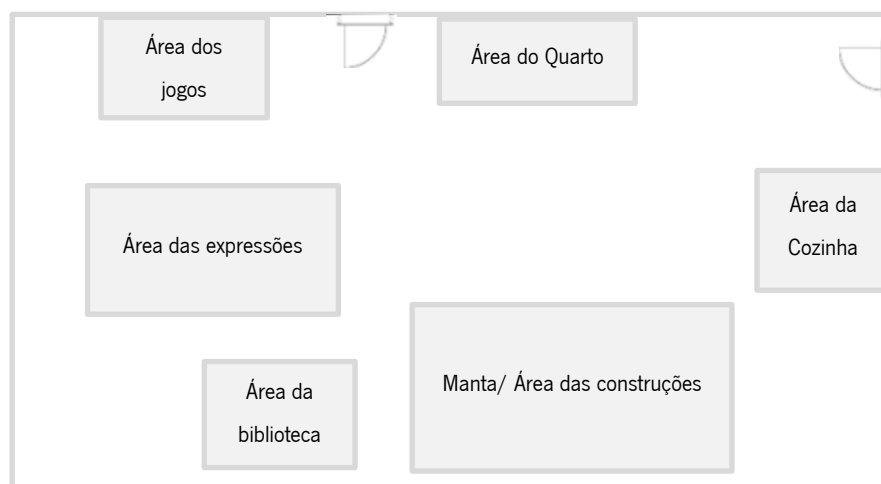


Figura 1. Planta da sala de atividades
Fonte: autoria própria

1.2.2. Rotina diária

O período da manhã inicia-se às 9h, com o acolhimento na área central da sala, onde as crianças se sentam e conversam sobre diferentes assuntos. Após este momento de partilha e diálogo, as crianças cantam os bons-dias e preenchem o quadro das presenças.

Ocasionalmente, as crianças trazem para a sala livros que gostavam de ouvir ler, e a educadora, se for oportuno, procede à sua leitura. Fora estes momentos, as crianças têm liberdade para escolher as áreas para onde querem ir brincar, permanecendo nesses espaços cerca de 45 minutos. Após esse período, é-lhes comunicado que podem trocar de área.

Caso haja alguma atividade a ser realizada, a educadora vai chamando as crianças para se dirigirem à área das expressões e aí as crianças são distribuídas em pequenos grupos para o desenvolvimento das atividades. Nos dias em que as condições meteorológicas o permitem, as crianças dirigem-se ao parque, onde permanecem até à hora de almoço, que ocorre às 11h30min. Nos dias em que isso não é possível, as crianças continuam a sua brincadeira livre na sala.

Após o período do almoço, as crianças dormem a sesta das 12h30min. às 15h. À medida que vão despertando, dirigem-se à casa de banho e gradualmente vão sendo introduzidas na rotina da tarde. Durante a tarde, a educadora tem por hábito terminar as tarefas que não concluiu da parte da manhã e cantar ou fazer jogos com as crianças.

Perto das 16h30min. algumas das crianças frequentam as atividades extracurriculares, e, por isso, ausentam-se da sala por cerca de 45 minutos. As atividades extracurriculares são pagas pelos pais e nem todas as crianças as frequentam. O dia termina às 17h30min., que é o momento em que a educadora termina o seu horário letivo.

1.3.Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico supervisionado, em contexto de 1.º CEB, foi realizado numa Escola Pública do distrito de Braga. A escola comporta atualmente 270 crianças, das quais 93 frequentam a Educação Pré-Escolar e 177 frequentam o 1.º CEB. Na valência de Pré-Escolar, as crianças estão distribuídas por 4 salas heterogéneas. Já no 1.º CEB, existem 8 salas, 2 salas de 1.º ano, 1 sala de 1.º e 4.º ano, 2 salas de 2.º ano, 1 sala de 3.º ano e, por fim, 2 salas de 4.º ano. Quanto ao pessoal docente, existe um total de 20 professores (neste inclui-se, o professor titular de turma, as educadoras, os professores de apoio e os professores das AECS). Há ainda 11 auxiliares de ação educativa.

Relativamente ao espaço, a escola contém um refeitório, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de apoio e espaço um amplo destinado à realização de atividades de educação física e de recreio para os dias mais chuvosos. O espaço exterior, embora amplo, não é muito apelativo, uma vez que não tem espaços verdes, nem grandes espaços de diversão. No entanto, esta limitação do espaço exterior favorece e estimula a criatividade dos alunos, levando-os a criar novas brincadeiras.

1.3.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano é constituída por 20 crianças (7 alunos do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Assinalam-se duas crianças com problemas de saúde, nomeadamente 1 com epilepsia e 1 com neurofibromatose, o que justifica que falem algumas vezes às aulas. A docente suspeita que um aluno poderá ter Síndrome de Tourette, tendo por isso encaminhado o aluno para a psicóloga da escola. A turma não apresenta nenhum aluno com necessidades educativas específicas.

Os alunos desta turma são bastante barulhentos e agitados, o que é relativamente natural, uma vez que se trata de um 1.º ano. A relação entre as crianças é boa, embora haja alguns comportamentos menos empáticos e menos respeitadores entre as crianças, o que leva a alguns momentos de maior tensão. Relativamente ao nível de aprendizagem, de forma geral, é um grupo que tem bons resultados, uma vez que são participativos, empenhados e esforçados. A relação professor-aluno é muito afetiva, o que gera um ambiente saudável e acolhedor.

1.3.2. Rotina diária no contexto

Nesta escola, os alunos iniciam as aulas às 9h. Assim que chegam à sala, colocam os seus pertences nos cabides e organizam o material na mesa de trabalho que lhes está designada. De seguida, a professora faz a chamada e confirma os almoços das crianças. Terminada esta tarefa, dá-se início à aula, que decorre até às 10h30min. Por volta dessa hora, as crianças retiram os lanches da lancheira e lancham na sala. Conforme vão acabando de lanchar, dirigem-se para o recreio, não sem antes deixarem

a mesa limpa e a cadeira arrumada. Por volta das 11h, a professora vai buscar as crianças ao recreio e recomeça a aula, que se prolonga até à 13h.

O período de almoço decorre entre a 13h e as 14h. Terminada a hora de almoço, as crianças têm ainda tempo para brincar até o período da tarde começar. Por volta das 14h30m, a professora regressa da sua hora de almoço e dá-se início a 1h de aula com a docente titular. Após as 15h30m, as crianças inscritas nas AEC têm: à segunda-feira, Educação Artística; à terça-feira, Música; à quarta-feira, Desporto; à quinta-feira, Fora da Caixa, até às 16h30; e à sexta-feira, os alunos têm Educação Artística e Fora da caixa até às 17h30min. Para as crianças que não frequentam as AEC o seu dia de aulas termina às 15h30min.

1.4. Identificação da problemática

A problemática que esteve subjacente à intervenção pedagógica surgiu de um período de observação inicial dos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante esse período, a observação focou-se em várias variáveis contextuais, como a rotina, a ação pedagógica da educadora/professora, as interações e interesses das crianças/alunos, o espaço e materiais pedagógicos disponíveis. Tendo em consideração estas observações, procurou-se aprofundar e problematizar o contexto, com vista a perspetivar-se a construção e o desenvolvimento de um plano de ação e investigação pedagógica.

A presença das ciências no presente projeto deve-se, sobretudo, ao interesse genuíno manifestado pelas crianças em compreender os fenómenos naturais que ocorrem ao seu redor. As crianças revelaram uma preocupação significativa em relação ao meio ambiente e à educação ambiental, manifestando a consciência de que a água é um recurso precioso e que a devem poupar. Tal observação evidenciou que a preservação dos recursos naturais, como a água, é um interesse e uma curiosidade das crianças. Desta forma, considerou-se pertinente promover uma maior exploração dessa temática.

No período de observação realizado no início do ano letivo, foi também possível perceber um claro gosto pela leitura e pelo momento da "Hora do Conto". Apesar de as crianças demonstrarem dificuldades em manter a atenção no momento da leitura, o entusiasmo por esta prática era evidente, refletindo um interesse genuíno pelas obras e pela interação existente. Ainda em função das observações iniciais, foi possível verificar que a área da biblioteca é a menos procurada pelas crianças e também a menos atrativa. Neste sentido, considerou-se pertinente desenvolver com as crianças atividades que desenvolvessem o gosto pelos livros e a predisposição para a "Hora do Conto".

Além da articulação entre a Educação Ambiental e a Literatura para a Infância, procurar-se-á a construção articulada do saber, reconhecendo que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma holística, integrando diferentes dimensões do conhecimento. (Silva et al., 2016)

No contexto do 1.º CEB, os alunos não demonstraram, com a mesma expressividade observada no grupo do Pré-escolar, comportamentos voluntários de interesse pela temática ambiental. No entanto, evidenciaram preocupação em realizar corretamente a reciclagem e em evitar a poluição do ambiente, o que torna fundamental a promoção da compreensão sobre a importância da preservação ambiental. Assim, a concretização deste projeto torna-se importante para que se fomente nas crianças a motivação, o interesse e a consciência ambiental. Deste modo, procurar-se-á desenvolver uma aprendizagem globalizante das diferentes áreas do saber, uma vez que o ensino “destina-se a formar alunos e alunas com uma visão global de mundo, aptos para reunir os conhecimentos adquiridos. Isso ocorre porque a interdisciplinaridade oferece uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes.” (Santos et al., 2012, p. 62).

Através da utilização de diversos recursos, nomeadamente os tecnológicos, procurou-se desenvolver e captar a atenção dos alunos para a temática do ambiente. Partindo da exploração de obras de Literatura para a Infância, tentou-se não só desenvolver a consciência ambiental das crianças, mas também promover uma aprendizagem integrada e significativa, interligando sempre em cada atividade pelo menos uma outra componente do currículo. Para Pombo, a interdisciplinaridade cria um espaço compartilhado que une diversas áreas do saber, o que implica a abertura de pensamento e a curiosidade em relação ao que se procura para lá de si mesmo (1994) A integração de várias disciplinas numa só atividade, resulta num enriquecimento recíproco.

Segundo Green e Liu (2024), as crianças de hoje enfrentam desafios ambientais significativos, como o aquecimento global, a poluição e a perda de biodiversidade, muitos dos quais resultam das ações humanas. No entanto, a infância representa uma fase crucial para a formação de atitudes pró-ambientais. As crianças possuem uma "janela de oportunidade" única, caracterizada por uma forte sensibilidade moral que as leva a considerar moralmente erradas ações prejudiciais ao meio ambiente (Krettenauer, 2017). Além disso, são mais abertas a sugestões e suscetíveis a influências do que os adultos, o que torna a educação ambiental especialmente eficaz nesta fase. Promover experiências positivas com e na natureza durante a infância desempenha um papel fundamental na formação de uma ligação emocional com o meio ambiente, o que, por sua vez, predispõe as crianças a adotar comportamentos pró-ambientais. (Green & Liu, 2024)

1.4.1. Objetivos de intervenção e investigação

Tendo em conta o referido anteriormente, o projeto assume os seguintes objetivos gerais de intervenção e de investigação:

1. Explorar obras de literatura para a infância para promover uma melhor consciência ambiental das crianças da Educação Pré-Escolar.
2. Compreender o contributo da exploração da literatura para a infância no desenvolvimento dessa consciência ambiental.

Para o objetivo geral de intervenção, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar várias obras de literatura infantil, sobre as temáticas científicas a explorar, que relatem vários problemas ambientais.
- Analisar as diferentes obras com base na correção do conteúdo científico e em critérios literários.
- Explorar as obras selecionadas com as crianças.

Para o segundo objetivo geral de investigação, são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de exploração de cada obra e a sua articulação com a promoção de uma melhor consciência ambiental.
- Averiguar as perceções das crianças e dos adultos sobre a influência da exploração das obras de literatura para a infância no desenvolvimento de uma melhor consciência ambiental.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR

Este capítulo encontra-se dividido em três secções: a Literatura para a Infância no Pré-Escolar e 1º. CEB (2.1); a importância da Educação Ambiental (2.2) e, por último, a Literatura para a Infância e a Educação Ambiental (2.3).

2.1.A Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar e no 1º. CEB

A Literatura infantil visa a fruição estética e o prazer de ler e ouvir ler. Segundo Magalhães (2021), a literatura contribui para o desenvolvimento global da criança a vários níveis: em termos cognitivos, permite alargar a capacidade de entender o mundo que a rodeia; em termos linguísticos, contribui para o enriquecimento do léxico; ao nível psicológico, permite que a criança se projete nas personagens que interpreta; e ao nível moral e social ajuda a compreender os valores.

Ferreira corrobora e acrescenta que a literatura infantil

permite à criança a entrada no mundo ficcional, mas também uma compreensão do mundo circundante, na medida em que é confrontada com situações vividas pelas personagens, assim como com os seus diversos modos de atuação e com a forma como estes se refletem tanto nas próprias personagens, como naqueles que as rodeiam. (2013, p. 36)

Azevedo (2013) afirma que a literatura infantil é detentora de um valor formativo essencial, na medida em que potencia e estimula a atividade cognitiva da criança e, mais concretamente, a competência intertextual. Barros (2014) acredita que “a literatura contém em si a essência para cativar o leitor” e afirma que “sabemos, também, que não se nasce leitor e que ninguém ama o que não conhece, o que nos leva a concluir que é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler” (p.21).

Os textos de literatura para a infância abordam temáticas que, em virtude de fatores sociais, culturais e do processo de desenvolvimento psicossomático dos indivíduos, despertam um interesse significativo entre os leitores (Balça & Bento, 2016). Azevedo (2013) destaca que o conjunto de temáticas presentes nas obras de literatura infantil, abarca três dimensões: o “lúdico”, que muitas vezes acontece em espaços não comuns aos habituais; a “exibição do maligno e dos medos”, que se leem através de personagens dotadas de simbolismo; e o “animismo”, no qual a criança é detentora da possibilidade de reconhecer um “universo polimórfico” (p. 53). A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças desde as primeiras idades, uma vez que estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças explorem mundos fictícios e vivenciem

diversas situações cujos ensinamentos podem, posteriormente, ter repercussão na realidade (Magalhães, 2021). Além disso, Magalhães (2021) defende ainda que o contacto com os livros promove, desde cedo, o desenvolvimento ao nível da linguagem, enriquecendo o vocabulário e facilitando a compreensão de estruturas narrativas cada vez mais complexas.

Segundo Mendes e Velosa (2016), quanto mais frequentes forem as interações com a leitura e a escrita em ambientes educativos e quanto mais a leitura e a escrita fizerem parte do quotidiano da criança, maior será a probabilidade de as crianças se desenvolverem como leitores e escritores. Isto porque, se o educador/professor proporcionar um ambiente rico em estímulos, a criança terá maior contacto com experiências diversificadas de aprendizagem, o que, sequencialmente, impactará positivamente na criação de redes de conhecimento cada vez mais complexas. Neste caso em específico, os livros tornam-se uma ferramenta indispensável para a criança contactar com o mundo que a rodeia e desenvolver o seu próprio conhecimento através das descobertas realizadas com recurso a este material pedagógico.

Nascimento e Brandão (2024), partindo da ideia de Iser (1996), advogam as vantagens da diversificação dos recursos literários nas práticas pedagógicas dos docentes, uma vez que “boas obras nos instigam a pensar e a conversar, alimentam a nossa imaginação e nos convidam a exercitar a empatia, conhecer novas perspectivas, contribuindo para a formação de leitores mais exigentes e criteriosos.” (p. 4).

Azevedo (2003) aponta ainda que as crianças devem ter à sua disposição uma grande diversidade de obras para que possam desenvolver competências cognitivas, linguísticas, estéticas, socioafetivas e emocionais, desenvolvendo-se do ponto de vista holístico. Obras essas cuja qualidade estética e literária não pode ser esquecida, pois detêm uma importância fundamental não só para estimular a fruição e a compreensão leitora, mas também para potenciar aprendizagens significativas. Só assim é que a literatura infantil enquanto “fenómeno estético e literário de inestimável valor, poderá instituir-se como um recurso pedagógico essencial para estimular a reflexão e o espírito crítico da criança em relação a si própria e ao mundo que a rodeia” (Mendes & Velosa, 2016, p. 118).

A este propósito, Lopes (2012) menciona que

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

Silva et al. (2016) apontam que

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória

ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (p.66)

O adulto, professor ou educador, tem um papel muito importante na promoção do hábito de leitura nas crianças, devendo, por isso, “criar contextos educativos que promovam e facilitem o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – e deixar as crianças manusearem livremente esses materiais diversificados, de modo a estimular a sua curiosidade sobre o impresso” (Mendes & Velosa, 2016, p. 117).

Ramos e Silva (2009) defendem que os adultos desempenham um papel fundamental no incentivo ao contacto da criança com o livro, sendo responsáveis por cultivar o gosto pela leitura. Além de promover o acesso à leitura, cabe-lhes a importante tarefa de estimular a leitura, transformando essa prática numa rotina diária, consolidando-a como um hábito imprescindível para a criança. Essas duas autoras consideram que os adultos, sejam eles pais ou o educador/professor, devem “dar livros às crianças antes mesmo de elas saberem ler; (...) Ligar a leitura e a escrita a tarefas e atividades do quotidiano; (...) Criar rotinas agradáveis associadas ao acto de ler e contar histórias; (...)” (2009, p.4). Ressaltam ainda que o adulto deve respeitar os gostos individuais das crianças, sem impor as suas preferências pessoais, a fim de estabelecer uma conexão autêntica da criança com a literatura. O educador e o professor devem recorrer à literatura infantil, mas é fundamental que essa utilização seja acompanhada de uma análise à luz das estratégias de leitura. Como refere Cantalice (2004) “são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura” que “exigem participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura” (p. 105) As estratégias de leitura compreendem três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Cantalice menciona que na pré-leitura “é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio”; na leitura, o locutor elabora “uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto”; depois da leitura, é realizada uma análise “com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para resolver problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema” (2004, p.105).

2.2. A importância da Educação Ambiental

A educação ambiental tem sido, ao longo do tempo, alvo de diversas definições. Neste sentido, Vilaça (2008) entende que este é um processo educativo que visa despertar o interesse do indivíduo para participar na resolução de problemas ambientais. Segundo Cuba (2010), a educação ambiental é vista como uma preocupação dos movimentos sociais voltados para a consciencialização, procurando destacar desigualdades no acesso aos recursos naturais e à sua exploração excessiva. Para Rodrigues (2013), a educação ambiental pode ser entendida como um conjunto de processos pelos quais se constroem valores, conhecimentos e competências relacionadas com a preservação e conservação do ambiente.

Numa visão mundial, independentemente da definição de educação ambiental, sabe-se que muitos dos problemas ambientais têm origem nos estilos de vida e no comportamento do ser humano. Por isso, a educação ambiental deve ser uma estratégia de prevenção, participação e intervenção. Segundo a UNESCO (2017, p. 7),

todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade.

Dessa forma, deve iniciar-se desde a infância, uma vez que as crianças de hoje serão o futuro de amanhã. A educação ambiental não se limita a promover o apreço pela natureza: implica também incentivar os indivíduos, especialmente as crianças, a explorar as questões ambientais, a participar na resolução de problemas e a tomar medidas práticas para melhorar o ambiente. É uma meta dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis” (UNESCO, 2017, p. 8).

Relativamente ao quadro português, a educação ambiental está presente no currículo e em inúmeros projetos desenvolvidos pelas escolas. Segundo a UNESCO, ambientes de aprendizagem sustentáveis, como a “ecoescola”, permitem que educadores e educandos integrem os princípios da sustentabilidade nas práticas diárias, embora “nem sempre a sua inclusão é definida de uma forma explícita e integrada” (Câmara et al., 2018, p. 12).

No caso da Educação Pré-Escolar, na Área de Conhecimento do Mundo, “pretende-se promover uma sensibilização para as diferentes ciências sociais e naturais, articulando-as e mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Câmara et al., 2018, p. 14), nomeadamente a Área de

Formação Pessoal e Social, uma vez que, ao desenvolver a consciência ambiental, se desenvolve a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), na Área de Conhecimento do Mundo, expressam a relevância da educação ambiental, defendendo que o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza são experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer o mundo. Este conhecimento e contacto com a natureza poderá promover a consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais. Relativamente ao 1º. CEB, desenvolvem-se “projetos de interesse dos alunos muitos dos quais sobre questões ambientais e do desenvolvimento sustentável.” (p. 13)

Em relação ao exposto anteriormente, Effeting (2007) sustenta que a escola é um espaço privilegiado na implementação de atividades que proporcionam aos alunos uma reflexão sobre a temática ambiental, que pode ser orientada através de projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comportamento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar. Por essa razão, a inserção de temas relacionados com a educação ambiental no currículo escolar é fundamental para despertar nas crianças um interesse voltado para a consciencialização dos problemas atuais e para o desenvolvimento do pensamento crítico com vista à resolução desses mesmos problemas.

Assim sendo, é essencial encontrar abordagens atrativas, de modo que as crianças consigam entender a natureza que as rodeia, desenvolvendo, assim, atitudes e comportamentos positivos e sustentáveis para o ambiente. É importante desenvolver atividades que promovam o contacto direto com a natureza para que, deste modo, comecem progressivamente a adotar comportamentos pró-ambientais. Sabe-se, também, que a permanência em ambientes naturais aumenta as atitudes pró-ambientais e a intenção de adotar comportamentos ecologicamente mais responsáveis (Collado et al. 2013).

Segundo, Effeting (2007), a escola deve

sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. Tendo a clareza que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. (p. 24).

A educação ambiental deve ser entendida como um processo de aprendizagem contínuo que instila um senso de responsabilidade e consciência desde a infância (Imran et al., 2024). Por isso, segundo Hamalosmanoglua (2012), a educação ambiental é um processo que exige que os indivíduos

assumam a responsabilidade pelo desenvolvimento da sua consciência ambiental, conhecimentos, competências, atitudes e nível de participação na abordagem das preocupações ambientais.

Além disso, a escola representa um espaço social de grande importância, onde as crianças têm a oportunidade de serem sensibilizadas para as questões ambientais. Esse processo não se limita ao ambiente escolar, mas prepara os alunos para aplicar os conhecimentos adquiridos em diversos contextos, ampliando a compreensão da relação entre os comportamentos humanos e o meio ambiente.

De acordo com Câmara et al. (2018), pretende-se que

os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, competências estas consideradas fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente. (p. 5)

Ao desenvolverem uma consciência ambiental desde cedo, as crianças são incentivadas a adotar comportamentos sustentáveis que se manifestaram no dia a dia, tanto no ambiente escolar como fora dele.

2.3. A Literatura para a Infância e a Educação Ambiental

“Ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interacção e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer.” Galvão (2006, p. 36)

A literatura para a infância, nos primeiros anos escolares, pode ser considerada uma poderosa ferramenta para o ensino de ciências ou uma forma para a construção da alfabetização científica. A Literatura para a Infância pode funcionar como um veículo de promoção de valores ecológicos e científicos, nomeadamente no que diz respeito à consciência ambiental: ao proporcionar às crianças o contacto com narrativas que abordam temas da natureza, cria o interesse pela sustentabilidade e o respeito pelo meio ambiente (Martins & Mendes, 2013).

Apontam-se uma série de razões a favor de uma educação em ciências que podem ser organizadas do seguinte modo:

As crianças gostam naturalmente de observar e tentar aprender (...) A educação em ciências contribui para uma imagem positiva e reflectida acerca da ciência (...) Uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde (...) A utilização de uma linguagem cientificamente adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de

conceitos científicos (...) A educação em ciências favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente. (Martins et al., 2009, p. 13)

Martins et al., relativamente à relação entre a literatura infantil e a educação ambiental, defendem que o educador/professor deve “promover um ambiente em que as crianças possam apreciar a ciência e construir experiências positivas em relação a ela, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil.” (2009, p. 13) O cuidado com o ambiente é um dos temas transversais que pode ocupar uma grande parte do interesse e exploração pedagógica. Essa versatilidade e enfoque interdisciplinar permite que as crianças desenvolvam uma visão holística sobre os desafios ambientais. Como refere Cabrera e García, a educação ambiental é um “desses temas invisíveis no currículo, com um carácter interdisciplinar, que pode ser trabalhado em paralelo com as disciplinas escolares.” (2017, p. 68).

Cabrera e García (2017) defendem que é “altamente aconselhável introduzir na sala de aula a leitura de títulos que, ao mesmo tempo que formam leitores, também educam a sensibilidade para questões como o respeito pela natureza e a importância de a cuidar.” (p. 70)

Conforme refere Ramos e Ramos,

a literatura para a infância não é alheia, desde a sua génese, à necessidade de se vincular ideologicamente a princípios e valores tidos como relevantes e determinantes para a formação do indivíduo e para a sua relação com os outros e com o meio onde se insere, associados a uma dimensão pedagógica alvo de um tratamento privilegiado por parte de muitos autores. (2013, p. 19).

Uma parte significativa da literatura para a infância encontra o seu sucesso enraizado na relação com o ambiente natural, evidenciada pela presença de elementos como a água, as florestas, os seres vivos, a terra e o universo. Desde o desenvolvimento das teorias da Ecocrítica, reconhece-se a necessidade de leituras que enfatizem as conexões entre a literatura e os valores ecológicos (Cabrera & García, 2017).

Coutinho e Azevedo mencionam ainda que

O papel da escola em relação à leitura alterou-se substancialmente, nos últimos tempos, e ela – a leitura – não pode ser só responsabilidade da aula de Português. Terá que ser uma responsabilidade para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e pela literatura. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso. (2007, p. 40).

Atendendo ao referido, reconhece-se que a literatura infantil oferece ao docente a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas sobre uma variedade de temas, permitindo, assim, não apenas a formação do aluno como leitor, mas também a criação de experiências de aprendizagem criativas,

lúdicas, significativas e estimulantes, favorecendo a promoção de debates e a inclusão de tópicos diversos, como a Educação Ambiental (Bertoncello et al., 2018).

A literatura de potencial recepção infantil constitui um instrumento de elevado alcance formativo, na medida em que, para além de alcançar o raciocínio cognitivo, possibilita o trabalho das emoções e dos sentimentos, promovendo, desde tenra idade, uma consciencialização crítica sobre o mundo, nomeadamente no que respeita à construção de uma consciência ecológica. Neste âmbito, é fundamental que o livro infantil seja associado a uma dimensão fruitiva, afetiva e a uma partilha contínua e significativa, integrando-se de forma natural e consistente nas rotinas diárias das crianças. (Guerreiro et al., 2024)

Balça e Azevedo (2016) destacam que “a literatura infantil contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem” (p. 122). Assim, os livros assumem-se como verdadeiros artefactos artísticos, passíveis de experimentação e inovação, tanto ao nível do conteúdo como do suporte, contribuindo para uma formação integral da criança (Guerreiro et al., 2024).

CAPÍTULO III – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se, de uma forma geral, a metodologia utilizada no desenvolvimento do presente projeto de intervenção pedagógica (3.1.). Segue-se a planificação da ação pedagógica (3.2.), assim como se dão a conhecer as estratégias de intervenção utilizadas (3.3.), as técnicas e instrumentos seleccionados para a recolha de dados (3.4.) e, por fim, o método de tratamento e análise de dados utilizado (3.5.).

3.1. Metodologia do projeto de intervenção pedagógica: uma visão geral

O projeto de intervenção e investigação pedagógica foi desenvolvido segundo a metodologia de investigação-ação, considerando-se que a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver inúmeras questões para responder, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

A investigação-ação visa compreender, aprimorar e reformar as práticas e os seus objetivos incluem: a) melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática; b) articular de maneira permanente a investigação, a ação e a formação; c) aproximarmo-nos da realidade, veiculando a mudança e o conhecimento; d) fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2004).

A Investigação-ação é um processo cíclico que envolve quatro etapas: planificar, agir, observar e avaliar. Cada espiral corresponde a um ciclo de investigação-ação, podendo ocorrer durante o processo vários ciclos. Esta metodologia exige ação, reflexão e espírito crítico pois, como educadores e professores, é necessário avaliar continuamente as situações e tomar decisões ágeis e fundamentadas.

Assim, com esta metodologia

(...) o que se pretende é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do Professor/Investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixado de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levadas em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Esta metodologia permite conferir sentido à ação do educador, nomeadamente ter uma intenção, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Silva et al. (2016) defendem que “Observar,

registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.” (p. 13). Deste modo, e segundo Silva et al. (2016), planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta é condição para que a Educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades, e para que o educador tome consciência da sua ação e do progresso das crianças.

Relativamente ao presente projeto, cada ciclo de investigação-ação correspondeu à exploração de um tema de ciências, direcionado para a Educação Ambiental, quer no contexto de Educação Pré-Escolar quer no contexto de 1.º CEB.

Para a seleção dos livros de Literatura para a Infância, procurou-se ter em consideração o interesse das crianças, mas também uma avaliação prévia de um conjunto de livros de literatura infantil. Estes deveriam abordar temáticas de ciências relevantes e relacionadas com as sugeridas nas orientações curriculares para a área do Conhecimento do Mundo da Educação Pré-Escolar e, nas aprendizagens essenciais, para a área de Estudo do Meio, respetivamente.

3.1.1. Identificação e seleção dos livros de literatura infantil

Numa primeira fase, foi realizada uma pesquisa na internet, com base nas palavras-chave “poluição”, “reciclagem”, “ambiente” e “ecopontos”. A pesquisa iniciou-se nas plataformas Wook e Fnac Online, que possibilitaram o acesso às sinopses e primeiras páginas dos livros. Posteriormente, recorreu-se também ao PNL, onde foi encontrado um livro relevante (embora a idade não corresponda ao pré-escolar, achei pertinente e adequado ao grupo). Na Casa da Leitura Online e na biblioteca da Casa do Livro, não foi possível encontrar o material desejado, pois, após a leitura das sinopses de potenciais livros, verificou-se que os conteúdos não davam a ênfase esperada às temáticas escolhidas. As pesquisas concretizadas online, na Wook e Fnac Online, tiveram por base os seguintes critérios: a) a idade, dos 3 aos 5 anos; b) o formato – livro; c) a língua – português.

De acordo com os critérios selecionados, foram identificados potenciais livros para o grupo de crianças do contexto de Educação Pré-Escolar, considerando os temas previstos: Reciclagem, Natureza, Poluição da água, Desflorestação e Comportamentos preventivos.

As obras selecionadas para análise mais aprofundada foram:

- “As descobertas de Sofia” de Mind the Trash;
- “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts
- “Greta e os gigantes” de Zoe Tucker;
- “A meninas que plantava árvores” de Caryl Hart e Anastasia Suvorova;

- “Mudar começa por nós” de Sophie Beer;
- “Galochas e a Reciclagem” de Marta Duarte;
- “A natureza” de Yuval Zommer;
- “Terra! Planeta Fantástico” de Stacy McNulty.

Após a identificação das obras e uma breve leitura das mesmas, todas se mostraram interessantes, mas algumas mostraram-se inadequadas devido à sua extensão. Verificou-se que apenas os conteúdos dos cinco primeiros livros estavam alinhados com os objetivos delineados.

Para realizar uma leitura integral e uma avaliação aprofundada dos livros, dirigi-me à loja da Fnac e à biblioteca Lúcia Craveiro da Silva, onde os livros selecionados puderam ser adquiridos.

Relativamente ao contexto do 1.º CEB, procedeu-se a uma nova pesquisa no catálogo online do PNL, no clube de leitura da ODS e nos sites de venda de livros, Wook e Fnac online. Neste caso, além da palavra-chave sobre a temática prevista, utilizaram-se também os seguintes critérios: a) a idade, dos 6 aos 8 anos; b) o formato – livro; c) a língua – português. De acordo com os critérios selecionados, foram identificados potenciais livros para o contexto de 1.º CEB, considerando os temas: Alterações climáticas, Ameaças à Biodiversidade, Importância da água e Reciclagem e Reutilização.

As obras selecionadas para análise mais aprofundada foram:

- “Maria Botelha, a garrafa aventureira” de Pedro Seromenho;
- “Há Incêndio na Floresta” de Margarida Rocha;
- “Proteger o Planeta” de Louise Spilburg e Manane Kai;
- “Piu e o Planeta” de Tânia Bailão Lopes;
- “O urso que não era” de Frank Tashlin;
- “Estranhas Criaturas” de Cristina Sitja Rubio;
- “O mar começa aqui” de Zero a Oito;
- “A viagem do saco plástico” de Sara Rodi.

A seleção de livros apropriados pode ser uma tarefa desafiante, uma vez que é fundamental atender a determinados critérios. Através da utilização da literatura para a infância como ferramenta pedagógica, é possível ensinar ciências, pois “uma literatura bem escrita e adequada ao desenvolvimento não só fornece conhecimentos sobre os conteúdos e promove as competências do processo científico, como também desperta a curiosidade das crianças e oferece oportunidades de investigação.” (Sackes et al., 2009, p. 415)

Embora a literatura seja um excelente meio para o ensino das ciências, é necessário analisar concepções erradas que possam existir, tais como ilustrações inexatas, fantasia e antropomorfismo (Sackes et al., 2009). Assim, os livros selecionados foram analisados quanto à sua extensão, conteúdo e componentes visuais e textuais, avaliando-se a precisão ou imprecisão das representações dos fenômenos científicos, com prioridade para as obras cuja abordagem se aproximasse mais da realidade, de modo a minimizar possíveis equívocos conceptuais.

Atendendo a todos estes aspetos, a “utilização de livros ilustrados, se forem cuidadosamente escolhidos, para ensinar conceitos científicos a crianças pequenas pode ser uma abordagem pedagógica eficaz” (Morrow et al., 1997; Saul & Dieckman, 2005; Spencer & Guillaume, 2006, citados em Sackes et al., 2009, p. 416).

Como resultado de todo este processo, foram selecionados para o contexto de Educação Pré-Escolar, os seguintes livros de Literatura para a Infância:

Tabela 1. Obras literárias selecionadas para a Educação Pré-Escolar

Título da obra	Autor	Sinopse	Possíveis temas a abordar
“As descobertas de Sofia” (01)	Mind the Trash	O que acontece ao lixo que colocamos no caixote e o que fica no chão das ruas? Este livro é direccionado a todas as crianças com o objetivo de as sensibilizar para as boas práticas da separação e reciclagem do lixo, não esquecendo da importância da reutilização.	Reciclagem; Boas práticas; Reutilização.
“Será o mar o meu lugar?” (02)	Sarah Roberts	O Tomé flutua no mar como os animais do oceano. Mas ele não é uma medusa nem mesmo um peixe de escamas brilhantes. O pobre Tomé está confuso! Quem será ele, afinal?	Poluição da Água; A problemática dos plásticos nos oceanos.
“Greta e os gigantes” (03)	Zoe Tucker	A Greta adora a maravilhosa floresta onde vive, rodeada de natureza e de todo o tipo de animais. Quando os Gigantes chegam e começam a cortar árvores, a destruir plantas e a construir cidades tão grandes como eles, a Greta percebe que a sua floresta está prestes a morrer. É então que ela tem uma ideia que pode salvar o planeta.	Desflorestação; Destuição de habitats.

“A meninas que plantava árvores” (04)	Caryl Hart e Anastasia Suvorova	Nesta história, o sonho de uma menina inspira uma aldeia inteira. Ao descobrir que, em tempos, existiu uma frondosa floresta na montanha cinzenta, uma menina decide plantar ali novas árvores, tantas quantas conseguir.	Desflorestação; Importância de plantar árvores.
“Mudar começa por nós” (05)	Sophie Beer	As ilustrações ternurentas, divertidas, cheias de cor e de ritmo, celebram e relembra-nos o poder que todos temos nas nossas mãos para ajudar a construir um mundo melhor.	Comportamentos preventivos.

Como resultado de todo este processo, foram selecionados, para o contexto do 1.º CEB, os seguintes livros de Literatura para a Infância:

Tabela 2. Obras literárias selecionadas para o Ensino do 1.º CEB

Título da obra	Autor	Sinopse	Possíveis temas a abordar
“Há incêndio na floresta” (06)	Margarida Rocha	É uma história de coragem que nos é contada por 5 amigos, o Ouriço-Cacheiro, a Lebre, a Raposa, a Toupeira e o Esquilo que veem chegar um incêndio à Floresta onde vivem. Em união combatem um fogo assustador que coloca em risco as suas casas, as suas vidas e a de todas as espécies que vivem na Floresta.	Riscos de incêndios; Comportamentos de risco; Importância da natureza.
“A viagem do saco plástico” (07)	Sara Rodi	Esta obra, relata a história de um saco de plástico que era vaidoso, resistente e feito para durar, mas que ao ser deitado ao lixo após a primeira utilização começa a questionar-se para que serve. Ao longo da narrativa, o saco plástico vai demonstrando a sua utilidade.	Reciclagem; Reutilização; Poluição.
“O mar começa aqui” (08)	Zero a Oito	Num dia de praia com os primos, o Salvador encontra o seu brinquedo preferido na água. Ficou confuso, pois o seu brinquedo havia caído na sarjeta e agora ele encontrara-o no mar. Ao perceber que tudo o que entra numa sarjeta acaba	Poluição; Consciencialização ambiental.

		por ir parar ao mar, o Sal embarca numa missão para proteger os oceanos.	
“Estranhas criaturas” (09)	Cristina Sitja Rubio	Um dia, os animais da floresta deparam com um misterioso cartaz que anuncia: Festa! Com os animais distraídos na festa, os homens destroem os seus habitats. Um livro que reflete sobre a convivência dos seres humanos com os animais e as plantas, apagando a biodiversidade; hierarquia entre as espécies e defendendo uma visão abrangente do mundo.	Destruição de habitats; Modificação das paisagens; Ameaças à biodiversidade; Importância da natureza.

3.2. Planificação da ação pedagógica

Terminado o processo de avaliação das obras de Literatura para a Infância, avançou-se para a planificação da ação pedagógica para ambos os contextos de intervenção.

As OCEPE afirmam que “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15).

Para Barroso (2013), a planificação é um recurso essencial para a prática pedagógica, contribuindo para o êxito do processo ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita ao docente antecipar o desenvolvimento da aula, estabelecendo os objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e os métodos de avaliação. Deste modo, a planificação assume-se como uma técnica que o educador/professor tem ao seu dispor para preparar o seu trabalho, organizar o tempo das atividades e garantir uma melhor aprendizagem por parte dos seus alunos.

Barroso (2013) afirma que a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (p.11)

Pode dizer-se que

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (Silva et al., 2016, p. 15).

A planificação da ação pedagógica é, em grande parte, voltada para os docentes. No entanto, especialmente na Educação Pré-escolar, pode ser benéfico envolver as crianças no processo de planeamento. Como defendem Hohmann e Weikart (1997, p. 249), planejar “é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas”, sendo assim, um momento em que as crianças se envolvem em diversas ações mentais, delineando objetivos, antecipando ações e expressando as suas intenções. Este processo não apenas define metas, mas também permite a ponderação e flexibilidade, abrindo espaço para possíveis modificações.

A planificação da ação pedagógica, elaborada no desenrolar do projeto de intervenção supervisionada, contemplou a planificação da exploração da leitura dos livros de Literatura para a Infância, sendo essa exploração dividida em três momentos: pré-leitura, leitura e pós leitura. Para cada um desses momentos, definiram-se objetivos de aprendizagem, materiais necessários e o tempo de duração. Para além dos momentos dedicados à leitura acima referidos, a planificação das atividades de pós-leitura, relacionadas com a temática da Educação Ambiental, está igualmente presente na planificação da ação pedagógica (Anexo I).

Para o contexto de Educação Pré-Escolar foi definida uma sequência didática, com vista a articular diferentes temáticas relativas ao tema da Educação Ambiental. Desta forma, foram planificadas diversas atividades para cada um dos livros selecionados. Na tabela que se segue, apresentam-se as obras literárias exploradas e respetivas atividades realizadas.

Tabela 3. Obras literárias exploradas e atividades realizadas na Educação Pré-Escolar

Obras literárias	Atividades
- “As descobertas de Sofia” de Mind the Trash	Recolha de lixo e separação nos contentores da sala
	Separação dos lixos pelos ecopontos de rua
- “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts	Visualização de um vídeo
	Representação do Oceano
- “Greta e os gigantes” de Zoe Tucker	Identificação das características morfológicas dos peixes
	Construção do habitat dos peixes
	Observação de peixes num aquário
- “A meninas que plantava árvores” de Caryl Hart e Anastasia Suvorova	Reutilização
	Realizam a plantação em pequenos grupos
	Introdução à escrita
- “Mudar começa por nós” de Sophie Beer	Atividade de Educação Física

Tal verifica-se também para o contexto do 1.º CEB. Na tabela que se segue, apresentam-se as obras literárias exploradas e respetivas atividades realizadas.

Tabela 4. Obras literárias exploradas e atividades realizadas para o 1.º CEB

Obras literárias	Atividades
- “Há incêndio na floresta” de Margarida Rocha	Realização de um jogo relativo à compreensão textual
	Realização de um jogo sobre comportamentos a adotar em casos de incêndio
	Ida ao quartel dos bombeiros voluntários
	Escrita de frases simples sobre o que aprenderam com o jogo e a ida ao quartel dos bombeiros
	Realização de um problema matemático
- “A viagem do saco plástico” de Sara Rodi	Reconto oral da obra
	Partilha de opiniões sobre os 7 R’s
	Exploração de um vídeo ilustrativo sobre os 3 R’s
	Realização de um jogo sobre a reciclagem
	Completar um crucigrama e uma pequena ficha de ligações
	Construção de um mural alusivo à estação da primavera
- “O mar começa aqui” de Zero e Oito	Partilha de opiniões sobre os continentes e oceanos que conhecem
	Visualização de um vídeo explicativo
	Jogo de perguntas sobre oceanos e continentes
	Resolução de atividade matemática envolvendo o cálculo mental
	Desenvolvimento de uma atividade artística apresentada na obra
- “Estranhas criaturas” de Cristina Sitja Rubio	Reconto da obra em pequeno grupo
	Partilha das ideias prévias sobre os diferentes tipos de paisagem
	Distinção de diferentes tipos de paisagens
	Realização de cartazes em pequeno grupo

3.3. Estratégias de intervenção pedagógica

Para a exploração dos livros de Literatura para a Infância atendeu-se a estratégias de leitura relativas aos três momentos anteriormente mencionados:

- O momento de pré-leitura é fulcral para que as crianças partilhem as suas ideias prévias de forma a perspetivarem o conteúdo da narrativa, sendo também um momento relevante para despertar a curiosidade das crianças, motivando-as para a leitura. É neste momento que as crianças analisam os elementos paratextuais da obra, como a capa, o título e as ilustrações, devendo o docente encorajar a criança/aluno a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.

Silveira destaca a “importância da utilização da reflexão através da interrogação e de desafios que necessitem de recurso ao pensamento, de modo a evocar o pensamento deliberado,

esforçado e ordeiro” (2014, p.95), pois, através do questionamento, a criança tem a oportunidade de partilhar as suas concepções e opiniões.

Pontes e Barros (2007) sistematizam os principais objetivos das atividades de pré-leitura em: ativar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais; e despertar a curiosidade dos mesmos, motivando-os para a leitura, através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra.

- No momento de leitura, a criança envolve-se com o texto, estabelecendo conexões, questionando e cruzando informação. Segundo Araújo (2016, p.20), é importante: “preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem; facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas, ideias-chave; colaborar na construção de sentidos e interpretações.”

Neuman e Bredekamp (2000) referem a vantagem de parar a leitura em momentos chave e levar as crianças a prever o que virá a seguir. Esta foi uma das técnicas utilizadas em contexto de estágio, assim como a realização de uma leitura entoada, uma vez que, como afirma Godde et al. (2019), a prosódia constitui uma das componentes-chave da fluência de leitura incluindo expressividade, fraseamento e entoação adequados.

Apologista da leitura dialogada, Viana afirma que “não chega (...) ler para a criança; é preciso ler com a criança” (2002, p. 45).

- No momento de pós-leitura, tornou-se pertinente regressar ao vocabulário e ilustrações e discutir a história de modo a permitir que as leituras pessoais possam aflorar na compreensão da obra. Segundo Araújo (2016), no momento de pós-leitura o docente deve: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos a expressar o que foi mais significativo; facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias; proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas. Já Neuman e Bredekamp (2000, p. 30) acrescentam que “o próprio reconto se torna numa actividade metacognitiva para as crianças, permitindo-lhes avaliar a sua compreensão”.

Nesta fase, fomenta-se uma discussão sobre as interpretações das crianças, de modo a construírem a ideia principal da obra, podendo partilhar o que compreenderam e expor os novos conhecimentos adquiridos. Incentiva-se também as crianças a elaborarem recontos das obras, uma vez que é uma forma de sintetizarem a narrativa e, para o docente, uma forma de avaliação da compreensão da leitura.

Deste modo, servindo-se das estratégias de leitura apontadas, a educadora-estagiária procurou:

- a. Apoiar as crianças a expressar opiniões sobre o que veem, ouvem ou sentem;
- b. Estimular a curiosidade, chamando as crianças à atenção para o que as rodeia;
- c. Utilizar e promover o uso de linguagem ajustada a funções específicas;
- d. Contar histórias, promover conversas sobre as mesmas e criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias;
- e. Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado;
- f. Colocar questões abertas e centradas na criança para compreender as suas ideias atuais e como elas explicam os resultados encontrados;
- g. Ouvir e valorizar as suas ideias. (Silva et al., 2016)

Em relação às atividades de pós-leitura, procurou-se articular as ciências e a Educação Ambiental, com o conteúdo dos livros. Privilegiaram-se, sempre que possível, atividades práticas, lúdicas e em contacto com a natureza. De acordo com Silva et al. (2016),

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. (p. 85)

Durante este processo, a educadora-estagiária procurou que a aprendizagem fosse ativa e participativa “na qual a criança, através da ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos chega à compreensão do mundo” (Formosinho, Kartz, McClellan, & Lino, 1996, p. 56). Para esta forma de aprendizagem, é necessária a iniciativa conjunta da criança e do adulto, resultando no desenvolvimento de experiências-chave que ocorrem em contextos que proporcionam oportunidades de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento. Neste sentido, “Ninguém pode ter as experiências pelas crianças. Têm de ser elas próprias a experimentar” (Hohmann & Weikart, 1997).

Tendo consciência disso, a educadora-estagiária concentrou-se principalmente em criar contextos que desafiassem o pensamento da criança, provocando assim o “conflito cognitivo”. Assumiu-se que, através dessas atividades sobre ciências, as crianças fossem capazes de: compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas; compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais, relacionando as suas

propriedades com os objetos feitos a partir deles; descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que a criança observa no meio físico e natural; e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente (Silva, et al., 2016).

Para além dos temas de ciências, procurou-se que a aprendizagem da criança fosse holística e integrada, uma vez que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Deste modo, houve uma articulação entre as atividades propostas e as diferentes áreas de conteúdo, de forma a promover uma aprendizagem integrada e globalizante.

Em suma, neste processo de aprendizagem através das atividades concretizadas sobre ciências, a educadora-estagiária procurou:

- h. Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo que as crianças aprendessem umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes;
- b. Apoiar as crianças na realização de atividades práticas;
- c. Envolver as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais e outros materiais;
- d. Incentivar comportamentos e hábitos saudáveis;
- e. Promover a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola;
- f. Facilitar a discussão e reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente (Silva et al., 2016).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O processo de intervenção, ao longo do seu desenvolvimento, contempla um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o intuito de proporcionar uma análise detalhada e holística dos contextos. A observação ocupa um lugar de destaque neste processo, sendo uma ferramenta essencial para a compreensão aprofundada do ambiente e das dinâmicas em contexto. Segundo Máximo - Esteves (2008) “a observação ajuda a compreender o contexto, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87). Contudo, é importante ressaltar que a observação, embora crucial, não é a única técnica utilizada, pois todas se complementam no processo de análise dos diferentes contextos.

Durante as diversas etapas do presente projeto de intervenção pedagógica utilizaram-se técnicas distintas de recolha de dados, descritas na Tabela 5.

Tabela 5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados usados nas diferentes etapas do projeto

Etapa do projeto	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Caracterização dos contextos e problematização	• Análise documental. • Observação participante.
Preparação da planificação	• Análise de conteúdo dos livros.
Intervenção	• Observação participante: Notas de campo. Registos fotográficos. Gravações áudio. • Diários de aula.

3.4.1. Análise documental

A análise de diferentes documentos relativos às instituições de estágio reveste-se de grande importância, pois permite uma compreensão aprofundada do contexto pedagógico em que se insere a prática educativa. Este processo de análise foi fundamental para a minha orientação, uma vez que proporcionou uma base sólida para a adaptação e desenvolvimento das minhas próprias estratégias pedagógicas.

Júnior afirma que a análise documental “consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.” (2021, p.45). Deste modo, ao examinar os documentos e os projetos elaborados pelas instituições, pude direcionar as minhas planificações de forma mais alinhada com as necessidades e características do ambiente de estágio, acompanhando assim os objetivos educativos propostos.

Quanto aos documentos consultados e analisados, foram tidos em consideração documentos públicos e privados, dos quais se destaca:

a) o Projeto Educativo da instituição público-privada, o qual apresenta as finalidades educativas do projeto, assim como uma fundamentação da escolha do tema, os objetivos a alcançar e a avaliação a adotar;

b) o Projeto Curricular do grupo, no qual constam todas as informações relativas às crianças, assim como os traços gerais das atividades a desenvolver durante o período letivo;

c) o Regulamento Interno, no qual constam todas as normas, deveres e direitos da comunidade educativa.

3.4.2. Observação Participante

Tal como já foi referido, a observação participante foi uma das técnicas selecionadas para conhecer o grupo de Educação Pré-Escolar e a turma do 1.º CEB. A observação é um processo contínuo e, por isso, foi realizada ao longo de todo o processo de intervenção pedagógica.

Segundo Correia (2009), a observação participante é “uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva.” (p. 31). Para Morse (2007), durante a fase de desenvolvimento da observação, a realização de sínteses é fulcral para que seja feita uma análise rigorosa daquilo que se observa.

A observação vai evoluindo de uma fase mais descritiva no início – em que a educadora-estagiária procura obter uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e do que acontece na sala – para momentos de observação focalizada, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, em que começa a ter como foco determinadas situações e/ou acontecimentos (Correia, 2009). Após uma observação inicial em ordem ao registo de informações relevantes, a educadora-estagiária está pronta para refletir e planificar a sua ação pedagógica, seguindo assim a metodologia de investigação-ação.

Tendo em mente estes conhecimentos, a educadora-estagiária realizou uma observação participante nos diferentes contextos de intervenção pedagógica, com o objetivo de compreender as dinâmicas da sala e das crianças.

Para além da observação participante, recorreu-se à elaboração de diários, registos fotográficos e gravações de áudio. Charréu e Oliveira (2015) afirmam que “o diário de aula regista o que foi vivido e o que ainda permanece suficientemente “quente” para permitir capturar com mais intensidade os pormenores da experiência formativa que podem vir a fazer a diferença num futuro próximo, qualificando-a” (p. 415).

Os registos fotográficos assumem grande importância, uma vez que são uma fonte de informação para o docente: não só para comparar produções de diferentes períodos, analisando assim a evolução da aprendizagem, como também para identificar debilidades e refletir e avaliar as mesmas. Os registos fotográficos acabam por ser um método de avaliação, uma vez que a “linguagem fotográfica e sua interação com as demais linguagens expressivas constituem um amplo campo de pesquisa e nos aponta outras formas de construção da prática pedagógica e de remoção das barreiras à aprendizagem” (Lopes, 2007, p. 650).

As gravações de áudio são essenciais para o docente conseguir lembrar-se das intervenções das crianças. A gravação “permite que a conversa flua livremente e sem interrupções.” (Campos et al., 2021,

p. 100), uma vez que é necessário que o docente se empenhe no diálogo com a criança e não esteja preocupado com a escrita das intervenções. As gravações de áudio facilitam também o processo da estagiária-educadora na descrição das atividades realizadas nos diferentes contextos.

3.4.3. Diários de atividade/aula

Para Varela (2009), “a escrita dos diários permite, a posteriori, realizar uma reflexão e (re)interpretação mais distante dos factos observados, diminuindo o risco de interpretações prematuras” (p. 156). As anotações descritas pela educadora-estagiária descrevem: as crianças, os adultos, o ambiente, os acontecimentos mais relevantes, algumas intervenções e também algumas reflexões pessoais.

Sendo a reflexão uma das atitudes fundamentais dos educadores/professores, torna-se importante que estes realizem diários de atividade/campo, uma vez que é uma técnica eficaz de reflexão e autocrítica. Silva et al., (2016) reconhecem que os diários são instrumentos importantes que permitem ao educador/a orientar a sua ação e refletir sobre a intervenção.

A educadora-estagiária, para observar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer e quais são os seus interesses, deve selecionar e utilizar estratégias diversificadas. Anotar o que se observa facilita uma distanciação da prática, o que permite uma primeira forma de reflexão.

Para Barreiros & Gianotto, “o diário da prática pedagógica, quando incorporado às ações docentes, pode proporcionar ao professor uma autorreflexão, permitindo-lhe explorar suas ações e identificar erros e formas de aprimoramento de sua prática.” (2016, p. 38).

3.4.4. Questionários

O questionário foi uma das técnicas de recolha de dados aplicada online, através do Google Forms, aos EE (Encarregados de Educação) das crianças da Educação Pré-escolar.

Batista et al. (2021) afirmam que o questionário possibilita uma maior sistematização de resultados e maior facilidade de análise. O inquérito por questionário “permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno” (Batista et al., 2021, p.14). Esta estratégia de recolha de dados visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões (abertas ou fechadas), obter respostas de uma determinada população em estudo.

Os questionários elaborados, no âmbito desta avaliação da intervenção pedagógica, apresentam um total de 8 questões (Anexo II), sendo uma parte de resposta aberta e as restantes de resposta fechada. Os questionários colocados aos EE são uma forma de realizar “o balanço de ações

desenvolvidas ou para fazer o levantamento de opiniões e sugestões, muitas vezes de modo anónimo, e que, de outra forma, seria mais difícil obter” (Mata & Pedro, 2021, p. 41).

O ensino e a aprendizagem devem acompanhar a evolução das tecnologias e dos novos instrumentos de trabalho, a este propósito, Costa e Santos (2019, p. 25036) afirmam que

a escola precisa estar de portas abertas para o uso das novas tecnologias, pois a mesma é uma fermenta de alto potencial, que facilita o processo de ensino e aprendizagem de forma significativamente positiva.

Para isso, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido um jogo na plataforma *Kahoot*, o qual funcionou como questionário interativo. Este jogo incluiu questões relacionadas com as temáticas abordadas ao longo da intervenção pedagógica em sala de aula. As questões centraram-se, maioritariamente, nas aprendizagens que adquiriram relativamente à consciência ambiental, sendo esta introduzida através de livros de literatura infantil. Além do jogo *Kahoot*, direcionado aos alunos, os Encarregados de Educação responderam a um questionário (Anexo III), com o objetivo de partilhar os conhecimentos adquiridos e as atitudes demonstradas no contexto familiar.

3.5. Tratamento e análise de dados

Os livros de Literatura para a Infância foram objeto de uma rigorosa seleção, identificação e análise. Para a análise de conteúdo, elaborou-se uma matriz que organiza e sintetiza os critérios utilizados.

Tabela 6. Matriz de análise de conteúdo

Tema	Categorias	Subcategorias	Crítérios de análise
Conteúdo Científico sobre educação ambiental	Conteúdo científico (texto)	Preciso	O conteúdo científico do livro é preciso e atual, sendo adequado para promover as aprendizagens propostas ou exigidas nos documentos curriculares.
		Impreciso	O conteúdo do livro apresenta imprecisões científicas e/ou carece de atualidade, podendo promover aprendizagens equivocadas.
		Precisa	As ilustrações do livro são precisas e atuais, sendo adequadas para promover as aprendizagens propostas.

	Precisão da ilustração	Imprecisa	As ilustrações do livro apresentam imprecisões científicas e/ou carecem de atualidade, podendo promover aprendizagens equivocadas.
--	---------------------------	-----------	--

Relativamente aos dados obtidos nos diários, procedi inicialmente à leitura e segmentação dos relatos em três momentos distintos de leitura, a partir dos quais identifiquei os aspetos mais significativos. Em cada um desses momentos, foram transcritos excertos representativos dos diários, acompanhados, em alguns casos, de breves interpretações.

No que diz respeito ao questionário dirigido aos pais, em ambos os contextos, os dados foram organizados em tabelas de frequências e analisados. Quanto ao jogo *Kahoot*, aplicado no contexto do 1.º CEB, as respostas foram organizadas e analisadas qualitativamente, com base nas contribuições das crianças, com o intuito de apoiar o planeamento futuro de atividades mais significativas.

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresenta-se a análise da avaliação do conteúdo científico dos livros de Literatura para a Infância (4.1). Posteriormente, expõe-se o desenvolvimento da intervenção, através da análise de alguns diários das atividades (4.2 e 4.3) e de breves sínteses das atividades realizadas. Por fim, são compartilhadas as diversas avaliações concretizadas, através de diferentes instrumentos de recolha de dados (4.4).

4.1. Análise do conteúdo científico dos livros de Literatura para a Infância

O presente projeto assumiu como um dos objetivos de investigação analisar o conteúdo científico de algumas histórias de Literatura para a Infância, procurando estabelecer relações significativas com as Ciências, maioritariamente relacionadas com a Educação Ambiental, e promover uma abordagem integrada das diversas áreas do saber.

Para facilitar a apresentação dos resultados, expõem-se, na tabela que se segue, os livros analisados tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como no contexto do 1.º CEB.

Tabela 7. Identificação das obras literárias destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB

Livros para a Educação Pré-Escolar		Livros para o 1.º CEB	
01	"As descobertas de Sofia"	06	"Há incêndio na floresta"
02	"Será o mar o meu lugar?"	07	"A Viagem do Saco Plástico"
03	"Greta e os gigantes"	08	"O mar começa aqui"
04	"A meninas que plantava árvores"	09	"Estranhas Criaturas"
05	"Mudar começa por nós"		

Das obras selecionadas, procedeu-se a uma análise do conteúdo científico, com ênfase nas conexões passíveis de serem estabelecidas com a educação ambiental.

Tabela 8. Análise de conteúdo – conexões com a educação ambiental

Temáticas	Frequência por obra				
	01	02	03	04	05
Reciclagem	5	0	0	0	1
Cuidar da Natureza	1	1	3	5	2
Poluição da água	1	2	0	0	0
Perda de Habitats	0	0	4	0	0
Comportamentos preventivos	1	0	2	0	9

Tabela 9. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (texto)

Conteúdo	Obras				
	01	02	03	04	05
Impreciso	2	2	1	0	0

Nas obras analisadas existem, a nível textual, conteúdos científicos precisos e imprecisos, que podem promover o desenvolvimento de concepções corretas e incorretas nas crianças. São exemplos dessas imprecisões:

- Na O1, a fala “- Está bom Sofia? – perguntou o Balu”, é imprecisa, pois o nome Balu refere-se a um cão, o que torna inadequada a atribuição de fala a esse personagem.
- Na O2, a expressão "os seus tentáculos", utilizada pelo autor, revela imprecisão, uma vez que um saco plástico não possui tentáculos, além do facto de que a baleia, mencionada na obra, não "sussurrava uma canção linda", esta não é uma característica atribuível a esse animal – antropomorfismo. Ainda na O2, o conteúdo científico é preciso, uma vez que o autor afirma, através de uma fala de um personagem que, "sacos como tu não pertencem ao oceano" o que deixa claro que os sacos plásticos são agentes poluidores dos oceanos, representando um risco para a fauna marinha.
- Na O3, “por favor ajuda-nos” é uma fala atribuída a um animal, sendo esta imprecisão antropomórfica.
- Na O4 e na O5, não existem conteúdos científicos imprecisos, pelo contrário, os autores demonstram uma atenção cuidadosa a diversos aspetos importantes. Como por exemplo, na O4, o facto o autor deixar explícito de que uma semente não crescer da noite para o dia. Além disso, ao utilizar o termo germinar, na frase “as sementes começaram a germinar”, o autor

emprega corretamente a terminologia científica para descrever o processo germinativo das sementes.

Todas as imprecisões textuais são de carácter antropomórfico, pois são atribuídas características humanas a seres inanimados e animais. Como ressaltam Assis & Cruz (2010), o uso de personificações, não arruína a história, pelo contrário, reforça que toda a forma de conhecimento contém elementos de imaginação e de ficção. O educador, deve utilizar estratégias de leitura partilha da e interativa (Zucker et al., 2013), de modo a estimular as crianças a refletir e a discutir sobre as diferenças entre os eventos reais e fictícios.

Tabela 10. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (ilustrações) das obras

Conteúdo	Obras				
	01	02	03	04	05
Impreciso	1	1	1	0	0

Nas obras analisadas foram identificadas imprecisões ao nível da ilustração, uma vez que:

- Na O1, está ilustrada uma saída de água num local incorreto, o que se torna um pouco confuso e desnecessário para o leitor.
- Na O2, a imprecisão presente na ilustração refere-se às expressões faciais do saco de plástico, o que pode gerar confusão na interpretação do papel desse personagem. Como identificado na tabela acima, no contexto da temática da poluição da água, o saco de plástico é representado como o causador da poluição. No entanto, atribuir-lhe expressões faciais pode induzir a uma antropomorfização inadequada, desviando a atenção do verdadeiro problema ambiental que o personagem simboliza.
- Na O3, as personagens que protestam e procuram pela atenção dos "gigantes" são retratadas em tamanhos reduzidos, como se fossem menores que o restante da população. Esse aspeto revela-se impreciso, pois, sendo esses personagens humanos, deveriam ser ilustradas na mesma escala que os demais.

As O4 e O5 não foram referidas, uma vez que, não foram identificadas ilustrações cientificamente imprecisas. Nessas obras, o texto pictórico mantém a precisão necessária para transmitir adequadamente a mensagem, contribuindo de forma eficaz para a compreensão do leitor.

Relativamente às obras selecionadas para a abordagem no 1.º CEB, estas foram também sujeitas a uma análise de conteúdo como a seguir se pode observar:

Tabela 11. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (texto) das obras

Conteúdo	Obras			
	06	07	08	09
Impreciso	1	1	1	0

Nas obras analisadas foram identificadas imprecisões científicas a nível textual, uma vez que:

- Na obra 06, a lebre pronuncia a frase "A união faz a força", evidenciando uma imprecisão antropomórfica, da mesma forma que ocorre com a expressão "rios e ribeiros a cantar".
- Na obra 07, o saco de plástico profere a frase "Não te iludas", o que é impreciso, uma vez que os sacos não falam, mas a narrativa é ao mesmo tempo precisa quando o mesmo personagem afirma: "É que nós fazemos mal à natureza".
- Na 08, o brinquedo da personagem principal ganha vida e começa a falar “nunca vais conseguir imaginar tudo o que vi”. Ocorrem ainda diálogos entre o brinquedo, os lixos presentes no oceano e os animais marinhos, o que evidencia uma imprecisão antropomórfica.
- Na 09, o narrador é presente, uma vez que está incluído na ação como personagem. Nesta obra, embora não haja falas, o narrador são os animais.

Tabela 12. Análise de conteúdo–precisão do conteúdo científico (ilustrações) das obras

Conteúdo	Obras			
	06	07	08	09
Impreciso	1	2	2	0

Nas obras analisadas para o contexto de 1.º CEB, foram identificadas imprecisões ao nível da ilustração, uma vez que:

- Na 06, as libélulas aparecem a transportar água por cima de um incêndio, o que é cientificamente impreciso, uma vez que, devido às altas temperaturas, os insetos teriam grande dificuldade em sobreviver ou até mesmo em voar sobre uma área tão quente.
- Na 07, a personagem “saco de plástico” apresenta características faciais, como olhos, sorriso e braços, características antropomórficas. Além disso, a água do mar é ilustrada, numa das páginas, com um tom arroxeadado, o que pode ser uma representação imprecisa, já que o mar, normalmente, não apresenta essa tonalidade.

- Na 08, o sapo é ilustrado com uma mochila às costas e os lixos presentes no oceano apresentam características faciais.
- Na 09, as ilustrações são bastante precisas, excetuando o facto de os animais serem ilustrados a transportar habitações. Esta é uma imprecisão, uma vez que é impossível.

Relativamente á importância das ilustrações, Estés (2005) afirma que, na infância, as ilustrações são utilizadas para ancorar a criança na história, mantendo seu interesse até o fim. De acordo com Jardim (2000), as imagens nos livros infantis devem ir além da simples reprodução do conteúdo escrito, atuando como estímulos visuais que favorecem o desenvolvimento do raciocínio e da imaginação.

Assim, as ilustrações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação e compreensão da criança, ampliando as possibilidades de interpretação da narrativa. Dado a importância das ilustrações para a compreensão da mensagem da obra, é importante que não haja imprecisões significativas nesse aspeto, sob o risco de provocar interpretações equivocadas da narrativa.

4.2. Desenvolvimento da intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar

4.2.1. Atividade – A Reciclagem: Leitura do livro “As descobertas de Sofia”

Esta atividade foi explorada no dia 12 e 13 de novembro de 2024 e contou com a participação de 19 crianças. De seguida, apresentam-se os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

A. Momento de Pré-Leitura

- **Que ideias apresentam as crianças acerca da reciclagem?** Excerto do diário:

As crianças são incentivadas a pensarem sobre o que é a reciclagem. O Artur respondeu que se tratava de lixo, mas a Noor logo o corrigiu dizendo: “É apanhar lixo”; “Não podemos poluir o planeta, se não ele chora!” (Sofia); “Fica furioso” (Simão); “A reciclagem é para dividir o lixo. Eu tenho aqueles caixotes em casa” (Artur).

A ideia que as crianças têm sobre reciclagem parece ser limitada à separação do lixo.

- **Exploram os elementos paratextuais do livro.** Excerto do diário:

Começo por mostrar a capa e ler o título da obra. “Qual será a descoberta que a Sofia vai fazer?” - pergunto. “Não sei” – referiu o Artur. A Olívia acrescentou: “Acho que vai deitar lixo ao chão”. “Vamos descobrir” - referi.

B. Momento de Leitura

- **Refletem sobre o conteúdo da obra.** Excerto do diário:

Ao longo da leitura dialogada, procurei envolver as crianças de forma ativa, promovendo o seu entendimento e reflexão sobre o conteúdo da obra. Para tal, formulo questões que visam identificar palavras que, possivelmente, não são familiares. Enquanto leio a página que refere a existência de uma sargeta na rua, pergunto-lhes o que é uma sarjeta. A Sofia refere: “Sim, é um esgoto!” O restante grupo diz não saber.

No seguimento da leitura, questiono: “Para onde acham que vai o cigarro?” (depois de ter caído na sarjeta). A este propósito, o José manifestou: “Para o caixote”; “Para o caixote do lixo” – corrige o Lourenzo. “Para o esgoto!” – frisou a Sofia.



Figura 2. Leitura da obra

C. Momento de Pós-Leitura

- **Comunicam as aprendizagens obtidas através da obra.** Excerto do diário:

Primeiramente, pergunto-lhes: “Lembram-se das cores dos ecopontos? E o que cada um pode levar?” “Plástico no amarelo” – referiu a Olívia; “No azul é cartão” (todos); “O vidro é no verde, v de vidro” (Rodrigo T.). “E o vermelho?” – pergunto. “Esse é o das pilhas. E no cinzento nós metemos as cascas da banana e as peras” – acrescentou o Artur entusiasmado.

Para terminar, coloco a seguinte questão: “O que acham que os peixes pensam quando veem os cigarros e outros lixos na água?” O Artur refere: “Pensam que estão a poluir o planeta”; “Pensam que é comida!” (Martim); “E não é” – acrescentou a Leonor. “É lixo” – rematou a Noor.

D. Atividades de Pós-Leitura: realização da reciclagem.

 Excerto do diário:

Começo por lhes mostrar os ecopontos e explicar que terão de utilizar luvas para recolher o lixo que está no parque. Questiono-os, se sabem o porquê de terem de usar luvas. “Porque o lixo polui as nossas mãos” (Noor); “Porque assim estamos protegidos das bactérias” (Artur); “Para não sujarmos as mãos” (Matilde). Quando reparam no lixo espalhado pelo parque, refiro: “Olhem tanto lixo!” “Temos de limpar o nosso parque” (Olívia); “Vamos fazer a reciclagem” (Manuel); “O vento trouxe muito lixo para aqui!” (Sofia).



Figura 3. Preparação e explicação da atividade

Após recolherem todos os lixos, refiro: “Onde vamos colocar cada um dos lixos que apanharam?” Individualmente vão partilhando “Eu apanhei esta rolha de plástico. Vou pôr no amarelo” (Gabriel); “Olha uma cerveja, é vidro” (Dinis); “O pacote do leite é cartão” – referiu o Lourenzo. “Tens a certeza?” – respondi. Com o meu auxílio, as crianças entendem que todos os pacotes são de plástico.



Figura 4. Recolha do lixo

Figura 5. Separação do lixo

- **Elaboram contagens.** Excerto do diário:

Interrogo as crianças se alguém me quer ajudar a contar os lixos que recolheram no dia anterior. As crianças contam em conjunto e questiono, “Onde há mais lixo?” “No amarelo há 31” (José); “No verde há poucos, só 7” (Maria Clara); “No amarelo não temos metal” (Artur). Refiro que no ecoponto amarelo também se pode colocar metais. “Que metais é que vocês conhecem?” – pergunto. “A mesa!” (Artur); “Tens a certeza? Toda a mesa?” – refiro. “Não, só a parte de baixo, as pernas” (Artur).

Já no exterior, junto aos contentores mais próximos questiono: “Já viram onde está o pilhão?” “Acho que vamos ter de guardar as pilhas” (Matilde); “Está ali, só que já está velho” (Artur). “Têm a certeza de que este é o pilhão?” – pergunto. “Sim, olha aqui as pilhas desenhadas” (Eduardo); “Sim!” – respondem em uníssono.

Já para terminar, mostro uma casca de banana e pergunto: “Onde podemos pôr esta casca?” “No cinzento” – refere o Artur; “No cinzento! Está ali” (Matilde).



Figura 6. Separação do vidro



Figura 7. Separação do lixo indiferenciado



Figura 8. Separação do vidro

Relativamente à contagem dos objetos recolhidos, foi interessante observar que as crianças, “Vão estabelecendo relações e comparações entre números e começam a raciocinar sobre essas relações e a explorar diferentes representações de um mesmo número” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13). É por isso fundamental “a criação de contextos e situações significativas (...) para o desenvolvimento do sentido do número” (p. 12).

- **Registam, através de desenho no ecoponto.** Excerto do diário:

Proponho que façam um desenho no ecoponto. “Posso fazer uma garrafa?” (Olívia); “Eu vou desenhar um jornal” (Gabriel); “Eu vou desenhar um menino a deitar o lixo no caixote” (Noor); “Posso desenhar uma árvore?” (Eduardo). Respondo afirmativamente às crianças.



Figura 9. Desenho nos ecopontos

4.2.2. Atividade – Perda de habitats: Leitura do livro “Greta e os gigantes”

Esta atividade realizou-se no dia 10 de dezembro de 2024 e contou com a participação de 18 crianças. De seguida, apresentam-se os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

A. Momento de Pré-Leitura

- **Exploram os elementos paratextuais do livro.** Excerto do diário:

Iniciei a intervenção lendo o título da obra e questionando: “Onde é que é acham que se acham que se vai passar a história?” As respostas foram imediatas: “Na selva” (Olívia); “Na floresta” (Noor) - responderam. Segui com a questão: “O que acham que vai acontecer nesta história?” “Vai se passar alguma coisa na selva” (Eduardo); “Os gigantes não andam na selva, andam nas casas” (Olívia); “Acho que vão gritar” (Noor). Aproveitei a referência feita pela Olívia aos gigantes para introduzir a seguinte questão: “E estes vultos pretos, o que acham que são?” “São os maus”, referiu o Eduardo; “Que vão matar ela” (Martim); “Vão comer a greta” (Rodrigo T.); “Vão comer a menina” completou a Francisca.

B. Momento de Leitura – desenvolvimento da compreensão global do livro. Excerto do diário:

Ao longo da leitura dialogada, realizei pausas sempre que julguei pertinente, a fim de favorecer a compreensão tanto da história quanto do tema da obra.

Logo nas primeiras páginas questionei as crianças sobre quem eram os gigantes. Obtive as seguintes respostas: “São os maus” (Martim); “Eram os pretos que estão na capa” (Gabriel). Ao longo da leitura perguntei: “O que aconteceu à floresta?” “Destruiu-se” (Todos). “Quem a destruiu?” – referi, “Os gigantes” - responderam. Desafiei as crianças a pensarem um pouco mais e a elaborar respostas mais complexas, para isso interroguei: “Como é que vocês acham que a Greta vai ajudar os animais?” A crianças respondem: “Ela é amiga deles” (Eduardo); “Matar os homens maus” (Martim); “A menina vai pegar numa corda e pôr nos pescoços deles, para prender, e as mãos também” (Noor), após a explicação

da Noor, a Olívia refere que no seu ponto de vista, “Os gigantes são gordos e fortes, e ninguém tem força para os prender”.

Durante a leitura da história surgiu uma palavra cuja compreensão era essencial para o pleno entendimento do texto, bem como para o desenvolvimento das atividades subsequentes. Desse modo, desafiei perguntando: “Sabem o que são os habitats?” Ao que obtive as respostas seguintes: “Eles são amigos da natureza” (Noor); “A floresta” (Olívia); “É onde eles moram” (Noor); “E as árvores, também moram nesse habitat” (Eduardo). Para compreender se entenderam realmente o verdadeiro sentido da palavra perguntei “Se eu for um peixinho qual é o meu habitat?”, a Olívia e o Dinis referiram que seria o mar.

Em determinado momento da história considerei relevante questionar as crianças sobre as ilustrações: “O que é que se passa com o céu da cidade?” As respostas foram diversas: “É de noite” (Eduardo); “Está fumo” (Carolina); “Está tudo queimado” (Leonor); “Está tudo poluído” (Matilde); “E com doença no céu” (Francisca). Mais adiante, as ilustrações voltaram a chamar a atenção das crianças, e aproveitei a oportunidade para questioná-las novamente: “A floresta deixou de ter o quê?” “Deixou de ter fumo” (Matilde); “E preto” (Manuel); “E o sol apareceu” (Rodrigo C.).

Na última página da obra, os gigantes aparecem com uma postura diferente, o que suscitou diversos comentários por parte das crianças. “Eles estão a brincar” (Noor); “Deixaram de destruir habitats” (Olívia); “Sim, que são as casas dos animais” (José Pedro).

C. Momento de Pós-Leitura. Excerto do diário:

Começo por questionar “Como é que sentiam os animais no início da história?”, “Tristes” - referem a Francisca e a Matilde, “Porque os gigantes destruíram as florestas” (Matilde); “Assustados e tristes, porque os gigantes destruíram a florestas deles” (José Pedro).

Procurando que compreendam a dualidade presente na história, pergunto: “E no fim da história, como se sentiram os animais?” “Felizes” – respondem todos em uníssono; “Porque a cidade já estava muito mais bonita do que antes” acrescentou a Olívia; “Apareceu o sol” (Francisca); “Os gigantes construíram a floresta” (Matilde).

Introduzo novamente o termo habitat, questionando: “Os animais gostam que destruam o habitat?” “Não, porque é o único sítio que tem para viver” (Francisca); “Os gigantes não deviam ter estragado as casas dos animais” (José Pedro); “Ficam preocupados” (Gabriel). Em seguida, procuro incitar a reflexão sobre o que podemos fazer para preservar os habitats: “O que acham que podemos fazer para não estragarmos o habitat dos animais?” “Temos de ajudar” (Noor); “Nós protegemos se fechamos a casa dos animais, como faço com as galinhas” (Olívia). Dada a resposta da Olívia questiono: “Qual é o habitat

das galinhas?” A Olívia responde prontamente: “No galinheiro”. O Dinis acrescenta: “Não, é na quinta”; “É um animal da quinta” - refere a Maria Clara; “Não é da floresta” – observa a Carolina.

Prosseguimos com a pergunta, “Conhecem algum animal doméstico?”, visto que posteriormente lhes irei anunciar que irão ter de cuidar e criar o habitat de um. As respostas surgem com entusiasmo: “Sim, uma tartaruga” (Simão F.); “Eu tenho o Óscar o meu cão” (Matilde); “Eu queria ter um peixe, mas a minha mãe não deixa” (Eduardo).

As respostas que obtive por parte das crianças evidenciaram a capacidade de estabelecer conexões com a realidade, como, por exemplo, ao relacionar o habitat dos animais com as suas casas e os seus animais de estimação. A este respeito, Varela (2009) refere precisamente que, as crianças “procuram na sua memória algo que aparentemente se lhe assemelhe para gerar a explicação” (p. 50) e que “é através do discurso e do contraste de diferentes pontos de vista que os significados são construídos, negociados e compartilhados” (p. 43).

D. Atividades de Pós-Leitura

- **Identificação das características morfológicas acerca dos peixes.** Excerto do diário.

Neste momento da atividade, sugiro: “O que é que vocês acham de construirmos o habitat de um animal que eu trouxe?” A resposta é unânime: “Sim”.

Pergunto: “Vocês sabem como é que os peixes se movimentam?” “Com as nadadeiras” - refere o José Pedro. “As barbatanas?” – devolvi. “Sim, as barbatanas como o tubarão” (José Pedro); “Com a cauda brilhante e transparente” (Matilde); “fazem assim (imita com os braços), com as mãos deles” (Maria Clara); “Eu sei, usam as patinhas deles” (Noor).

Pergunto: “Se os tirar da água o que acontece?” “Morrem” (Todos); “Vão morrer sem a água” (Olívia); “Sabes que se os tirar da água eles não vão respirar” (Matilde). “E o que comem?” – perguntei. “Comida de peixe” (Gabriel); “Outros peixes” (Martim); “Pessoas, os tubarões” (Dinis). “E o corpo do peixe, já viram como é?” – interroguei. “Não” - referiram todos.

- **Construção do habitat dos peixes.** Excerto do diário:

Começo por pegar no aquário e pergunto: “O que acham que podemos pôr neste recipiente?” “Água” (Simão F.); “Peixes” (Manuel); “Pedras” (Lourenzo); “Tartarugas” (Gabriel). Visto que as crianças estavam a associar o recipiente a um animal aquático, refiro: “Que animal acham que eu trouxe?”, “Camarão” (Rodrigo C.); “Tartaruga, eu tenho em casa e também é assim a casa dela” - refere o Simão F., partilhando as suas vivências pessoais. “Tens que pôr água Inês!” – alertou o Manuel.

Posteriormente, as crianças colocaram as pedras e as conchas que recolhi, com o objetivo de criar um habitat agradável e acolhedor para o animal que iriam receber, demonstraram cuidado e atenção aos detalhes enquanto organizavam o espaço, de forma a torná-lo adequado para o peixe.

Nesta atividade era expectável que as crianças fossem apanhar pedras ao exterior, mas, devido ao facto da maioria das crianças estar doente e ao dia estar muito frio, decidimos utilizar os materiais que eu levei, garantindo assim que a atividade fosse realizada de forma confortável e segura para todos.



Figura 10. Ida de uma criança à fonte



Figura 11. Colocação de pedras no aquário



Figura 12. Construção do habitat dos peixes

- **Introduzem-se os peixes no aquário.** Excerto do diário:

Quando introduzi os peixes no aquário, as crianças reagiram com grande entusiasmo e curiosidade, expressando surpresa e admiração ao verem os peixes a nadar no novo habitat, comentando em voz alta sobre os movimentos executados e fazendo perguntas sobre os cuidados necessários para os manter.

Manifestaram o seu entusiasmo dizendo: Estão a dormir? (Lourenzo); “Será que eles vão saltar?” (Noor); “Eles não gostam de barulho?” (Olívia); “O laranjinha gostou dessa casa de conchas” (Matilde); “E a comidinha deles? Podemos dar erva?” (Rodrigo T.); “Eles não se alijam quando batem uns nos outros?” (Carolina).



Figura 13. Introdução dos peixes no aquário



Figura 14. Observação dos peixes em grande grupo

Após diversos comentários e questões, expliquei que os três peixes seriam os animais de estimação da sala, atribuindo às crianças a responsabilidade de os alimentar, trocar a água e garantir que ninguém destrói o seu habitat. Aproveitei a observação do Rodrigo T. que referiu: “E a comidinha deles? Podemos dar erva?”, para explicar a frequência com que devemos alimentar os peixes e qual a alimentação adequada.

- **Observação dos peixes em pequenos grupos.** Excerto do diário:

Em pequenos grupos, as crianças tiveram a oportunidade de observar em pormenor os peixes. Sem fazer nenhuma questão, ouvi apenas os comentários e os diálogos dos grupos: “Tem pintinhas pretas o cinza” (José Pedro); “Nós também temos sinais, eles também podem ter – referiu a Leonor após o comentário do colega. “Têm dois olhinhos, mas não piscam” (Leonor); “Acho que tem bebés ali dentro, apontando para a barriga” (Noor); “Está rasgado” (José Pedro).

O José Pedro referiu que um peixe tinha algo “rasgado”, posto isto, aproveitei para questionar: “Como é que acham que eles respiram?” “Pela risca” (Gabriel); “Está aberto Inês, está aleijado. Olha aquela risca!” (Olívia); “Nós não respiramos água” (Matilde).



Figura 15. Observação dos peixes em pequeno grupo 1



Figura 16. Observação dos peixes em pequeno grupo 2

4.2.3. Atividade – Natureza: Leitura do livro “A menina que plantava árvores”

Esta atividade teve início dia 8 e terminou no dia 10 de janeiro de 2025, contou com a participação de 19 crianças. De seguida, apresentam-se os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

A. Momento de Pré-Leitura

- **Exploram os elementos paratextuais do livro.** Excerto do diário:

Durante este momento, apresentou-se o livro às crianças. Ainda antes de ter sido revelado o título, foram feitas algumas perguntas relativamente às ilustrações presentes na capa. Questionou-se, “Como era a menina?” “Tem uma roupa branca” (Noor); “Tem um cachecol vermelho” (Rodrigo T.). “E o que está a fazer?” – devolvi. As crianças começaram a partilhar as suas ideias dizendo: “Plantar uma planta” (Olívia); “Está a fazer uma árvore para crescer” (Eduardo); “Está a regar” (Matilde); “Tem um regador” (Rodrigo T.). Visto que observaram ao pormenor a ilustração questionei: “O que é que a menina tem na

mão?” “Uma plantação” - referiu a Maria Clara, “A menina que tem um regador” – afirmou a Matilde. Interroguei ainda, “Sobre o que irá falar a história?” “Sobre regar” (Matilde); “Sobre plantar” (Francisca).

Passando para a visualização breve das guardas iniciais questionei as crianças sobre o que viam, ao que responderam: “Árvores” (Matilde); “E tem muita selva” (Noor); “É a floresta” - corrige a Olívia.

A primeira pergunta formulada, teve como objetivo obter respostas relativas ao tom de pele do personagem retratado na ilustração. Uma vez que, “no livro didático a humanidade e cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco” (Silva, 2001, p.21). contudo, as crianças não mencionaram o tom de pele da criança retratada na ilustração.

De acordo com Silva, não é habitual no livro de literatura infantil, observar pessoas de diversas etnias, e quando aparecem desempenham papéis subalternos. Essa representação limitada “pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo” (2001, p.25).



Figura 17. Leitura da obra e análise das ilustrações

B. Momento de Leitura - desenvolvimento da compreensão global do livro.

Destacam-se, essencialmente, as respostas dadas pelas crianças relativamente às seguintes questões:

- “Açam que a semente que a menina plantou, vai crescer?” - “Sim” (Eduardo); “Precisa de água” - referiu o Martim. “Precisam?” - pergunto. “Sim, se não secam e morrem” - explicou.
- “O que temos de fazer para a semente crescer?” “Água para crescer” (Eduardo), “Regar” (Martim), “Precisamos de terra, Inês” (Olívia); “Enterrar na terrinha a semente” (Noor).
- “A menina estava igual?” - “Não, o avô não está. A menina tem uma família?” (Noor); “A menina cresceu, é uma menina grande” (Olívia); “Está velhinha, olha os cabelos brancos” (Eduardo).

Neste momento da atividade, foi notória a manifestação da preocupação com a conservação da natureza e o ambiente. Como defendem Silva et al. (2016), “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças”. Os conhecimentos que adquirem poderão “promover o desenvolvimento de uma

consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.” (p.90)

C. Momento de Pós-Leitura.

Foi questionado se alguma criança gostaria de realizar o reconto da história que havia sido ouvida, e a Noor prontificou-se a fazê-lo, relatando o seguinte: “Ela carregou um carrinho cheio e cheio, o avô perdeu a sua força. O avô não conseguia ajudar mais. Ela ajudou tanto, tanto o avô, que construiu uma floresta. Os vizinhos depois gostaram da ideia dela e levaram as flores e os arbustos todos! E quando ela ficou velhinha a floresta já era linda, cheia de flores e árvores. E tinha um neto pequenino!”

Direcionei as questões às crianças, abordando o tema do planeta e a importância das plantas para o meio ambiente. “A menina foi amiga do planeta? Porquê?” – refiro. “Sim” - respondem todos. “Porque regou as árvores!” (Martim); “E pôs sementes” (Martim); “Porque ela regou tanto e tanto, e depois foi amiga do planeta” (Noor); “As árvores fazem bem ao planeta” (Olívia). Questiono as crianças sobre se “Açam que é importante plantarmos árvores, e porquê?” As crianças referem: “Dá-nos alimentos” (Olívia); “Legumes” (Dinis); “As árvores dão sombra” (Artur). “E a sombra é importante para quê Artur?”, “Para quando vamos ao parque podermos brincar, se não os baloiços queimam!” – explica ainda. Uma vez que falaram de alimentos, questionei: “E não conhecem nada que as árvores nos dão?”

Ao que as crianças partilharam: “As árvores dão coisas” (Carolina); “Que coisas?” - interrogo. Responderam de imediato: “Papel” (Rodrigo C.); “Vem papel das árvores” (Artur); “Móveis, casas” - acrescentam.

Direciono a atenção do grupo para fase de pós-leitura, interrogando: “Já alguém plantou uma árvore ou semeou uma semente?” A resposta foi geral “Não”.

Para concluir perguntei “Gostavam de semear algo para termos aqui na sala?”: “Sim” - respondem todos. “Eu gostava de levar para casa!” (José Pedro); “Eu também, assim a minha mãe ajuda-me” (Artur).

Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, esta tornou-se uma ocasião para os envolver no processo de aprendizagem das crianças. Como afirma Medeiros (2015), “o envolvimento da família (...) transmite uma maior segurança para a criança, tornando-a mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens” (p. 33). O facto de os alunos levarem o seu trabalho para casa permite que as famílias se familiarizem com as atividades realizadas na escola, promovendo, assim, um envolvimento conjunto no cuidado da planta.

D. Atividades de Pós-Leitura.

- **Reconhecem a utilização de material reutilizável.**

Na semana anterior à realização da atividade, solicitei aos pais que recuperassem garrafas para que as crianças pudessem utilizá-las numa atividade. A Noor, então, questionou: “Inês, o que vamos fazer com as garrafas?” Aproveitei a oportunidade para explicar que iríamos cortá-las, decorá-las e, posteriormente, realizar uma plantação.

Na tentativa de compreender as ideias prévias das crianças, perguntei: “O que precisamos para fazer uma plantação?” “Água” (Martim); “Terra” (Lourenço); “Plantas” (Leonor); “Sementes” (Carolina). “E onde colocamos isso que me acabaram de dizer?” – indago. Após algumas reticências, as crianças acabaram por concluir que era preciso um vaso.

De forma a relacionar a garrafa que ele havia trazido anteriormente, questionei: “O que acham de utilizarmos as garrafas de plástico como vaso?” “Acho uma boa ideia Inês” (José Pedro). “Acham que ao fazê-lo, estamos a ser amigos do ambiente?” – referi. Uma criança aluiu: “Sim, porque assim não vai para o lixo”, ao que outra mencionou que a garrafa deveria ir: “Para o ecoponto, o plástico é no ecoponto”.

Para concluir e considerando a relevância de introduzir o conceito de reutilização, perguntei: “Sabem como se chama o que vamos fazer com a garrafa?” “Reciclagem” - referiu o Artur. “Sim, vamos reutilizar a garrafa, utilizá-la mais uma vez antes de a reciclarmos!” – indiquei.



Figura 18. Distribuição do glitter nos vasos



Figura 19. Colagem de materiais reciclados nos vasos

- **Realizam a plantação em pequenos grupos.**

Dois dias após este diálogo inicial, procedeu-se à plantação das sementes e plantas por eles escolhidas.



Figura 20. Colocação do substrato no vaso



Figura 21. Plantação em pequenos grupos

- **Identificam os respetivos vasos.**

“O que acham de escrevermos os vossos nomes? Assim não perdem os vossos vasos” – pergunto. “Acho uma boa ideia, se não depois não sei qual é o meu” – respondeu a Olívia; “Mas eu não sei escrever Inês!” (Manuel); “Eu também não” (Noor); “Eu queria saber escrever o meu nome” (Gabriel).



Figura 22. Escrita dos nomes próprios 1



Figura 23. Escrita dos nomes próprios 2

Uma vez que nunca escreveram os seus nomes, optei por escrevê-los a lápis e eles passaram por cima com a caneta de tinta permanente.

Desde cedo, as crianças começam a questionar-se e a colocar hipóteses sobre a escrita. E este grupo não foi exceção, demonstrando interesse em iniciar a escrita do nome próprio. Neste sentido, como afirma Mata (2008) “Uma criança envolvida com a escrita tem vontade, iniciativa e prazer, e sente-se desafiada a explorar e avançar” (p. 46) Ao concluir a escrita dos nomes, percebi claramente o prazer e a satisfação que esse momento lhes proporcionou, uma vez que o “prazer vem muito associado à componente lúdica da actividade” (p.47).

4.2.4. Síntese das restantes atividades realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar

Apresenta-se a seguir uma breve síntese das restantes atividades concretizadas no contexto de Educação Pré-Escolar.

Tabela 13. Síntese das atividades realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar

Breve descrição	Registos fotográficos
Atividade 1. “Os cinco mais feiosos”	
- Levantamento das ideias prévias e exploração do livro “Os cinco mais feiosos”; - Exploração da extensão do vocabulário, contribuindo para a interpretação do texto; - Registo e contabilização das opiniões de beleza dos animais; - Conversa sobre as diferentes opiniões e as diferentes perspetivas de beleza.	Figura 24. Explicação da atividade Figura 25. Preenchimento da tabela Figura 26. Representação dos animais escolhidos
Atividade 2. “O ouriço no outono”	

- Exploração do livro “O ouriço no outono”;
- Diálogo sobre as migrações;
- Contagem e ordenação das personagens da obra;
- Decoração da carapaça do ouriço com materiais à escolha.



Figura 27. Leitura da obra



Figura 28. Colagem dos materiais no ouriço



Figura 29. Produções das crianças

Atividade 3. “Esta árvore é minha”

- Exploração da obra “Esta árvore é minha”;
- Reconto da história por uma criança;
- Diálogo sobre a importância de partilhar;
- Realização de colagens;
- Criação, em grande grupo, do mural do outono.



Figura 30. Escolha das folhas



Figura 31. Árvore do grupo

Atividade 4. “As abóboras”

- Breve conversa sobre o que é o Halloween;
- Exploração do interior da abóbora e desenho no exterior da mesma;
- Utilização de moldes de abóbora, realização do contorno do mesmo para posteriormente colorir;
- Realização de contagens e associação ao número correspondente.



Figura 32. Retirar o miolo da abóbora



Figura 33. Resultado após os recortes



Figura 34. Colagem dos papeis no desenho



Figura 35. Contagem e representação de números

Atividade 5. "Será o mar o meu lugar?"

- Exploração da obra "Será o mar o meu lugar?";
- Visualização de um vídeo ilustrativo sobre a poluição da água;
- Divisão do grupo em dois grandes grupos para representar um oceano limpo e um oceano poluído;
- Desenho e pintura do peixe escolhido.



Figura 36. Carimbagem em cartolina A3



Figura 37. Desenho e pintura de animais marinhos



Figura 38. Colagem dos animais e dos lixos no oceano poluído



Figura 39. Resultado da produção plástica

Atividade 6. “Mudar começa por nós”	
- Exploração da obra “Mudar começa por nós”; - Reconto da história por uma criança; - Atividade de educação física: jogo “arcos e imagens” e macaquinho do chinês.	 Figura 40. Realização do jogo do macaquinho do chinês  Figura 41. Participação no jogo dos “arcos e imagens”

Em todas as atividades realizadas, procurou-se promover uma aprendizagem integrada, articulando-se, sempre que possível, diferentes saberes, tal como a seguir se apresenta.

Tabela 14. Áreas do saber integradas nas restantes atividades realizadas em Educação Pré-Escolar

Atividade	Área do Conhecimento do Mundo	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Área de Formação Pessoal e Social	Domínio da Educação Artística	Domínio da Educação Física
1	X	X	X	X	X	
2		X	X	X	X	
3		X		X	X	
4		X	X	X	X	
5	X	X		X	X	
6	X	X		X		X

4.3. Desenvolvimento da intervenção em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. Atividade - Reciclagem e reutilização: Leitura do livro “A viagem do saco Plástico”

Esta aula foi realizada no dia 23 e 24 de abril de 2025 e contou com a participação de 18 alunos. De seguida, apresentam-se os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

A. Momento de Pré-Leitura

- **Exploram os elementos paratextuais do livro.** Excerto do diário:

Uma aluna começou por ler o título em voz alta e os colegas partilharam o que achavam que iria acontecer no desenrolar da narrativa. As crianças partilharam: “Vão à floresta apanhar o lixo”; “Quando

uma pessoa quer deitar o lixo fora, põe no caixote do lixo e depois o senhor do lixo vai buscar”; a Beatriz acrescentou: “Mas tem de ser no lixo correto!”

B. Momento de Leitura

Ao longo da leitura dialogada, procurei envolver as crianças de forma ativa, promovendo o seu entendimento e reflexão sobre o conteúdo da obra. Destacam-se, essencialmente, as respostas dadas pelas crianças relativamente às seguintes questões:

- “Que materiais do vosso dia a dia vocês conhecem?” – Sacos plásticos” (Beatriz); “Os meus pacotes de leite” (Lara); “Quando nós bebemos água, as garrafas são de plástico duro” (Vasco); “As canetas” (Dário).
- “Que utilidade podemos dar a um saco plástico?” – “Podemos usar para levar os brinquedos da sala para o quarto” (Vitória); “Podemos usar quando estamos enjoados no carro e precisamos de vomitar” (Júlia); “Quando vamos à floresta fazer um piquenique e temos de ir à casa de banho” (Alberto).
- “O que significa “ser reutilizado?”” – “É usar uma coisa que já foi usada” (Alberto). “E reciclar?” – “É meter o lixo no lixo certo” (Tomás N.); “Depois de pôr no lixo, vai para a fabrica e é transformado em outra coisa” (Júlia); “O meu avô trabalha na Braval e ele é quem transforma os materiais”, acrescentou o Tomás N..

A Lara partilhou: “O meu pai noutra dia, usou confettis na festa da minha irmã, e nós não os reutilizamos!”. Utilizando esta partilha interroguei a turma: “Como poderíamos reutilizar os confettis?”, um aluno comentou: “Lara, podias ter feito uma arte com a tua irmã. Apanhavas os papelinhos e podias colar numa folha e fazer um desenho!”

C. Momento de Pós-Leitura. Excerto do diário:

- **Elaboram um reconto escrito.** Excerto do diário:

No momento posterior à leitura, as crianças foram incentivadas a recontar a história coletivamente. As frases construídas oralmente pelo grupo foram registadas no quadro pelas crianças.

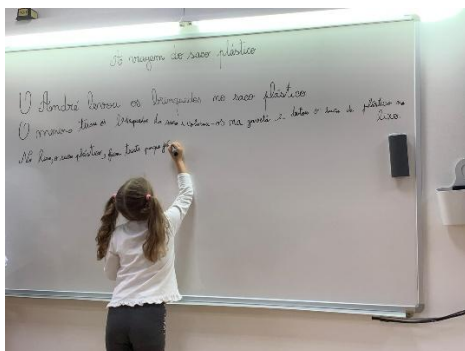


Figura 42. Escrita do reconto da história

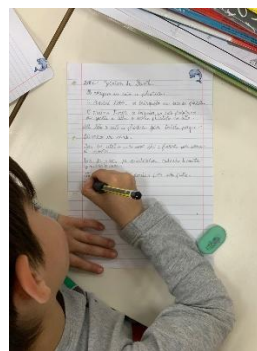


Figura 43. Transcrição das frases escritas

D. Atividades de Pós-Leitura

Após a visualização do vídeo sobre a reciclagem, fazemos uma pequena síntese sobre o significado dos 3 R's. Relativamente ao Reduzir, levei as crianças a pensarem sobre atitudes diárias que reduzem a poluição, ao que referiam: "Todos os dias, nós reduzimos" (Alberto); "Sim, nós usamos sempre a mesma garrafa de água" (Daniel); "Quando a água acaba voltamos a encher, nunca deitamos ao lixo" (Lara); "Estamos sempre a reutilizá-la" (Dário).



Figura 44. Correspondência de lixos/ecopontos

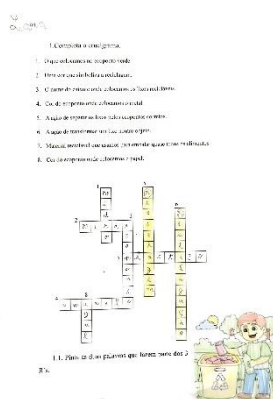


Figura 45. Ficha síntese sobre a reciclagem

No jogo elaborado, foi notória a atenção prestada ao vídeo apresentado, tendo as crianças participado, ajudando-se mutuamente e respondido corretamente às questões colocadas.



Figura 46. Os alunos jogam o jogo da reciclagem

Posteriormente, os alunos foram divididos em pequenos grupos, e foi lhes atribuída uma tarefa relativamente à construção do mural de primavera.

As aprendizagens essenciais (2018) referem a importância da experimentação e criação, como uma atitude livre de criação de novas imagens, relacionando, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe intencionalidade e expressividade. Segundo Antoniazzi et al., “A arte influencia em várias áreas pedagógicas, mas, não é por este motivo que justifica sua adição no currículo escolar, é seu pelo seu valor essencial na edificação de homem em si” (2016, p. 3).



Figura 47. Exploração e criação de elementos da natureza



Figura 48. Cooperação entre pares



Figura 49. Mural finalizado

4.3.2. Atividade - Poluição da água: Leitura do livro “O mar começa aqui”

Esta aula foi realizada no dia 29 de abril e no dia 6 de maio de 2025, contou com a participação de 20 alunos. De seguida, apresentam-se os vários momentos de aprendizagem identificados no respetivo diário de atividade.

A. Momento de Pré-Leitura

- **Exploram os elementos paratextuais do livro.** Excerto do diário:

Assim que observaram a capa do livro, os alunos instantaneamente leram o título em voz alta e partilharam o que achavam que iria acontecer no desenrolar da narrativa. Através da questão “O que é isto aqui no topo da ilustração?”, as crianças partilharam: “É um esgoto” (Salvador); “Uma sarjeta” (Tomás N.); “É uma grelha” (Júlia). “O que vai acontecer nesta história?” – acrescentei, “Os lixos vão cair na sarjeta e vão parar todos ao mar. O meu pai diz que tudo o que cai no rio vai parar ao mar” (Alberto); “Eu acho que o menino vai limpar o oceano, porque ele está no meio da água” (Vasco). Referi que ambas eram hipóteses interessantes, mas que ao longo da leitura iríamos perceber o porquê da ilustração da capa.

B. Momento de Leitura

Ao longo da leitura, elaborada através de uma versão digital do livro “O mar começa aqui”, fui questionando as crianças nos momentos oportunos para a compreensão da mesma.

Comecei por questionar: “Como é que acham que o brinquedo foi parar ao oceano?” “Porque ele podia ter mandado o brinquedo até ao mar e depois ele veio até ele” (Alberto). O Alberto acrescentou ainda que: “Ele também podia estar num passeio e deixou-o cair no rio, e do rio foi parar ao mar”. “Como é que isso poderia acontecer?” – questiono, ao que o Alberto me explica que: “O rio está ligado ao mar, é o que o meu pai diz”.

Posteriormente interroguei: “Onde deviam estar estes lixos?” “No lixo” (Vasco); “Nos ecopontos” (Alberto). “Em que ecopontos?” – acrescentei, “No amarelo, os plásticos” (Alberto); “A garrafa e o copo de plástico no amarelo” (Martim). Ao longo da leitura, interroguei ainda: “Para que é que o peixe precisava de ajuda?” “Porque tinha lixo no mar” (Martim); “E também, sem peixes ele não consegue sobreviver. Se os peixes fogem, por causa da poluição, todos os outros peixes ficam sem peixes para comer” – explicou o Alberto.

C. Momento de Pós-Leitura. Excerto do diário:

Finda a leitura, solicitei duas crianças para elaborarem em conjunto um reconto da história. Com ajuda, partilharam: “Um dia o Sal estava com os três amigos no mar e viu o boneco dele. Quando o encontrou ficou muito contente e foi até à areia. Depois o brinquedo começou a falar e contou tudo o

que viu no mar. Um dos animais que ele encontrou estava a morrer, e o outro estava a ir para a lama. Tudo por causa da poluição. O Sal decidiu ajudar o mar, juntou todos os amigos e foram apanhar lixo. Assim estavam a fazer a reciclagem e a ajudar o oceano”.

D. Atividade de Pós-Leitura

Uma vez que estávamos a conversar sobre a importância de não poluir os oceanos, aproveitei para introduzir um vídeo da escola virtual sobre os oceanos e os continentes. Após a visualização do vídeo, alguns alunos partilharam: “Professora Inês, a minha mãe então nasceu em África! Ela é de Marrocos” (Alberto); “Eu gosto de cangurus, eles vivem na Austrália” (Júlia); “Eu já estive no Oceano Atlântico, num cruzeiro” (Dinis), os colegas corrigiram o Dinis dizendo: “é atlântico, atlético é um clube de futebol!”

Após este momento de partilha introduzi o jogo de perguntas, onde as crianças foram capazes de se posicionar hipoteticamente num país e localizar o oceano mais próximo. No momento das crianças se dirigirem ao quadro introduzi: “Vasco, podes escolher um país”, “Pode ser o Brasil” – respondeu. Interroguei-o: “Se eu estiver numa praia aqui na costa do Brasil e deitar um cigarro para o mar, em que oceano ele caiu?” “No Oceano Atlântico!” (Vasco).

Neste exercício foi notório que as crianças não conheciam a localização dos oceanos e continentes, mas ao longo do jogo, fui me apercebendo que ganharam uma maior consciência do mapa mundo.

Após este momento, proponho à turma a realização de uma atividade matemática relacionada com cálculo mental e envolvendo as artes visuais.



Figura 50. Jogo de perguntas sobre os continentes e oceanos



Figura 51. Calculam e pintam conforme a legenda



Figura 52. Ficha de um aluno

Ainda no âmbito das artes visuais, dirigimo-nos ao recreio da escola para desenvolver a atividade mencionada na obra, a qual as crianças haviam manifestado interesse em realizar. Ao longo da realização da mesma, as crianças foram dialogando, no entanto, uma das conversas mais interessantes foi entre os alunos do 1.º ano e outros de 3.º ano:

“- O que é que vocês estão a fazer? (aluna da escola)

- Estamos a pintar a sarjeta! E a fazer umas pinturas por causa de uma história que a Inês contou. (Salvador)

- O que é que quer dizer essa frase? (aluno da escola)

- Quer dizer que o mar começa aqui, quando vocês deitam coisas para o chão, elas vão para o mar. E também é o título da história. (Vasco)

- Isso não é verdade! (aluna da escola)

- É sim! A água e os lixos que entram aqui (apontando para a sarjeta) vão até aos rios e dos rios vão até aos oceanos, por isso quando vês lixos no mar, eles podem vir daqui! (Alberto)”

4.3.3. Síntese das restantes atividades realizadas no contexto de Ensino do 1.º CEB

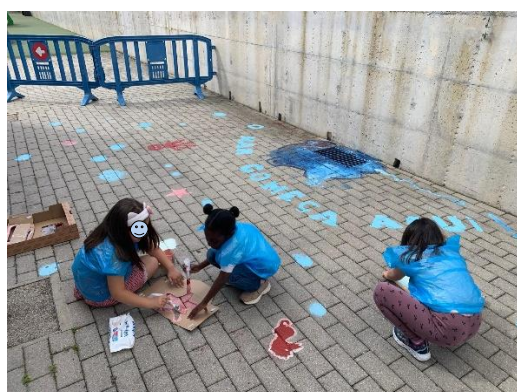


Figura 53. Realização da pintura no espaço exterior



Figura 54. Pintura finalizada

Na tabela que se segue, apresenta-se uma breve síntese das restantes atividades concretizadas no contexto de Ensino do 1.º CEB.

Tabela 15. Síntese das atividades extra-projeto realizadas no contexto do Ensino do 1.º CEB

Breve descrição	Registos fotográficos
Atividade 1. Explorar o português na prática desportiva	
- Aquecimento ao som da música “Baile Olímpico”, do Panda e os Caricas; - Jogo da macaca que consistia em dizer palavras com o número de sílabas correspondente ao número onde a peça caía durante o jogo; - Jogo das cadeiras formado por arcos em que no interior estavam ditongos, vogais e consoantes. Sempre que paravam em determinado arco tinham de dizer uma palavra com o que correspondia ao arco.	 Figura 55. Jogo da macaca  Figura 56. Jogo do arco e sílabas
Atividade 2. O que é uma família? Que tipologias de famílias existem?	

- Levantamento de ideias prévias acerca da temática da família;
- Leitura da obra “As Famílias não são todas iguais” de Rachel Fuller;
- Representação através de desenho, dos tipos de famílias que descobriram a partir da leitura da obra;
- Através da visualização da árvore genealógica da família Rivera, do filme “Coco”, os alunos elaboraram as suas árvores genealógicas;
- Preenchimento através de cruzes a uma pequena ficha de consolidação.



Figura 57. Representação de diferentes tipos de famílias



Figura 58. Preenchimento da árvore genealógica



Figura 59. Ficha de um aluno de diferentes tipos de famílias

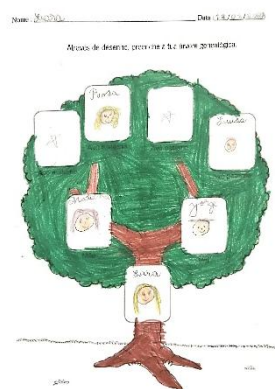


Figura 60. Árvore genealógica de um aluno

Atividade 3. As pernas da mesa da Mosca Fosca

- Leitura e interpretação da obra “A casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto;
- Realização de duas fichas de consolidação acerca da obra;
- Realização de um problema matemático;
- Realização de um jogo da memória relativamente aos animais presentes na obra.

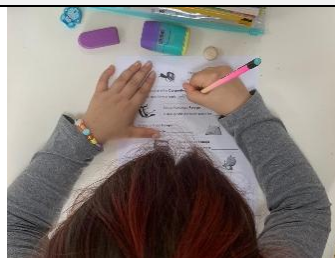


Figura 61. Preenchimento da ficha



Figura 62. Escrita no quadro interativo da resolução do problema

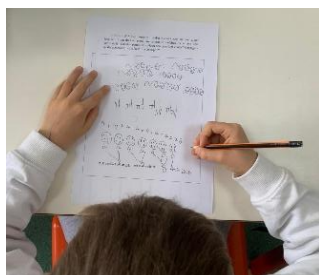


Figura 63. Estratégia de cálculo de um aluno

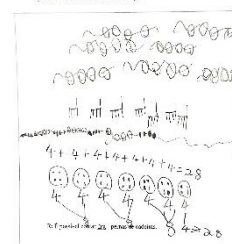


Figura 64. Ilustração de diversas estratégias de cálculo utilizadas

Atividade 4. “A surpresa de Handa”

- Leitura e interpretação da obra “A surpresa de Handa” de Eileen Browne;
- Realização de uma ficha de consolidação acerca da obra;
- Distinção de palavras com as sílabas "pre" e "per";
- Combinações do <r> com outras consoantes, como por exemplo, "pr", "cr", "fr", "br".



Figura 65. Leitura da obra por parte de um aluno

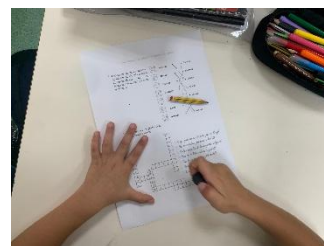


Figura 66. Ficha de compreensão da leitura

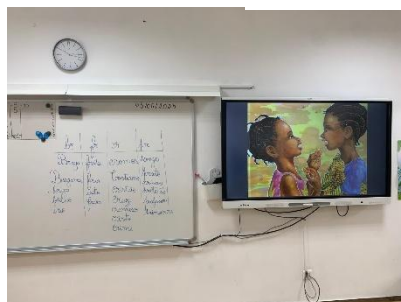


Figura 67. Partilha e escrita de palavras no quadro

Atividade 5. Comportamentos de risco - Incêndios florestais

- Leitura da obra “Há incêndio na floresta” de Margarida Rocha;
- Jogo online de um jogo interativo acerca do conteúdo da obra lida;
- Realização de um jogo alusivo à disciplina de estudo do meio, nomeadamente à temática dos incêndios;
- Ida ao quartel dos bombeiros;
- Escrita de frases simples sobre a ida ao quartel dos bombeiros;
- Realização de uma ficha matemática.



Figura 68. Jogo de compreensão da obra

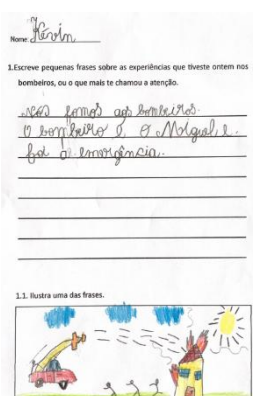


Figura 69. Ficha de um aluno com frases sobre a ida ao quartel



Figura 70. Resolução da atividade matemática em grande grupo

Atividade 6. Ameaças à biodiversidade – Tipos de paisagens

- Leitura da obra “Estranhas criaturas” de Cristina Sitja Rubio;
- Reconto oral em pequeno grupo;
- Exploração de paisagens naturais e humanizadas;
- Jogo onde os alunos têm de exibir uma carta com um N ou um H, se a imagem apresentada for de uma paisagem natural ou humanizada;
- Em pequenos grupos, identificam e colam em cartolina, imagens com diferentes tipos de paisagens.



Figura 71. Jogo de distinção dos dois tipos de paisagem abordados



Figura 72. Desenho de elementos naturais e humanos



Figura 73. Preenchimento das lacunas de acordo com as imagens

Em todas as atividades realizadas, procurou-se promover uma aprendizagem integrada, articulando-se, sempre que possível, diferentes saberes, tal como a seguir se apresenta.

Tabela 16. Disciplinas integradas nas atividades realizadas

Atividade	Português	Estudo do Meio	Matemática	Cidadania e desenvolvimento	Educação Artística
1	X			X	X
2	X	X		X	X
3	X		X	X	
4	X				
5	X	X	X	X	
6	X	X		X	X

4.4. Resultados obtidos através dos instrumentos de avaliação utilizados

4.4.1. Resultados obtidos nos questionários aos EE das crianças de Educação Pré-Escolar

Na última semana de estágio, foi partilhado com os EE um questionário online cujo propósito se prendia nas suas opiniões relativamente à aplicação do projeto de intervenção pedagógica. Questionário esse adaptado de Ferraz, P. (2022). No contexto de Educação Pré-Escolar, de 20 EE, apenas 15 responderam ao questionário (n=15).

- **Questão 1.:** Alguma vez o/a vosso/a educando/a fez comentários em casa acerca das obras de Literatura para a Infância exploradas pela educadora-estagiária?

Nas respostas dadas à 1.^a questão, 5 EE (35,7%), referiram que não ouviram os educandos a proferir comentários acerca das obras de Literatura para a Infância exploradas, enquanto os restantes 64,3% afirmaram ter ouvido comentários sobre as obras apresentadas.

- **Questão 1.1.: Se sim, que tipos de comentários proferiu?**

Partindo das respostas dos EE (n=8), agruparam-se as mesmas em diferentes categorias.

Tabela 17. Categorias de comentários redigidos sobre as obras de Literatura para a Infância exploradas

Comentários partilhados pelos EE de Educação Pré-escolar	n
a) Comentários sobre o gosto pela hora do conto.	2
b) Comentários sobre as obras exploradas.	4
c) Comentários sobre as estratégias de leitura.	2

Através destas respostas foi perceptível que algumas crianças proferiram comentários relativamente à Hora do Conto e à intervenção da educadora-estagiária neste momento. Foi notória a evolução das crianças na escuta e partilha de opiniões no momento de leitura dialogada.

- **Questão 2.: O vosso educando manifesta atitudes e sentimentos face à exploração das histórias de Literatura para a Infância?**

Relativamente a esta questão, 12 EE (85,7%) responderam afirmativamente, e apenas 2 EE (14,3%) referiram que as crianças não manifestaram atitudes e sentimentos face à exploração das histórias de Literatura para a Infância.

- **Questão 2.1.: Se sim, qual ou quais?**

A esta questão, cerca de 10 EE, partilharam comentários que foram organizados em categorias distintas, como a seguir se verifica.

Tabela 18. Categorias de comentários redigidos sobre atitudes e sentimentos face à exploração das histórias

Comentários partilhados pelos EE de Educação Pré-escolar	n
a) Comentários sobre o prazer da leitura dialogada.	4
b) Comentários sobre a importância de reciclar.	3
c) Comentários sobre a importância da natureza.	1
d) Comentários sobre sentimento de empatia pelos personagens.	2

Atendendo aos comentários partilhados é notório que a leitura dialogada foi um dos momentos importantes para as crianças, uma vez que o partilharam com os pais.

- **Questão 3.: Nos últimos tempos, notou algum comportamento no/na seu/sua educando/a que evidenciasse uma maior preocupação com a preservação do meio ambiente?**

Cerca de 85,7% dos EE referiram que notam mudanças no comportamento das crianças, 1 EE (7,1%) partilhou que não notou nenhum tipo de mudança e 1 EE (7,1%) mencionou, talvez.

- **Questão 3.1.: Se sim quais?**

Atendendo aos comentários dos EE, agruparam-se os mesmos em diferentes categorias.

Tabela 19. Categorias de comentários redigidos sobre comportamentos relacionados com a preservação do meio ambiente

Comentários partilhados pelos EE de Educação Pré-escolar	n
a) Comentários sobre os problemas ambientais.	1
b) Comentários sobre a importância do meio ambiente.	2
c) Comentários sobre a importância de reciclar.	3
d) Comentários sobre a importância de não poluir.	3
e) Comentários sobre a importância de ter ecopontos em casa.	1

A partir dos comentários dos EE, averigua-se que as crianças partilharam com os pais a importância de reciclar e de não poluir o ambiente.

- **Questão 4.: Na sua opinião, considera que a exploração de histórias de Literatura para a Infância pode ser um meio de promover a consciência e a responsabilidade ambiental das crianças?**

Relativamente a esta questão, a maioria dos EE (92,9%) referiram que a exploração de histórias de Literatura para a Infância pode ser um meio de promover a consciência e a responsabilidade ambiental das crianças, enquanto apenas 1 (7.1%) referiu “Talvez”.

- **Questão 4.1.: Se sim, porquê?**

Agruparam-se em diferentes categorias as respostas dos EE (n=10), conforme a tabela a baixo apresentada.

Tabela 20. Categorias de comentários redigidos sobre de que forma a exploração de histórias de Literatura para a Infância promove a consciência e a responsabilidade ambiental

Comentários partilhados pelos EE de Educação Pré-escolar	n
a) Comentários sobre o benefício global da leitura.	4

b) Comentários sobre a leitura de obras no geral.	1
c) Comentários sobre a importância da leitura para promover diversas aprendizagens essenciais ao ser humano.	5

Em suma, para os EE, mostra-se evidente a importância da leitura de histórias de Literatura para a Infância tanto para prover a consciência ambiental, como outro tipo de problemáticas. Assim sendo, a leitura é vista como um meio favorável para a aprendizagem.

4.4.2. Resultados obtidos nos questionários aos EE das crianças do Ensino do 1.º CEB

Na última semana de estágio, foi partilhado com os EE um questionário online cujo propósito se prendia nas suas opiniões relativamente à aplicação do projeto de intervenção pedagógica. No contexto do Ensino do 1.º CEB, de 20 EE, apenas 13 responderam ao questionário (n=13). Torna-se relevante referir que, nas perguntas de escolha múltipla, os EE podiam selecionar mais do que uma opção de resposta.

- **Questão 1.: O(a) seu/sua educando(a) comentou em casa alguma das obras de Literatura para a Infância trabalhadas na escola?**

Relativamente a esta questão, 12 EE (92,3%) responderam afirmativamente, e apenas 1 EE (7,7%) referiu que não.

- **Questão 1.1.: Se respondeu "Sim", que tipo de comentários fez?**

Partindo das respostas dos EE (n=12), agruparam-se as mesmas em diferentes categorias.

Tabela 21. Categorias de comentários selecionados sobre as obras de Literatura para a Infância exploradas

Comentários partilhados pelos EE dos alunos do 1.º CEB	n
a) Disse que gostou das histórias.	11
b) Falou das personagens ou do enredo.	6
c) Relacionou a história com algo do seu dia a dia.	2
d) Comentou aspetos visuais (ilustração, cores, etc.).	4
e) Questionou ou refletiu sobre temas abordados.	2

- **Questão 2.: O(a) seu/sua educando(a) demonstra sentimentos ou atitudes particulares em relação às histórias exploradas na escola?**

Relativamente a esta questão, 11 EE (84,6%) responderam afirmativamente, e apenas 2 EE (15,4%) referiram que os alunos não manifestaram sentimentos face à exploração das histórias de exploradas.

- **Questão 2.1.: Se respondeu "Sim", que sentimentos ou atitudes observou?**

Tabela 22. Categorias de comentários selecionados sobre as atitudes observadas

Comentários partilhados pelos EE dos alunos do 1.º CEB	n
a) Entusiasmo ao falar sobre as histórias.	7
b) Falou das personagens ou do enredo.	5
c) Relacionou a história com algo do seu dia a dia.	2
d) Comentou aspetos visuais (ilustração, cores, etc.).	3
e) Questionou ou refletiu sobre temas abordados.	5

- **Questão 3.: Notou recentemente algum comportamento do(a) seu/sua educando(a) que revele maior preocupação com a preservação do meio ambiente?**

A esta questão 100% das respostas foram afirmativas, revelando que os alunos manifestaram uma maior preocupação com a preservação do meio ambiente.

- **Questão 3.1.: Se respondeu "Sim", que comportamentos observou?**

Tabela 23. Categorias de comentários selecionados sobre os comportamentos observados

Comentários partilhados pelos EE dos alunos do 1.º CEB	n
a) Separar o lixo para reciclagem.	10
b) Evitar desperdício de água ou energia.	9
c) Fazer comentários sobre proteger a natureza.	10
d) Alertar outras pessoas sobre comportamentos ecológicos.	4
e) Mostrar interesse por temas ambientais (animais, florestas, poluição, etc.).	8

- **Questão 4.: Na sua opinião, a exploração de histórias de Literatura para a Infância pode contribuir para desenvolver a consciência e a responsabilidade ambiental nas crianças?**

A esta questão 100% das respostas foram afirmativas, revelando que os alunos manifestaram uma maior preocupação com a preservação do meio ambiente.

- **Questão 4.1.: Se respondeu "Sim", por que motivo considera isso importante?**

Tabela 24. Categorias de comentários selecionados sobre o contributo das histórias de Literatura para a Infância para desenvolver a consciência ambiental das crianças

Comentários partilhados pelos EE dos alunos do 1.º CEB	n
---	----------

a) As histórias despertam interesse e curiosidade das crianças.	11
b) Através da narrativa, os temas ambientais são mais facilmente compreendidos.	8
c) As crianças identificam-se com as personagens e aprendem com elas.	7
d) As histórias ajudam a desenvolver valores como o respeito e a responsabilidade.	12

4.4.3. Resultados obtidos no jogo *kahoot* aplicado aos alunos

No presente projeto, foi elaborado *quiz* através da plataforma *kahoot* para os alunos do 1.º CEB, com vista a averiguar as aprendizagens desenvolvidas relativamente às atividades elaboradas. Desta forma, o jogo agrupou um leque diversificado de questões. As questões que compuseram o *quiz* encontram-se em anexo (Anexo III), no entanto, as respostas obtidas foram organizadas nas seguintes tabelas:

Tabela 25. Categorias de respostas dadas pelos alunos no jogo kahoot 1

Questões	Nº de respostas corretas
Questão 1	20
Questão 2	20
Questão 3	20
Questão 4	20
Questão 5	19
Questão 6	20
Questão 10	20

Tabela 26. Categorias de respostas dadas pelos alunos no jogo kahoot 2¹

Questões	Opção mais escolhida	n
Questão 7	“O mar começa aqui”	10
Questão 8	Pintar a sarjeta do recreio	9
Questão 9	Sim	17

Os dados das tabelas indicam um desempenho muito positivo dos alunos no jogo Kahoot 1, com todas as questões, exceto uma, registando o número máximo de respostas corretas. Apenas a questão 5 teve uma resposta incorreta, o que sugere uma compreensão quase total dos conteúdos abordados. No jogo Kahoot 2, observa-se uma tendência clara nas escolhas dos alunos, com destaque para a questão 9.

¹ Link do jogo *kahoot* <https://play.kahoot.it/v2?quizId=abfc0257-4793-4013-913c-964250e9e838&activeWorkspace=PERSONAL&hostId=02edeb4a-45ec-4ffc-a486-e0b034c1dffd&autoAuth=true>

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

Neste capítulo final são tecidas várias considerações gerais (5.1.), em articulação com os objetivos definidos no capítulo I. Por fim, são apresentadas algumas reflexões finais relativas ao impacto do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional (5.2.).

5.1. Considerações gerais

Findo este percurso de Estágio Pedagógico, torna-se indispensável proceder a uma reflexão acerca do alcance dos objetivos definidos no primeiro capítulo, destacando os resultados obtidos do projeto de intervenção e investigação desenvolvido.

No que diz respeito ao objetivo geral de intervenção definido, “Explorar obras de literatura para a infância para promover uma melhor consciência ambiental das crianças da Educação Pré-Escolar”, é importante salientar que todas as atividades planificadas no âmbito do projeto tiveram como ponto de partida a leitura e exploração de uma obra de Literatura para a Infância, que foi previamente analisada e avaliada. Através da exploração das obras foi possível elaborar e dinamizar atividades globalizantes, promovendo assim uma aprendizagem holística. No contexto de Educação Pré-Escolar, foi possível interligar as atividades com a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social e dentro da Área de Expressão e Comunicação, com o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Relativamente ao 1.º CEB, foi possível interligar as aulas planificadas com as disciplinas de: Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Artística e Cidadania e Desenvolvimento. De salientar que, para além destas conexões interdisciplinares, tanto no contexto da Educação Pré-Escolar como no Ensino de 1.º CEB, promoveu-se a relação entre a literatura e a Educação Ambiental.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: “Identificar várias obras de literatura infantil, sobre as temáticas científicas a explorar, que relatem vários problemas ambientais”; “Analisar as diferentes obras com base na correção do conteúdo científico e em critérios literários” e “Explorar as obras selecionadas com as crianças”. É de salientar que a identificação e seleção de obras de Literatura Infantil com potencial para abordar temas de Educação Ambiental, foi um processo que exigiu pesquisa, reflexão e comparação.

Foi necessário selecionar as obras e analisá-las tendo em conta o seu conteúdo e as suas ilustrações. Foi possível constatar que algumas obras continham imprecisões, mas pouco significativas, pelo que algumas foram escolhidas. Considero que as obras que seleccionei foram bem exploradas e

permitiram suscitar questões importantes nas crianças, o que comprova que as obras de Literatura para a Infância podem promover a aprendizagem de aspetos ligados à Educação Ambiental.

Relativamente ao objetivo específico que se dedica à exploração das obras, este momento foi dividido em três fases distintas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Relativamente a esta metodologia de exploração de obras de Literatura para a Infância, concluo que foi o que funcionou melhor com os dois grupos dos diferentes contextos. O único aspeto que senti que diferia de contexto para contexto foi o momento de pré-leitura. Enquanto o grupo de crianças da Educação Pré-Escolar partilhou todas as suas ideias prévias, colocou questões e observou a capa e o título em todos os seus pormenores, a turma do 1.º CEB limitou-se à leitura do título e as suas opiniões cingiram-se às informações que o título lhes passava. Nos restantes momentos de leitura, as crianças desenvolveram as suas ideias e partilharam os seus conhecimentos de forma aberta e empenhada, não tendo notado uma grande diferença como havia notado no momento da pré-leitura.

No que diz respeito às aprendizagens adquiridas, no contexto de Educação Pré-Escolar, no final da intervenção foi partilhado um questionário com os pais. A partir da análise do mesmo, tive a oportunidade de constatar que as crianças possuíam uma boa consciência ambiental, tendo partilhado com os pais o que tinham feito na sala de atividades. Explicando-lhes o que deveriam fazer nas suas casas. Para além disso, os pais partilharam que a Literatura foi um bom meio de introdução da temática, pois, ao mesmo tempo que usufruíam dos benefícios da leitura, as crianças ficavam mais conscientes ambientalmente. Referiram ainda que as minhas intervenções deram asas a muitas conversas no seio familiar por se mostrarem diferentes e lúdicas.

No que concerne ao 1.º CEB, para além dos diálogos que foi havendo no final de cada intervenção, os alunos responderam a um jogo *Kahoot!*, cujo objetivo foi identificar as aprendizagens adquiridas, bem como verificar de que modo a exploração das obras selecionadas contribuíram para a dessas aprendizagens.

Por fim, foi possível constatar que em ambas as valências, a exploração de obras infantis é um recurso pedagógico excelente para explorar assuntos relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade ambiental.

5.2. Reflexões sobre o impacto do projeto no meu desenvolvimento pessoal e profissional

O presente projeto de Intervenção e Investigação Pedagógica representou uma experiência profundamente enriquecedora, repleta de novos conhecimentos e vivências que marcaram de forma significativa a minha trajetória profissional e pessoal.

Inicialmente, concentro-me nas dificuldades enfrentadas no contexto de Educação Pré-Escolar, uma vez que esse foi o meu primeiro contacto com crianças, no âmbito do estágio. Recordo-me de me sentir bastante envergonhada e reservada, mas, ao refletir sobre essa fase, posso afirmar que o meu crescimento, tanto a nível pessoal quanto profissional, tem sido contínuo e consistente. Nas primeiras semanas de estágio, surgiram dúvidas e inseguranças, tive receio de não conseguir estabelecer a ordem no grupo de crianças e de ser incapaz de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, uma vez que, no contexto, os acontecimentos se desenrolam com muita rapidez. No entanto, no término dessa primeira intervenção, senti-me mais confiante nas minhas competências e mais preparada para lidar com situações desafiadoras, por mais complexas que pudessem ser.

A timidez e a vergonha, que inicialmente limitavam a minha ação pedagógica, foram diminuindo gradualmente, e atualmente adoto uma postura muito mais presente e interventiva junto das crianças. Este processo de transformação é um reflexo direto do esforço e dedicação que investi, bem como das valiosas aprendizagens que fiz ao longo do estágio.

Estagiar neste contexto foi uma experiência crucial e transformadora para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional da educação. Ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar, adquiri não só competências técnicas e pedagógicas, mas também uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a importância da relação entre o educador e a criança. Aprendi que é fundamental criar um ambiente inclusivo e estimulante, que favoreça o desenvolvimento integral e reconheci ainda, a relevância de adotar uma prática educativa reflexiva e ética.

Acima de tudo, compreendi que, para exercer a profissão de educadora de forma eficaz, é imprescindível cultivar não apenas a paciência, mas também um profundo amor pelas crianças. Esse amor é, sem dúvida, a força motriz que orienta as ações do educador, atribuindo significado a cada gesto, atitude e decisão pedagógica. Cada atividade torna-se assim mais significativa, pois o que a sustenta é a dedicação, a empatia e o compromisso com o desenvolvimento das crianças.

Em relação ao 1.º CEB, considero importante referir que este estágio foi ainda mais desafiante, uma vez que a turma onde fiquei inserida era bastante agitada, mas, com o passar do tempo, fui-me habituando e conseguindo lidar com a situação. Confesso que ao longo do percurso académico fui sempre tendo mais curiosidade relativamente à Educação Pré-Escolar, pelo que, também por isso, a adaptação ao 1.º CEB foi um pouco mais difícil.

Num período inicial de observação, tentei não só ambientar-me, como também averiguar as debilidades e interesses do grupo. Por isso, aquando das primeiras intervenções, procurei aplicar as estratégias que tinha observado e que melhor funcionavam com a turma. Compreendi que teria de ser

uma professora-estagiária mais rígida e não tão carinhosa, em contraste com a minha postura no contexto de Educação Pré-Escolar. Em diálogo com a professora titular, que foi sempre muito querida e compreensiva, percebi que este contexto era diferente e que os alunos exigiam uma postura mais assertiva e não tão meiga.

Confesso que o estágio pedagógico no contexto de 1.º CEB me surpreendeu ultrapassando as minhas expectativas: no final da intervenção senti-me realizada e com as ferramentas necessárias para desempenhar a função de professora do Ensino Básico. Embora a turma tenha sido complicada a nível comportamental, sinto que foi um bom desafio ser estagiária num 1.º ano de escolaridade com estas dificuldades e desafios.

Em comum aos dois estágios, ressalto a forma como fui recebida pelas educadoras/professoras cooperantes e pelas crianças. Embora a minha postura, perante as crianças, tenha sido um pouco diferente em cada contexto, sinto que em ambas dei o melhor de mim e consegui adaptar-me às adversidades.

Ao longo dos dois estágios, ressalvo ainda que fui capaz de: compreender a importância do papel ativo da criança; valorizar cada criança, reconhecendo as suas progressões; estimular as suas iniciativas; abordar as diferentes áreas/disciplinas de forma globalizante e integrada; estimular a curiosidade das crianças criando condições para que “aprendam a aprender”. Para além disso, fui capaz de aprimorar a minha capacidade de observação. Observar torna-se fundamental quando o nosso público-alvo são crianças, pois é através dessa prática que conseguimos captar detalhes cruciais sobre o comportamento, necessidades emocionais/cognitivas e perceber os interesses e vontades das crianças. A observação permite ao educador/professor entender as dinâmicas de grupo e identificar as particularidades de cada criança, possibilitando uma intervenção pedagógica mais direcionada e eficaz. Tal como é defendido por Júnior (2010), “(...) um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.” (p. 581).

Concluindo, enquanto estagiária tinha grandes expectativas para este ano letivo e todas foram amplamente corroboradas. Sinto-me profundamente satisfeita, pois este ano de estágio complementou e consolidou tudo o que aprendi ao longo do meu percurso académico. As dificuldades e desafios enfrentados ao longo desta jornada foram superados com empenho, e, ao olhar para trás, percebo que foram esses momentos mais desafiantes que propiciaram a minha evolução. Foi através deles que adquiri novas aprendizagens e cresci, tanto pessoal quanto profissionalmente, consolidando as competências, as estratégias e os instrumentos para a minha prática docente futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/680/bibliotecarbe9.pdf>
- Assis, G. & Cruz, M. (2010). Desconstruindo a História: Hayden White e a escrita da narrativa. *Revista Mosaico*, 3(1), 111-118. https://www.academia.edu/20725225/Desconstruindo_a_História_Hayden_White_e_a_escrita_da_narrativa
- Azevedo, F. (2003). *Estudos literários para a infância e fomento da competência literária. Saberes e práticas na formação de professores e educadores*, 125-132. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2857>
- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. In: Balça, A. & Pires, M. N. (eds.). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Santillana Editores.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2016). Leitura e Educação Literária. Pactor. <https://hdl.handle.net/1822/52621>
- Barreiros, G., & Gianotto, D. (2016). O diário de aula como instrumento de reflexão na formação inicial de professores de ciências biológicas. *Formação Docente – Revista Brasileira De Pesquisa sobre Formação De Professores*, 9(15), 33-56. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v8i15.140>
- Barros, L. (2014) Formar mediadores é Formar leitores: um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In Barros, L. (Ed.), *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB* (pp. 19-29). Tropelias & companhia.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71580>
- Batista, B.; Moreira, E.; Rodrigues, D. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. In Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Silva, F., Ribeiro, E., Demba, J., Lapa, L., Mota, M. & Silva, P. (Eds.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 13-36). UA Editora. <https://www.researchgate.net/publication/349822655>
- Bento, I. & Balça, A. (2016) Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF*, 26 (52), 81-100. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2016n52a90>

- Bertoncello, A., Floss, F., & Santos, C. (2018). Educação ambiental e literatura infantil: uma relação possível?. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2455/1/BERTONCELLO.pdf>
- Cabrera, M., & García, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: Claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(90), 65-77. <https://www.redalyc.org/journal/274/27453789006/html/>
- Câmara, A. Proença, A. Teixeira, F. Freitas, H. Gil, H. Vieira, I. Pinto, J. Soares, L. Gomes, M. Gomes, M. Amaral, M. & Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiental.pdf
- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar? In U. Albuquerque, L. Cunha, R. Lucena & R. Alves (Eds.), *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia* (pp. 95-112), NUPEEA. https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar
- Cantalice, L. (2004). Sugestões Práticas: Ensino de Estratégias de Leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Charréu, L. & Oliveira, M. (2015). Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa artes visuais. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 410-425. <http://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/16187>
- Colado, S., Staats, H., & Corraliza, J.A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf
- Costa, J., & Santos, W. (2019). Tecnologias e educação: o uso das TIC como ferramentas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. *Brazilian Journal of Development*, 5(11). 10.34117/bjdv5n11-177

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lidel.
- Cuba, M. A. (2010). Educação Ambiental nas Escolas. Universidade de Taubaté: ECCOM.
- Eftting, T. R. (2007). *Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios*. Universidade Estatal do Oeste do Panamá.
- Emerson, R.; Fretz, R. & Shaw, L. (2013). Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*. 7, 355 – 388. file:///C:/Users/matoss/Downloads/Notas_de_Campo.pdf
- Estes, C. P. (2005). *Contos dos Irmãos Grimm* (L. Wyler, Trad.; ilustr. A. Rackham). Rocco.
- Ferraz, P. (2022). *A Literatura para a Infância e o desenvolvimento da consciência ambiental: uma abordagem integrada na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2013). *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. IPP.
- Formosinho, J., Kartz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Revista Interações*, 2(3), 32-51. <https://doi.org/10.25755/int.305>
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2019). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399-426.
- Green, R. & Liu, J. (2024). Children's pro-environmental behaviour: A systematic review of the literature. *Resources, Conservation & Recycling*, 205, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2024.107524>
- Guerreiro, C., Morgado, E. & Canedo, J. (2024). A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE POTENCIAL RECEÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. 17(3), 1007-1020. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n3.1007-1020>
- Hamalosmanoglu, M. (2012). The place of environmental education in science education curricula in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4839–4844. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.345>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Imran, M., Almusharraf N. & Abdellatif, M. (2024). Education for a Sustainable Future: The Impact of Environmental Education on Shaping Sustainable Values and Attitudes among Students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 14(6), 155-171. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i6.48659>
- Jardim, M. F. (2000). Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In J. A. Saraiva (Org.), *Literatura e alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação*. ArtMed.
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira da Educação Médica*, 34(4), pp. 580-586. <https://doi.org/10.1590/S010055022010000400014>
- Krettenauer, T. (2017). Pro-Environmental Behavior and Adolescent Moral Development. *J. Res. Adolescence*, 27 (3), 581–593. <https://doi.org/10.1111/jora.12300>
- Latorre, A. (2004). *La investigagación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Editorial Graó.
- Lopes, A. (2007) Animação de imagens: uma nova interface entre a fotografia e os meios digitais na produção de narrativas. *ANPAP - 16º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais*. 649-659 <https://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/065.pdf>
- Lopes, M. (2012). *O interpretante emocional na interação das linguagens visual e verbal em Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Ziraldo*. Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite, 109-122.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de infância/Família*. Instituto Piaget.
- Magalhães, M. (2021). A Literatura para a Infância, a formação do Leitor Crítico e a Educação Intercultural. *Revista de La Red de Universidades Lectoras*, 12(23), 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades doa 3 aos 6*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, L., & Mendes, T. (2013). Literatura Infantil e a Educação Ambiental. *Revista aprender*, (33), 151-156. <https://doi.org/10.58041/aprender.104>

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Mata, L. (2008) *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral, de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.12/2013>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiros, T. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-posições*, 27(2), 115-132. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Morse, J. (2007). *Aspectos Essenciais de metodologia de Investigação Qualitativa*. Formasau.
- Nascimento, B. & Brandão, A. (2024). LIVROS QUE AJUDAM A PENSAR E A CONVERSAR - O olhar de professoras na Educação Infantil. *Periferia*, 16(1), 1-33. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.83160>
- Neuman, S. & Brekamp, S. (2000). Becoming a reader: a developmentally appropriate approach In Strickland, S. & Morrow, M. (eds.). *Beginning Reading and Writing*. The Teachers College Press & IRA.
- Pombo, O., Guimarães, M. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. 2.ªEd., Texto Editora.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In Azevedo, F. (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp.69-87). Edições Lidel.
- Ramos, A. & Silva, S. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para crescer*. Gulbenkian-Casa da Leitura <https://hdl.handle.net/1822/62903>
- Ramos, A., & Ramos, R. (2013). *Ecoliteracia e literatura para a infância: Quando a relação com o ambiente toma conta dos livros*. Solta Palavra. <https://hdl.handle.net/1822/23877>
- Sackes, M., Trundle, K., & Flevares, L. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), pp 415-422 <https://www.researchgate.net/publication/226943724>

- Santos, J. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de literacia educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira & S. Henrique (Eds.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (123-138). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8713>
- Silva, A. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In Munanga, K. (Eds.), *Superando o Racismo na escola*. (pp. 21 – 37). Ministério da educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- UNESCO. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem* - UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>
- Varela, P. (2009). Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/10668>
- Varela, P. (2010). *Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo Ensino do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, L. (2001). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. CESC: UM. <https://hdl.handle.net/1822/9354>
- Vilaça, T. (2008). *(Re)Construir perspectivas metodológicas na educação para a saúde e educação para o desenvolvimento sustentável: ação e competência de ação como um desafio educativo*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Zucker, T. A., Cabell, S.Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., and Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarden shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Dev.Psychol.* 49, 1425–1439.

Anexos

Anexo I – Planificação de uma atividade de Reciclagem através da leitura do Livro “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts

Tempo	Descrição das atividades	Recursos materiais	Objetivos de aprendizagem	Visão integradora
1.º dia				
25 min.	A atividade inicia com a exploração da obra “Será o mar o meu lugar?”, em grande grupo. Pré-leitura: Questiona-se as crianças sobre os elementos paratextuais, como a ilustração da capa, as cores e os animais presentes, assim como o que acham que a história vai tratar e qual acham que será o seu título. Leitura: No momento de leitura, questiona-se as crianças sobre: - “Quem é o Tomé?”; “Acham que é mesmo uma medusa?”; “O que são medusas?” (pg. 2); - “Quem é que engoliu o Tomé?” (pg. 5); - “Quem irá comer de novo o Tomé?” (pg. 10); - “E agora conseguem adivinhar?” (pg. 18). Pós-leitura: No final da leitura dialogada volta-se a folhear o livro e interroga-se as crianças: - “Quem era na realidade o Tomé?”; - “O que acham que os animais sentem quando veem lixo no mar?”; - “O que é que o menino fez ao saco Tomé?”;	Livro	- Verbalizar as ideias prévias; - Comunicar as suas concessões. - Compreender as mensagens contidas na obra; - Inferir o significado do texto a partir de pistas contextuais e inferências lógicas; - Utilizar linguagem adequada ao conteúdo do livro. - Identificar animais através da sua imagem. - Manifestar preocupação com a conservação da natureza e pelo ambiente. - Antecipar e expressar as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer numa situação que observa.	Área de Formação Pessoal e Social Domínio da Linguagem Oral Conhecimento do mundo

	- “O que acham que devemos fazer quando vemos lixos na areia? Porquê?”.			
7 min.	Atividades de Pós-leitura: Iremos apresentar um vídeo ilustrativo da poluição da água (https://www.youtube.com/watch?v=HH_D7B04_4LQ). Posteriormente questiona-se as crianças: - “Já ouviram falar em poluição? O que é?” “O que acham que acontece à água do mar/ rios quando lhe deitamos lixos?”; - “E os animais marinhos como acham que se sentem?”; - “O que é que o Vasco fez no filme?”; - “Ele fazia a reciclagem? É importante?”	Computador Coluna	- É capaz de explicitar e de partilhar o que pensa e vê; - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e satisfação nos novos conhecimentos que construiu.	Área de Formação Pessoal e Social Conhecimen to do mundo
1h	As crianças, irão dividir-se em dois grandes grupos. Um grupo irá representar um oceano limpo e outro um oceano poluído. Irei questionar as crianças de cor acham que é uma água poluída e uma água limpa. Irão pintar duas cartolinas A3 para representar os dois diferentes oceanos. Para além disso, um dos grupos terá ao seu dispor lixos. Todas as crianças terão de desenhar e colorir o seu peixe, para depois colarem na cartolina.	Tesoura; Cola quente; Cartolina A3; Folhas de papel A4; Marcadores; Tintas; Lixos variados.	- Colaborar em atividades de grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final. - Explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual; - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê.	Área de Formação Pessoal e Social Subdomínio das Artes Visuais
<u>Avaliação:</u>				

- Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais;
- Revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu;
- Partilha as suas ideias prévias e conhecimento do mundo;
- Participa com interesse nas atividades propostas;
- Responde assertivamente às questões colocadas;
- Revela confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar em grupo;
- Dá a sua opinião, aceitando e ouvindo as dos outros;

Instrumentos de avaliação: Observação, diálogo, produções das crianças, notas de campo.

Anexo II – Questionário dirigido aos EE das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar

Este formulário destina-se aos encarregados de educação das crianças da sala dos quatro anos e tem como objetivo recolher a sua perspetiva sobre o impacto da literatura para a infância no desenvolvimento da consciência ambiental dos seus filhos.

Pretendendo compreender de que forma as histórias, livros e outras experiências literárias partilhadas na escola contribuíram para despertar nas crianças uma atitude de respeito e cuidado pelo meio ambiente.

Obrigada pela vossa disponibilidade!

Questão 1: Alguma vez o/a vosso/a educando/a fez comentários em casa acerca das obras de Literatura para a Infância exploradas?

Questão 1.1: Se sim, que tipos de comentários proferiu?

Questão 2: O vosso educando manifesta atitudes e sentimentos face à exploração das histórias de Literatura para a Infância?

Questão 2.1: Se sim, qual ou quais?

Questão 3: Nos últimos tempos, notou algum comportamento no/na seu/sua educando/a que evidenciasse uma maior preocupação com a preservação do meio ambiente?

Questão 3.1: Se sim quais?

Questão 4: Na sua opinião, considera que a exploração de histórias de Literatura para a Infância pode ser um meio de promover a consciência e a responsabilidade ambiental das crianças?

Questão 4.1: Se sim, porquê?

Anexo III – Questionário dirigido aos EE das crianças do contexto de Educação Pré-Escolar

A literatura para a infância e o desenvolvimento da consciência ambiental das crianças

Questionário de avaliação da intervenção da professora estagiária. As perguntas relacionam-se com as obras e as temáticas abordadas pela professora-estagiária.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade!

1. O(a) seu/sua educando(a) já comentou em casa alguma das obras de Literatura para a Infância trabalhadas na escola?

☐ Sim

☐ Não

1.1. Se respondeu "Sim", que tipo de comentários fez? *(pode assinalar mais do que uma opção)*

☐ Disse que gostou da história

☐ Falou das personagens ou do enredo

☐ Relacionou a história com algo do seu dia a dia

☐ Comentou aspetos visuais (ilustrações, cores, etc.)

☐ Questionou ou refletiu sobre temas abordados

☐ Outro (especifique): _____

2. O(a) seu/sua educando(a) demonstra sentimentos ou atitudes particulares em relação às histórias exploradas na escola?

☐ Sim

☐ Não

2.1. Se respondeu "Sim", que sentimentos ou atitudes observou? *(pode assinalar mais do que uma opção)*

☐ Entusiasmo ao falar sobre as histórias

☐ Curiosidade em saber mais sobre os temas

☐ Empatia pelas personagens ou situações

☐ Identificação com os valores transmitidos

☐ Desejo de ler mais histórias semelhantes

☐ Outro (especifique): _____

3. Notou recentemente algum comportamento do(a) seu/sua educando(a) que revele maior preocupação com a preservação do meio ambiente?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeu "Sim", que comportamentos observou? *(pode assinalar mais do que uma opção)*

☐ Separar o lixo para reciclagem

☐ Evitar desperdício de água ou energia

☐ Fazer comentários sobre proteger a natureza

☐ Alertar outras pessoas sobre comportamentos ecológicos

☐ Mostrar interesse por temas ambientais (animais, florestas, poluição, etc.)

☐ Outro (especifique): _____

4. Na sua opinião, a exploração de histórias de Literatura para a Infância pode contribuir para desenvolver a consciência e a responsabilidade ambiental nas crianças?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não tenho certeza

4.1. Se respondeu "Sim", por que motivo considera isso importante? *(pode assinalar mais do que uma opção)*

☐ As histórias despertam interesse e curiosidade das crianças

☐ Através da narrativa, os temas ambientais são mais facilmente compreendidos

☐ As crianças identificam-se com as personagens e aprendem com elas

☐ As histórias ajudam a desenvolver valores como o respeito e a responsabilidade

☐ Outro (especifique): _____