

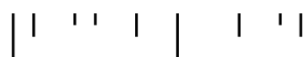


A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO
PROMOTORA DAS APRENDIZAGENS DE
ESTUDO DO MEIO

Abigail Magalhães

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO PROMOTORA DAS APRENDIZAGENS DE ESTUDO DO MEIO

Abigail Magalhães

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Professora Doutora Carolina Gonçalves
Coorientador: Professor Doutor António Almeida

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família! Agradeço-lhes por me apoiarem, por me motivarem a não desistir, mas antes a dar o meu melhor. Agradeço-lhes por toda a paciência demonstrada e pela sua compreensão quando me pediram atenção e eu não pude dar!

Agradeço às minhas incríveis e incansáveis amigas Catarina, Sofia, Carolina e Andreia que, entre inúmeras coisas, alegraram os meus dias, tornando esta incrível caminhada mais leve. Agradeço-vos por tudo!

Agradeço à minha professora de 1.º Ciclo preferida, a Maria João, por tudo o que fez por mim nos últimos dois anos e, principalmente, pela amizade que criámos. Muito obrigada!

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Carolina Gonçalves por toda a ajuda e apoio disponibilizado, pelo voto de confiança que depositou em mim, por toda a paciência demonstrada, especialmente quando me senti perdida e desorientada, e por me ter motivado a dar sempre o meu melhor!

Agradeço à Escola Básica Santo António por todo o carinho e amizade demonstrados e por me ter recebido tão bem nestes dois últimos anos tão importantes para mim. Agradeço também a todas as crianças com as quais me cruzei durante esse período e que me fizeram ter a certeza de que ser professora era o caminho a seguir.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todos os professores da instituição Escola Superior de Educação de Lisboa, por todos os conhecimentos transmitidos ao longo destes últimos anos de formação.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História de Geografia de Portugal no 2.º CEB. Encontra-se dividido em duas partes: (i) descrição e análise crítica da prática pedagógica realizada no 1.º CEB e no 2.º CEB; e (ii) apresentação e desenvolvimento do estudo desenvolvido com uma turma de 1.º ano do 1.º CEB.

Vários estudos realizados têm apontado para a pertinência da Literatura Infantil enquanto instrumento vantajoso para a construção de aprendizagens. É nesta linha de raciocínio que surge o estudo do presente relatório intitulado *A Literatura para a Infância como promotora das aprendizagens de estudo do meio*. Este pretendia apresentar e explorar obras infantis que abordassem conceitos ambientais e ecológicos, com vista a proporcionar uma integração entre as áreas de Língua e Ciências e promover atitudes de preservação do meio ambiente.

Para a concretização desta Investigação-Ação, foi aplicada uma entrevista antes da intervenção, para compreender as conceções dos alunos sobre a literatura infantil, bem como um questionário antes e depois da implementação do estudo, possibilitando recolher dados relevantes sobre as aprendizagens adquiridas durante a intervenção, que foram posteriormente analisados, de forma a dar respostas às questões de investigação que delinearão todo o processo de ação.

Os resultados obtidos mostraram que a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio no 1.º Ciclo através de Literatura para a Infância se apresenta como uma estratégia benéfica para a construção de conhecimentos nesta área disciplinar. Através dessa ação pedagógica, os alunos tiveram a possibilidade de construir conhecimentos sobre os conceitos da área de Educação Ambiental, com vista à promoção de atitudes responsáveis e conscientes com vista à conservação do meio ambiente.

Palavras-chave: *Educação Ambiental, Literatura para a Infância, Estudo do Meio, Interdisciplinaridade*

ABSTRACT

This report was written as part of the Supervised Teaching Practice II course, which is part of the Masters in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It is divided into two parts: (i) description and critical analysis of the pedagogical practice carried out in the 1st and 2nd CEB; and (ii) presentation and development of the study carried out with a 1st grade class of the 1st CEB.

Several studies have pointed to the relevance of Children's Literature as an advantageous instrument for the construction of learning. This is the reasoning behind this report entitled Children's Literature as a promoter of environmental studies learning. It aimed to present and explore children's books that addressed environmental and ecological concepts, to provide integration between the areas of Language and Science and promote attitudes of environmental preservation.

To carry out this Action Research, an interview was applied to understand the students' conceptions about children's literature, as well as a questionnaire was implemented in a moment before the implementation of the study, as well as at the end of it, which made it possible to collect relevant data on the learning acquired by students that were later analyzed to provide answers to the research questions that outlined the entire action process.

The results of the implementation showed that the approach to Environmental Studies content in the 1st grade through Literature for Children is a beneficial strategy for the construction of knowledge in this subject area. Through this pedagogical action, students had the opportunity to build knowledge about the concepts of Environmental Education, intending to promote responsible and conscious attitudes towards environmental conservation.

Keywords: Environmental Education, Literature for Children, Environmental Studies, Interdisciplinarity

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. ^a PARTE	4
1. Metodologias de recolha de informações para a Intervenção.....	5
2. Descrição da prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	6
3. Descrição da Prática no 2.º Ciclo do Ensino Básico	10
4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	15
2. ^a PARTE	20
1. Apresentação do Estudo	21
2. Revisão de Literatura.....	23
2.1. Concepções sobre a Leitura	23
2.2. A leitura de histórias como estratégia pedagógica.....	25
2.3. Literatura para a Infância.....	27
2.4. A Educação Ambiental e o Estudo do Meio.....	28
2.4.1. Atividades experimentais em Estudo do Meio.....	30
2.4.2. Os conceitos de Desflorestação, Preservação Ambiental e Germinação	31
2.5. A Literatura para a Infância e a Educação Ambiental em Estudo do Meio	33
3. Metodologia.....	35
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes	35
3.2. Opções metodológicas adotadas	36
3.2.1. Natureza do Estudo	36
3.2.2. Procedimentos e Instrumentos de recolha de dados.....	37
3.2.3. Técnicas de análise de dados.....	39
3.3. Plano de Ação – Atividades desenvolvidas	40
3.4. Princípios éticos	41
4. Resultados.....	41

5. Conclusões.....	47
REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS	62
Anexo A. Atividades implementadas durante a Intervenção	63
Anexo B. Notas de campo da prática realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	66
Anexo C. Fragilidades e potencialidades identificadas em ambas as turmas.....	70
Anexo D. Caracterização sociodemográfica do território	72
Anexo E. Investigação Semanal – Exemplo de guião de pesquisa	74
Anexo F. Avaliação das fichas de verificação mensais.....	76
Anexo G. Guião de entrevista individual	78
Anexo H. Questionário de exploração da obra (Língua e Ciências Naturais).....	80
Anexo I. Planificação do Plano de Ação da Investigação	83
Anexo J. Germinação – Atividade Experimental	86
Anexo K. Análise das entrevistas - Categorização.....	92
Anexo L. Respostas obtidas nos questionários de exploração da obra <i>Estranhas Criaturas</i>	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados da entrevista – Funcionalidade da leitura	42
Figura 2. Resultados da entrevista – Importância dos livros que abordam conceitos sobre ecologia	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Objetivos Gerais e respetivos Indicadores de avaliação (1.º Ciclo)	8
Tabela 2. Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Estratégias de Intervenção	13
Tabela 3. Objetivos Gerais e Específicos na ótica do Aluno	23
Tabela 4. Resultados da questão 4. O que entendes por desflorestação?	44
Tabela 5. Resultados da questão 6. O que entendes por preservação ambiental?	45
Tabela 6. Resultados da questão 8. O que entendes por germinação?	45

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EAD	Ensino à Distância
HGP	História e Geografia de Portugal
IA	Investigação-Ação
OC	Orientador(a/as) Cooperante(s)
PA	Plano de Ação
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| " " | | " "

A Literatura para Infância, não raras vezes, é utilizada como ponto de partida quer para a abordagem de conteúdos curriculares, principalmente na área disciplinar de Português, quer para desenvolver competências relacionadas com esta disciplina, tal como se dá com a Escrita e a Leitura. Contudo, a literatura infantil pode ser também uma estratégia a adotar para apresentar aspetos curriculares relativos a outras áreas disciplinares, como é o caso do Estudo do Meio. Este foi o principal objetivo da presente investigação – compreender de que forma a Literatura para a Infância pode ser proveitosa para a abordagem de conceitos relacionados com Educação Ambiental.

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que se integra no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) do 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este trabalho está dividido em duas partes distintas, contendo cada uma diferentes capítulos. Na 1.ª parte, apresenta-se uma descrição sintética da prática pedagógica realizada tanto no 1.º CEB, na qual foi desenvolvida a investigação, quanto no 2.º CEB. Assim, é realizada, ainda que de forma breve, uma caracterização das Instituições, bem como das Orientadoras Cooperantes e respetivas turmas, com as quais foi realizado o período de Intervenção. Em cada ciclo também estarão presentes as problemáticas identificadas pelo par pedagógico, mencionando os seus objetivos gerais, as estratégias e atividades implementadas com cada turma e os processos de avaliação adotados. Por último, ainda nesta 1.ª parte, elabora-se uma análise reflexiva e comparativa sobre a ação pedagógica desenvolvida em ambos os Ciclos de Ensino.

Relativamente à 2.ª parte do relatório, esta está dividida em 5 capítulos distintos, nomeadamente: (i) apresentação do estudo; (ii) revisão da literatura; (iii) metodologia; (iv) resultados; e (v) conclusões. No primeiro capítulo será evidenciado o tema do estudo, mais especificamente, *A Literatura para a Infância como promotora das aprendizagens de Estudo do Meio*, assim como as questões e os objetivos, quer gerais, quer específicos, da investigação. De seguida, apresenta-se a revisão da literatura realizada, na qual são explanados os conceitos fundamentais do estudo, nomeadamente o conceito de Literatura para a Infância e Educação Ambiental, enquanto vertente do Estudo do Meio. No terceiro capítulo são evidenciadas as opções metodológicas adotadas para a concretização do estudo, identificando os participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, e salientando

os princípios éticos subjacentes ao processo de investigação. Seguidamente, nos dois últimos capítulos, são apresentados e interpretados os resultados obtidos, tendo em consideração o quadro teórico realizado, assim como a análise realizada a todos os dados recolhidos, de forma a ser possível concretizar as conclusões finais acerca do estudo. Neste último capítulo são também mencionados os constrangimentos sentidos no decorrer da investigação.

Numa última parte do relatório, está presente uma reflexão final, com o intuito de enfatizar os contributos que a experiência pedagógica desenvolvida na PES II proporcionou, tal como os contributos do processo de investigação executado, para o desenvolvimento de competências quer a nível pessoal, quer profissional, enquanto futura docente.

Por fim, são apresentadas as referências nas quais toda a investigação se sustenta, bem como os anexos referidos ao longo do corpo do trabalho.

1. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1. Metodologias de recolha de informações para a Intervenção

De forma a elaborar Planos de Intervenção pertinentes e adequados a cada ciclo e, mais especificamente, a cada turma na qual se realizou a prática pedagógica, foi necessário recolher dados e informações, não apenas sobre a Instituição cooperante e as suas finalidades educativas, como também sobre a ação educativa do Orientador Cooperante (OC), nomeadamente, as suas estratégias de ensino, a forma como geria os diversos aspetos relacionados com sala de aula e como realizava os seus processos de avaliação e sobre as fragilidades e potencialidades da turma.

Estas informações deveriam ser recolhidas durante o período de duas semanas de Observação, por intermédio (i) da realização de Notas de Campo; (ii) da análise de documentos relativos à Instituição, ao Agrupamento de Escolas da Instituição e à própria turma onde decorreria a intervenção; ou (iii) da elaboração de entrevistas, aplicação de questionários ou conversas informais com os OC. As metodologias utilizadas, enquanto par pedagógico, e com o intuito de formular e desenvolver uma problemática, foram, principalmente, a realização de notas de campo, a análise documental e as conversas informais com os OC.

Todas as informações recolhidas através das metodologias empregues permitiram ao par pedagógico compreender as funções dos OC nos diferentes ciclos de ensino, bem como compreender as suas funções nos diferentes domínios de atuação, nomeadamente, o domínio pedagógico-curricular, administrativo-burocrático e ao nível relacional. Com os dados obtidos também se tornou possível identificar as fragilidades e as potencialidades de cada grupo turma, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, o que permitiu a definição de uma problemática e, conseqüentemente, de objetivos e estratégias a implementar durante o período de prática pedagógica concretizada pelo par.

2. Descrição da prática do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo é elaborada uma breve descrição da prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, são mencionados alguns aspetos como as finalidades educativas da instituição, os princípios orientadores da Orientadora Cooperante (OC) e uma caracterização da turma, bem como dos processos de regulação e avaliação colocados em prática. Também se apresenta, de forma sintética, a problemática definida como foco de intervenção, bem como os objetivos e estratégias a esta associados, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação colocados em prática.

A instituição na qual foi realizada a prática pedagógica é uma escola pública, localizada na área de Lisboa, que abrange desde a Educação Pré-Escolar até ao 4.º ano de escolaridade. Dado que se encontra inserida num agrupamento de escolas da mesma área, esta instituição tem como principais finalidades educativas aquelas que se encontram no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Segundo este documento, o principal objetivo de todas as instituições escolares que este abrange é promover o sucesso escolar, sustentado numa cidadania consciente e solidária. Para que tal seja possível, existem objetivos estratégicos¹, referentes a três áreas de intervenção diferentes, sendo que apenas cinco objetivos de duas dessas áreas (Área pedagógica e Área relacional) se relacionam diretamente com o objetivo principal. Esses são os seguintes: (i) melhorar os resultados académicos; (ii) proporcionar oportunidades de aprendizagem de qualidade; (iii) fomentar atitudes e comportamentos adequados às aprendizagens; (iv) incentivar o trabalho em equipa; e (v) promover uma cultura de participação, integração, confiança e sentido de pertença ao agrupamento.

Tendo em consideração o objetivo principal da instituição cooperante, conforme apresentado no PEA, revela-se pertinente mencionar a ação educativa da OC, que realizava o seu trabalho visando este mesmo propósito. No que concerne à organização e gestão pedagógica, foi possível compreender, em conversas informais com a OC, que a distribuição dos conteúdos curriculares previstos para o ano letivo era definida pelo subdepartamento do Agrupamento e era com base nesta distribuição por períodos letivos, que a OC organizava e geria a sua ação, concebendo, posteriormente, uma planificação mensal e semanal. Para esta última forma de planificação, a OC tinha

¹ Neste documento encontram-se também os indicadores de análise, bem como as metas associadas a cada área.

sempre em consideração o horário letivo dos alunos, para cumprir a carga horária estipulada para cada área disciplinar.

Ainda no que se refere à ação educativa da OC, é de salientar que, durante o período de observação, foi possível compreender não só a relação que esta tinha com os alunos e os Encarregados de Educação destes, como também as rotinas pedagógicas que tinha com a turma e as atividades, para a abordagem dos diferentes conteúdos, que fazia com a mesma. Este último aspeto, relativo à observação e análise das atividades que a OC realizava com a turma, bem como a forma como eram implementadas em sala de aula, foi extremamente pertinente, dado que possibilitou identificar um dado que iria servir como motivação para a investigação do relatório final a realizar.

Para regular e avaliar as aprendizagens dos alunos relativos aos conteúdos curriculares, a OC realizava uma avaliação sumativa através da realização de dois instrumentos de avaliação, nomeadamente, (i) Fichas Mensais, elaboradas e aplicadas pela OC, para as três áreas disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio); e (ii) Fichas Trimestrais (que integram em si duas áreas, ou seja, Português e Estudo do Meio e Matemática e Estudo do Meio), realizadas pelo subdepartamento de ano, em conjunto com a OC e aplicadas à turma. A OC realizava também uma avaliação formativa, tendo em consideração todas as tarefas e atividades realizadas pelos alunos ao longo do período letivo, corrigindo-as e dando um feedback apropriado a cada aluno, de forma individual.

No que se refere à turma em que a OC lecionava e na qual a prática pedagógica foi desenvolvida, esta era uma turma de 1.º ano de escolaridade, sendo composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes alunos, 4 eram beneficiados por medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão e 2 por medidas seletivas, sendo que um destes apresentava um nível de dificuldades muito elevado, não conseguindo acompanhar as aprendizagens da turma. Além destes 6 alunos referidos, que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, as restantes crianças não apresentavam fragilidades, exceto as que são comuns ao ano de escolaridade em que se encontravam, visto muitas competências estarem ainda em desenvolvimento.

Relativamente ao meio sociocultural e económico, e com base nas informações obtidas pela OC relativamente aos Encarregados de Educação dos alunos, bem como recolhidas através da análise realizada ao Projeto Educativo do Agrupamento a que a

Instituição pertence, foi possível perceber que a maioria dos alunos se enquadrava num nível económico médio a médio-alto, em que a maioria dos encarregados de educação tinha uma elevada formação académica, apesar da população na qual a escola se integra ser diferenciada. O aspeto relativo à formação académica dos pais revelou ter um grande contributo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visto estes Encarregados de Educação terem expectativas elevadas para os seus educandos e, por sua vez, serem mais participativos no seu percurso escolar, mantendo, desta forma, uma boa relação com a OC.

Conforme já mencionado previamente, foi nesta turma do 1.º ano de escolaridade que a prática pedagógica foi desenvolvida, tendo sido necessário, primeiramente, um momento de observação, para recolher informações acerca da ação pedagógica da OC, bem como, das fragilidades e potencialidades dos alunos. No que diz respeito a este último aspeto, para a definição da problemática, o par pedagógico teve em consideração duas competências específicas, mais especificamente a **competência de cálculo mental e a consciência fonológica**. Embora estas não fossem aspetos em que a grande maioria dos alunos apresentassem grandes fragilidades, tendo em consideração o ano de escolaridade, as mesmas foram o foco da intervenção, de forma a que continuassem a ser desenvolvidas. Assim sendo, ficou definida como questão problemática a seguinte: *Como desenvolver as competências fonológicas e o cálculo mental no 1.º ano de escolaridade?*. Com esta questão em mente, foram elaborados dois objetivos gerais, bem como os respetivos indicadores de avaliação, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1.
Objetivos Gerais e respetivos Indicadores de avaliação (1.º Ciclo)

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OG A Desenvolver a consciência fonológica.	OG A A1. Identificar os diferentes sons da fala; A2. Manipular os diversos sons da fala; A3. Operar com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões.
OG B Desenvolver competências de cálculo mental.	OG B B1. Desenvolver diferentes estratégias de cálculo; B2. Adicionar e subtrair números naturais mentalmente.

De forma a ser possível alcançar os objetivos propostos, foram definidas algumas estratégias de intervenção que possibilitassem o desenvolvimento das competências previamente mencionadas, mais especificamente, a realização de atividades que concorressem para o desenvolvimento do cálculo mental, a execução de atividades que permitissem trabalhar os diferentes sons da fala, quer oralmente, quer por escrito, a realização de jogos didáticos, que permitissem trabalhar ambas as competências da problemática e a promoção da diferenciação pedagógica.

Essas estratégias passaram pela implementação de algumas atividades, como foi o caso do Problema da Semana, Número do Dia e Cálculo Mental, na área disciplinar de Matemática, bem como a leitura de Literatura para a Infância em verso, para a introdução de novas consoantes/fonemas ou consolidação destas, a realização de jogos didáticos e a introdução dos Cadernos de Leitura, na área do Português (cf. Anexo A). Para além disto, foram continuadas algumas atividades que a OC já implementava com a turma e que concorriam para o desenvolvimento da consciência fonológica, como por exemplo as atividades Ditado de Palavras, jogo Roleta da Leitura e Lista de Palavras (cf. Anexo A). Todas estas atividades foram implementadas tendo em consideração os alunos com mais dificuldade, para que estes pudessem estar sempre envolvidos nas mesmas, ainda que precisassem de maior apoio para tal.

Para avaliar o desenvolvimento das competências em estudo, foram utilizadas as mesmas metodologias de avaliação que a OC colocava em prática com a turma. Assim, todas as atividades realizadas em sala de aula foram corrigidas no momento, recebendo um feedback apropriado, o que permitia aos alunos compreender que conteúdos já dominavam bem e quais necessitavam melhorar. Esta correção e identificação dos aspetos a melhorar ao longo da elaboração das atividades (avaliação formativa) permitiu entender de que forma os alunos estavam a assimilar os conteúdos que estavam a ser lecionados, bem como alterar alguns aspetos da planificação de intervenção sempre que necessário. Também foram implementadas fichas mensais das três áreas disciplinares, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio, em dois momentos da intervenção: no mês de maio, sendo essas fichas realizadas e aplicadas pelo par pedagógico, e no início do mês de junho, em que a OC construiu e implementou fichas apenas da área da Matemática e Português. Estes instrumentos serviram como forma de avaliação sumativa dos conteúdos lecionados e trabalhados até à data da realização das fichas.

3. Descrição da Prática no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tal como no capítulo anterior, neste ponto é realizada uma descrição sintética da prática pedagógica realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Desta forma, são mencionados aspetos referentes às finalidades da Instituição cooperante, aos princípios orientadores da ação educativa dos OC do 2.º CEB e aos seus processos de regulação e avaliação, bem como às turmas de cada OC. É também evidenciada a problemática desenvolvida ao longo da intervenção realizada neste ciclo de ensino, referindo os objetivos, as estratégias e as atividades implementadas, assim como também, os processos utilizados para regular e avaliar as aprendizagens dos alunos.

No que concerne à Instituição cooperante, esta situa-se num concelho de Lisboa, estando inserida num Agrupamento de Escola de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e integra em si 4 ciclos de ensino diferentes, nomeadamente, o Jardim de Infância, o 1.º Ciclo e os 2.º e 3.º Ciclos. Segundo a análise realizada ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a Instituição cooperante tem como principal finalidade oferecer um serviço de qualidade à comunidade onde se encontra inserida, por intermédio de uma interação de colaboração entre os agentes da comunidade educativa. Para tal o PEA assume a responsabilidade de cumprir 5 missões, sendo essas as seguintes: (i) diversificar a oferta educativa, para promover o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno; (ii) formar cidadãos responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres; (iii) valorizar o espírito de solidariedade e de cooperação; (iv) estimular capacidades como a autonomia e a criatividade; e (v) incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos, com vista a uma cultura de atualização de saberes e partilha.

Para o sucesso e concretização das missões a que o Agrupamento se propõe a desenvolver, revela-se pertinente a ação pedagógica dos agentes educativos que fazem parte deste. Durante o período de observação realizado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade², nas áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português, foi possível compreender a gestão e a organização pedagógica que as OC destes grupos e disciplinas faziam dos conteúdos curriculares. Visto que a Intervenção se realizou durante o período de pandemia, o que resultou na necessidade de lecionar os conteúdos na modalidade de Ensino À Distância (EAD), as OC que nos acompanharam

² Ao longo deste capítulo cada turma é identificada como turma A ou turma B, para uma melhor compreensão.

tiveram de definir, previamente, quais os conteúdos que seriam abordados durante aquele momento.

Com base em conversas informais com as três OC³, bem como nas notas de campo realizadas (cf. Anexo B), foi possível compreender que, no que concerne à área de Português, ficou estipulado que deveriam ser lecionadas as duas Unidades do manual dos alunos, que diziam respeito aos conteúdos Texto Não Literário e Textos de Tradição Popular, visto serem aspetos que seriam facilmente abordados no ensino à distância. Seguindo estas orientações, a OC 1 e a OC 2 organizaram a sua prática pedagógica de forma a introduzirem os conteúdos acima mencionados. Relativamente à área de HGP, tanto a OC 1, como a OC 3 iriam continuar a abordagem dos conteúdos curriculares, seguindo a ordem apresentada no manual dos alunos que, por sua vez, seguia a sequência das Aprendizagens Essenciais dos Alunos para esta disciplina e ano letivo.

É de salientar que, devido à modalidade de EAD, as OC tiveram de gerir a sua ação pedagógica para poderem lecionar os conteúdos através da plataforma Google Classroom. Para tal, sentiram a necessidade de organizar, em reunião de Conselho de Turma, a carga horária da disciplina que lecionavam em momentos de: (i) aula síncrona de 45 minutos em videochamada (através do Google Meet); (ii) aula síncrona para realização de tarefas com o acompanhamento da professora, embora sem videochamada (através do Google Stream); e (iii) aula assíncrona para a realização e entrega de tarefas de forma autónoma (Google Classroom). Assim, as OC organizaram a sua ação educativa de modo a, nas aulas síncronas Meet, poderem abordar os diversos conteúdos curriculares, nas aulas síncronas Stream, disponibilizarem aos alunos tarefas pertinentes, esclarecendo eventuais dúvidas e realizando as devidas correções e, nas aulas assíncronas Stream, apresentar atividades que os alunos deveriam fazer autonomamente, como forma de consolidação dos conteúdos abordados.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação colocados em prática pelas OC, a sua operacionalização baseou-se no documento orientador do Agrupamento relativo aos Critérios Gerais de Avaliação. Segundo este, a avaliação deveria ter por referência as Aprendizagens Essenciais e incidir nas áreas de competências inscritas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, privilegiando-se

³ Cada OC será identificada com um número - OC 1, OC 2 e OC 3 - conforme apresentadas nas notas de campo em anexo, de modo a facilitar a identificação das mesmas. A OC 1 lecionava as disciplinas de HGP e Português na turma A, enquanto a OC 2 lecionava Português e a OC 3 HGP na turma B.

ambas as modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação formativa, com um carácter contínuo e sistemático, e a avaliação sumativa. Desta forma, todas as OC seguiram as orientações apresentadas neste documento, dando maior destaque à avaliação formativa, tendo em consideração a modalidade de EAD, por recolherem informações quanto aos alunos que realizavam e entregavam as tarefas na plataforma Google Classroom, por corrigirem as mesmas e darem um feedback apropriado a cada aluno. Contudo, a OC 2 solicitou que fossem também elaborados instrumentos de avaliação sumativa, de modo a poder verificar as aprendizagens que tinham sido adquiridas pelos alunos durante o período de Intervenção realizado.

Conforme já mencionado, a prática pedagógica foi realizada em duas turmas do 6.º ano de escolaridade. A turma A era constituída por 20 alunos, tendo a maioria destes 11 anos, embora as suas idades fossem compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Destes alunos, 7 tinham dificuldades ao nível da aprendizagem e, como tal, eram beneficiados com momentos de Apoio ao Estudo. É, também, de salientar a existência de 2 alunos com dislexia e, por isso, identificados como necessitando de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e 2 alunos com apoio Psicopedagógico. A turma B era composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, não havendo nenhum aluno com necessidades específicas. Era uma turma com ensino articulado com a Música, que apresentava um bom desempenho escolar e responsabilidade no seu processo de ensino-aprendizagem, tendo um melhor aproveitamento na área disciplinar de HGP, em comparação com Português. Em contrapartida, a turma A apresentava diversas fragilidades em ambas as áreas disciplinares (cf. Anexo C), tendo sido esses os principais objetivos da problemática desenvolvida neste ciclo de ensino.

No que concerne ao meio sociocultural e económico em que ambos os grupos se encontravam inseridos, com base numa análise sociodemográfica do território (cf. Anexo D), bem como nos documentos referentes a cada turma, foi possível entender uma diferença entre as mesmas. Enquanto na turma A, apenas uma minoria dos pais detinha uma formação académica superior, na turma B, a grande maioria dos pais frequentou o Ensino Superior e, como tal, tinha expectativas mais elevadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, acompanhando este mesmo processo.

Após a recolha de todas as informações previamente mencionadas, tornou-se possível definir a problemática a desenvolver com as turmas, em ambas as áreas

disciplinares, nomeadamente *A promoção do Trabalho Autónomo permite o desenvolvimento das competências de escrita e histórico-geográfica*, sendo que, para a definição desta, foi necessário ter em consideração todas as fragilidades evidenciadas em ambas as turmas, assim como já mencionado. Esta problemática visava dar respostas às questões problemáticas elaboradas e que iam ao encontro das principais dificuldades das turmas, mais especificamente: (i) Como minimizar as fragilidades relacionadas com o domínio da Escrita?; (ii) Como promover o uso do vocabulário adequado nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português?; e (iii) Como desenvolver nos alunos hábitos de trabalho autónomo e competências de autorregulação?. Com base nestas questões, foram definidos os objetivos e os indicadores de avaliação a estes associados, assim como também foram definidas as estratégias a implementar, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2.
Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Estratégias de Intervenção.

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Estratégias
OG A Desenvolver a competência de Escrita, através de atividades de Produção de Texto.	OG A A1. Produz textos escritos, mobilizando adequadamente as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão. A2. Respeita as convenções do código escrito. A3. Respeita as regras de pontuação e ortografia.	Português <ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades de produção escrita. HGP <ul style="list-style-type: none"> Implementação da tarefa “Investigação Semanal”
OG B Mobilizar vocabulário específico de História e Geografia de Portugal e Português, na construção do conhecimento e comunicação.	OG B B1. Utiliza corretamente o vocabulário específico, tendo em atenção o assunto a ser tratado. B2. Utiliza vocabulário e conceitos específicos das áreas disciplinares de História e Geografia.	Português <ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades de expressão oral. Realização de atividades de produção escrita. Realização de atividades de interpretação textual. HGP <ul style="list-style-type: none"> Implementação da tarefa “Investigação Semanal” Realização de atividades que visem a interpretação de documentos, imagens, mapas e outras fontes de informação.
OG C Regular o processo de aprendizagem através do Trabalho Autónomo.	OG C C1. Realiza as tarefas de forma autónoma. C2. Revê o trabalho elaborado, fazendo alterações, se necessário. C3. Submete as tarefas propostas dentro do prazo estipulado.	Transversal <ul style="list-style-type: none"> Implementação da tarefa “Investigação Semanal” Introdução de uma grelha de autorregulação de trabalho Guião de planificação/organização/revisão de trabalho

A concretização das estratégias apresentadas na Tabela 2 só se tornou possível através da implementação de algumas atividades em ambas as turmas, tanto na área disciplinar de HGP, como em Português, traduzindo-se em bons resultados, principalmente na turma B. No que respeita à disciplina de HGP, definiu-se que seria implementada a atividade Investigação Semanal, que consistia numa tarefa desafio, que tinha por base um Guião de Pesquisa previamente elaborado, para consolidar um determinado aspeto que fosse considerado pertinente e que estivesse diretamente relacionado com assunto lecionado em aula Meet (cf. Anexo E)⁴. Na disciplina de Português, foram lecionados diversos conteúdos gramaticais, assim como conteúdos relacionados com os Textos Não Literários e os Textos de Tradição Popular, seguindo, desta forma, as orientações das OC e foram ainda realizadas, apenas na turma A, fichas de verificação de leitura que deveriam ser realizadas pelos alunos semanalmente e de forma autónoma, de modo a garantir a leitura da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres.

Como forma de regular e avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos dos alunos, foi delineado, aquando da elaboração do Plano de Intervenção, que se seguiria a modalidade de avaliação formativa, fazendo um registo da entrega de todas as tarefas, de forma a regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e tendo as mesmas em consideração como instrumentos de avaliação. Para tal, todas as atividades propostas aos alunos foram devidamente corrigidas, dando aos mesmos um feedback adequado que lhes permitisse compreender que aspetos deveriam melhorar. Contudo, durante a Intervenção realizada foram construídos alguns instrumentos de avaliação sumativa de Português, para a turma B, mais especificamente, questionários na plataforma Google Forms com a função de: (i) Ficha de compreensão do oral; (ii) Ficha de compreensão da Leitura; e (iii) Ficha de gramática.

⁴ Importa salientar que, de forma a promover uma diferenciação pedagógica eficaz, na turma A, que apresentava as maiores dificuldades, houve a necessidade de se adaptar algumas perguntas dos Guiões de Pesquisa elaborados e implementados.

4. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

Nos capítulos anteriores foram apresentadas descrições sintéticas das práticas pedagógicas desenvolvidas, tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), quanto no 2.º, nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Por conseguinte, no presente capítulo será elaborada uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os ciclos, a qual irá incidir em alguns aspetos, tais como: (i) as competências desenvolvidas através das estratégias e atividades implementadas; (ii) as metodologias de ensino praticadas em ambos os ciclos; (iii) a diferenciação pedagógica colocada em prática em cada ciclo; (iv) a relação pedagógica desenvolvida com cada turma; (v) a forma como cada OC gere e organiza os conteúdos curriculares; e (vi) a modalidade de avaliação colocada em prática em cada ciclo.

Um dos primeiros aspetos que deve ser mencionado diz respeito ao desenvolvimento das competências expectáveis nos alunos. Durante a prática pedagógica realizada no 2.º Ciclo, tinha-se como intuito, conforme mencionado no capítulo relativo à descrição sintética deste ciclo, desenvolver competências relacionadas com a escrita e com a mobilização do vocabulário específico de ambas as disciplinas (HGP e Português), bem como promover o sentido de responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho autónomo. Estas eram competências transversais às duas disciplinas e iam ao encontro das áreas de competências presentes no documento orientador *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória*, nomeadamente, Linguagens e textos, Informação e comunicação e Desenvolvimento pessoal e autonomia. Através das estratégias colocadas em prática, bem como das atividades a si associadas, esperava-se que ambas as turmas⁵ demonstrassem um bom desenvolvimento das competências em foco. No entanto, apenas na turma B se conseguiu verificar esse aspeto, ainda que com pouca precisão, dada a modalidade de Ensino à Distância (EAD). Já na turma A tornou-se praticamente impossível observar qualquer desenvolvimento, visto que apenas um pequeno grupo de alunos realizava as tarefas, demonstrando pouco empenho na sua concretização.

Relativamente ao 1.º Ciclo, tinha-se como objetivo desenvolver duas das várias competências a desenvolver no 1.º ano de escolaridade em questão, sendo essas a consciência fonológica e o cálculo mental. No que concerne à consciência fonológica,

⁵ Ao longo deste capítulo cada turma será identificada como turma A ou turma B, para uma melhor compreensão.

conforme Lima (2011), esta traduz-se na capacidade de “refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” com o intuito de os analisar e manipular (p. 24). É uma competência que se processa por etapas e que é fulcral para “a criança aprender a ler e escrever” (Zuanetti et al., 2008, p. 168). Por sua vez, no que diz respeito à competência de cálculo mental, esta encontra-se intimamente ligada ao “desenvolvimento do sentido de número por parte das crianças”, permitindo-lhes desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas, o seu raciocínio matemático e a sua comunicação matemática (Cascalho et al., 2014, p. 53). Tendo em consideração as estratégias adotadas e as atividades implementadas com a turma, foi possível verificar um bom desenvolvimento, principalmente na competência de cálculo mental, uma vez que, no final da Intervenção, os alunos eram capazes de resolver diversas operações e problemas matemáticos mentalmente, recorrendo a diferentes estratégias e números de referência para tal. Quanto à consciência fonológica, visto que era uma capacidade na qual a grande maioria dos alunos não apresentava dificuldades, observou-se apenas um ligeiro desenvolvimento da mesma no grupo de alunos com mais fragilidades.

Tais desenvolvimentos, assim como já foi referido, deveram-se em grande parte às metodologias de ensino colocadas em prática. Aquando do momento de Intervenção no 2.º Ciclo, o par pedagógico seguiu as orientações dadas pelas OC e, como tal, procedeu à abordagem dos diferentes conteúdos conforme a organização curricular estabelecida previamente. Para isso, e dada a modalidade de EAD, recorreu-se à utilização de apresentações PowerPoint para lecionar os conteúdos curriculares, assim como também a vídeos da plataforma Escola Virtual e à elaboração de atividades mais desafiantes, relacionadas com os aspetos abordados, e que os alunos deveriam realizar de forma autónoma. Visto que neste ciclo os alunos só tinham uma aula de videochamada por semana para abordar os conteúdos, sentiu-se várias vezes a necessidade de despender uma maior quantidade de tempo a rever os aspetos lecionados na aula anterior, o que se revelou bastante vantajoso.

No que respeita ao 1.º Ciclo, uma vez que toda a Intervenção foi realizada presencialmente, houve a possibilidade de realizar atividades mais dinâmicas, como forma de abordar conteúdos, bem como implementar rotinas de sala de aula, realizar jogos didáticos, entre outras tarefas que se tornaram mais difíceis de concretizar no 2.º Ciclo. Um ponto extremamente pertinente, que foi colocado em prática na turma de 1.º

ano, diz respeito à diferenciação pedagógica. Este conceito não tem uma definição única e consensual, todavia, Henrique (2011) descreve esta expressão como um

procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos (...) heterogêneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns. (p. 169)

Durante o momento de prática pedagógica realizado no 2.º Ciclo não houve a possibilidade de concretizar este aspeto, visto não ter sido possível conhecer cada aluno de forma individualizada⁶. Contudo, no 1.º Ciclo, com base nas informações recolhidas, bem como na vivência com os alunos em sala de aula, o par pedagógico teve a possibilidade de conhecer cada aluno individualmente, assim como o seu processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, garantir uma diferenciação pedagógica.

Um aspeto pertinente que difere da prática realizada no 1.º Ciclo e no 2.º diz respeito à função dos OC⁷ no que compete à gestão e organização dos conteúdos curriculares. Enquanto no 1.º Ciclo a OC tinha a responsabilidade de gerir as diferentes áreas disciplinares diferentes, fazendo-o da forma mais interligada possível, no 2.º Ciclo cada OC tinha apenas uma disciplina, ou no caso da OC 1 duas disciplinas para lecionar. Contudo, ao passo que a OC do 1.º Ciclo tinha de regular as aprendizagens de uma única turma, apesar das diferenças e dificuldades/potencialidades de cada aluno, as OC do 2.º Ciclo tinham de ter em atenção as diversas turmas nas quais lecionavam, visto que algumas delas tinham mais do que uma turma (quer do mesmo ano de escolaridade, quer de anos diferentes), bem como os diversos alunos que compunham essas mesmas turmas.

No que concerne à gestão dos conteúdos curriculares, a OC do 1.º Ciclo tinha em consideração o programa curricular para o ano de escolaridade que lecionava e fazia uma distribuição dos temas através da realização de planificações mensais e, posteriormente, semanais. Estas últimas permitiam-lhe compreender que conteúdos tinha de lecionar em cada dia, assim como planificar as atividades e estratégias a aplicar

⁶ Toda a Intervenção realizada no 2.º Ciclo, tal como anteriormente referido, foi através da modalidade de EAD, sendo que apenas havia uma aula de videochamada com os alunos por semana. Este aspeto, juntamente com o facto de alguns alunos não realizarem as tarefas propostas (principalmente na turma A), tornava difícil conhecer cada aluno de forma a proporcionar uma diferenciação pedagógica.

⁷ Cada OC será identificada com um número - OC 1, OC 2 e OC 3 - conforme apresentadas nas notas de campo em anexo, de modo a facilitar a identificação das mesmas. A OC 1 lecionava as disciplinas de HGP e Português na turma A, enquanto a OC 2 lecionava Português e a OC 3 HGP na turma B.

para a abordagem dos mesmos. À medida que ia lecionando os conteúdos, a OC indicava na sua planificação mensal quais os conteúdos já abordados e quais os que ainda estavam em falta. Relativamente ao 2.º Ciclo, a nível do Português as OC seguiam as orientações definidas pela Instituição, abordando os conteúdos de acordo com a sequência do manual. Quanto à área de HGP, as OC também se limitavam a seguir a ordem de conteúdos do manual, embora a OC 3 tivesse o cuidado de planificar com antecedência os conteúdos que iria abordar em cada aula da semana.

Ainda no que se refere às funções das OC em ambos os ciclos de ensino, salienta-se o aspeto relativo à relação pedagógica destas com os grupos turma. Segundo Estrela (2002), citado por Amado et al. (2016), a relação pedagógica consiste no contacto que se estabelece, num determinado espaço e tempo, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, entre “professor-aluno-turma” (p. 77). A qualidade desta relação depende de diversos fatores relativos a cada interveniente, bem como às vivências de cada um e tem um impacto não apenas na ação educativa do professor, como também nas aprendizagens adquiridas pelos alunos.

Durante a Intervenção no 2.º Ciclo, verificou-se que todas as OC tinham uma relação diferente com a sua turma pois, enquanto na turma B, tanto a OC 2, como a OC 3 tinham uma boa relação com os alunos, havendo um espírito de respeito e interesse no processo de ensino-aprendizagem, na turma A, a OC 1 tentava ter uma boa relação com o grupo, mas isso nem sempre era possível. Consequentemente, foi esta a relação que se teve com ambas as turmas. Enquanto na turma B, foi possível criar uma boa relação com os alunos, tal como ambas as OC tinham, na turma A houve uma grande dificuldade em formar um vínculo com estes. Tal deveu-se, provavelmente, ao facto de toda a Intervenção ter sido realizada na modalidade de Ensino à Distância, e, por essa razão, alguns alunos não mostrarem qualquer interesse em assistir à aula e participar nela, não ativando a sua câmara, ou mesmo o seu microfone, quando solicitados para tal. Assim, apesar das tentativas para criar uma boa relação com a turma A, tal não foi totalmente possível, assim como teria sido se a Intervenção tivesse sido realizada em ensino presencial.

Relativamente à turma do 1.º Ciclo, visto todo o período de prática ter sido realizado presencialmente, foi possível criar uma boa relação com os alunos. Segundo Amado et al. (2016), a afetividade é um aspeto impactante na relação que se cria com os alunos o, que por sua, tem um “papel de grande importância na aprendizagem e ensino”

(Espinosa, 2003, citado por Amado et al., 2006, p.77). Através do comportamento verbal e não verbal do professor é possível mostrar esta dimensão afetiva, através da “proximidade”, do “incentivo”, da “ajuda”, do “feedback” e do “elogio” para com os alunos, o que os motiva e os encoraja para um melhor desempenho das tarefas (Amado et al., 2006, p.79). Tais aspetos foram colocados em prática durante a Intervenção, o que resultou no desenvolvimento de uma boa relação com todo o grupo.

Um último aspeto que importa referir prende-se com os processos utilizados para regular e avaliar as aprendizagens e os comportamentos dos alunos. Em ambos os ciclos de ensino foram colocadas em prática as modalidades de avaliação formativa, que segundo Rosado e Silva (1999) acompanha “permanentemente o processo de ensino-aprendizagem” (p. 5), bem como sumativa, que se assume como uma “expressão qualitativa” das aprendizagens adquiridas pelos alunos até à data da sua realização (Rosado & Silva, 1999, p. 7).

Em jeito de conclusão, com base na reflexão elaborada, foi possível analisar os momentos de prática desenvolvida tanto no 2.º Ciclo, como no 1.º Ciclo, permitindo refletir sobre o processo vivenciado ao longo do último semestre.

2.a PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. Apresentação do Estudo

A competência de leitura é uma capacidade necessária, visto contribuir para o desenvolvimento de outras competências fundamentais para a maioria das “ações diárias do ser humano” (Pereira, 2016, p. 41). Para que a criança possa aprender a ler, é necessário que esta já tenha adquirido algumas habilidades a nível linguístico, fonológico e cognitivo, e que compreenda que a leitura se apresenta como uma forma de comunicação. Para além disso, a criança deve estar motivada para esta aprendizagem, utilizando, para tal, literatura que esteja relacionada com os seus interesses pessoais e que tenha significado para ela (Marcelino, 2008).

Aliada à importância do desenvolvimento da competência de leitura, surge a possibilidade que a literatura apresenta, enquanto instrumento para, segundo Pires (2017), adquirir valores importantes para formação de um cidadão responsável e consciente, como por exemplo os que dizem respeito à “consciência ambiental” (p. 33). É nesta linha de raciocínio que se demonstra pertinente referir a importância que a Literatura para a Infância tem enquanto meio para abordar conteúdos relativos à Educação Ambiental, presentes tanto no Programa Curricular de Estudo do Meio, como nas Aprendizagens Essenciais desta mesma disciplina, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Conforme será explicitado no capítulo seguinte, referente à revisão de literatura, através do uso de histórias de Literatura para a Infância, é possível “despertar a imaginação e a criatividade” das crianças, ao mesmo tempo que permite compreender conceitos relativos à Educação Ambiental, educando assim para uma cidadania responsável e sustentável (Menegaes & Backes, 2020, p. 104).

É nesta linha de raciocínio que surge a pertinência da investigação desenvolvida e apresentada neste relatório. Assim, como mencionado no ponto referente à descrição da prática realizada no 1.º Ciclo, a Orientadora Cooperante (OC) que acompanhou o par pedagógico implementava diversas atividades pertinentes em sala de aula. Uma dessas tarefas observadas e que despertou a motivação para a presente investigação, foi a leitura de Literatura Infantil com o objetivo de abordar conteúdos relacionados com a área de Português, mais especificamente a introdução de novos grafemas e os fonemas a si associados.

Esta utilização da Literatura para a Infância, juntamente com a existência do Projeto de Biodiversidade, na qual a turma estava inserida, suscitou a curiosidade em compreender de que forma a Literatura Infantil poderia ser proveitosa não apenas para apresentar novos grafemas e os seus respectivos sons, mas também para a exploração de conteúdos de Estudo do Meio. Desta forma, ficou imediatamente estipulado que o objeto de estudo sobre o qual a investigação se iria debruçar seria a Literatura para a Infância para uma Educação Ambiental, tornando-a numa investigação qualitativa. Por sua vez, após identificada a área de interesse em que se desenrolaria o estudo, foi definido o seguinte tema de investigação:

A Literatura para a Infância como promotora de aprendizagens de Estudo do Meio.

Com base neste tema, bem como naquilo que pretendia descobrir com o desenrolar do estudo, foram elaboradas três questões de investigação, sendo essas as seguintes:

- (i) De que modo a Literatura para a Infância possibilita a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio?
- (ii) Como podem as obras infantis promover a aprendizagem de conceitos relacionados com a preservação ambiental?
- (iii) Qual a influência da Literatura para a Infância para a manifestação de atitudes que visem a preservação do meio ambiente?

Associados a estas questões, foram definidos os objetivos gerais, que permitiriam conduzir a investigação a realizar, sendo esses os seguintes:

- Conhecer as conceções dos alunos sobre a Literatura Infantil para a abordagem de conceitos ambientais
- Apresentar obras de Literatura para a Infância que abordem conceitos ambientais e ecológicos;
- Explorar obras de Literatura para a Infância de modo a promover uma integração entre a língua e as ciências naturais;
- Promover atitudes positivas com vista à preservação do meio ambiente.

No que concerne ao ponto de vista dos alunos, os objetivos estipulados, quer na área de Português, quer na de Estudo do Meio, que delimitaram a Intervenção são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3.
Objetivos Gerais e Específicos na ótica do Aluno

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
OG A. Ouvir ler obras de Literatura para a Infância.	A1. Ouvir, atentamente, a leitura de obras de Literatura para a Infância. A2. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações da obra. A3. Expressar sentimentos e emoções provocados pela escuta de obras.
OG B. Compreender o essencial do texto escutado.	B1. Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios. B2. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.
OG C. Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo.	C1. Apresentar propostas de intervenção, com vista à preservação ambiental. C2. Desenvolver comportamentos que visem os sete “R” (Repensar, Reduzir, Reutilizar, Reaproveitar/Reciclar/Recusar/Recuperar) C3. Cultivar plantas na sala de aula.

2. Revisão de Literatura

2.1. Conceções sobre a Leitura

A leitura e a escrita são competências fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Ambas são uma forma de comunicação com o Outro, assim como um modo de obter conhecimento sobre o mundo que nos rodeia. Tendo em consideração o facto de que tanto a capacidade de ler, como a de escrever são extremamente importantes, estas devem ser estimuladas nas crianças desde a infância, de forma que possam ter um significado pessoal para a criança, motivando-a para o processo de aprendizagem, que ocorrerá mais tarde.

Ao contrário de algumas habilidades, como andar e falar, que se desenvolvem no seio familiar, a iniciação a estas duas competências só é possível através de um ensino formal, num contexto escolar (Collot, 2005). Por essa razão, no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores têm como principal preocupação e objetivo de desenvolver essas duas competências, entre outras, que serão essenciais não só para o

crescimento e formação pessoal da criança, como para os restantes anos de escolaridade, através de diversas estratégias em sala de aula, da disponibilização de materiais adequados à faixa etária e a criação de um ambiente motivador ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao ato de ler, este não implica simplesmente o processo mecânico de observar o código escrito e decifrar o mesmo, mas é, antes, um processo complexo e “cognitivo”, visto que se encontra diretamente relacionado com a capacidade de compreensão (Alves et al., 1998, p. 177, citadas por Azevedo, 2017, p. 177) e exige o desenvolvimento de outras competências. Por exemplo, implica a consciência linguística que, segundo Duarte (2008), consiste no “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito” (p. 18), bem como a consciência fonológica uma vez que, segundo Soares (2000), a aprendizagem da leitura implica dominar três etapas fundamentais, que exigem essa competência, nomeadamente a descodificação fonema-grafema, a divisão silábica e a fronteira frásica e a leitura de pequenos textos simples.

O conhecimento intuitivo da língua, bem como as conceções que as crianças já têm principalmente sobre a leitura e a sua funcionalidade, ao entrarem para o 1.º Ciclo, deve ser tido em consideração antes do ensino formal da leitura, isto porque o facto de os alunos terem essas perceções significa que já tiveram a “oportunidade de pensar sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a relação entre ambas” (Cardoso & Balça, 2017, p. 423). Contudo, é importante ter em mente que algumas crianças não são estimuladas para a aprendizagem desta competência, nem para pensar na sua funcionalidade, devendo o professor promover atividades que lhes possibilitem refletir sobre a intencionalidade da leitura. Esta reflexão, juntamente com as conceções que as crianças já têm ou vão adquirindo sobre a leitura irão, por sua vez, facilitar o processo de aprendizagem da leitura, dado que terão razões internas para os motivar a querer aprender a ler.

Este aspeto sobre as conceções das crianças fica bem evidente na investigação realizada por Cardoso e Balça (2017). As autoras, através de uma entrevista semiestruturada dirigida a 25 crianças do Pré-Escolar, conseguiram compreender que, mesmo antes de entrarem para o 1.º Ciclo, os alunos já são capazes de identificar para

que serve a leitura, ao mesmo tempo que identificam as diversas possibilidades da utilização da mesma, quer para atividades relacionadas com o lazer, como ler histórias ou jogar, quer para a realização das tarefas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. As autoras puderam, ainda, concluir que “a maioria das crianças entendia que a aprendizagem da leitura possibilitava o conhecimento e o entendimento do mundo”, conceções que devem ter motivado os alunos para a aprendizagem da leitura (Cardoso & Balça, 2017, pp. 430-431).

Assim, visto que a maioria das crianças, antes de aprender a ler já demonstra compreender a funcionalidade da leitura, bem como razões para desenvolver esta competência, importa, então, que o professor seja capaz de continuar a fomentar o interesse pela leitura. Ele pode fazer isso deixando textos diversos à disposição dos alunos, bem como através de momentos de leitura de obras literárias que considere serem adaptadas à faixa etária e ao interesse dos seus alunos. Esta estratégia de ler ou contar histórias tem-se revelado muito benéfica para desenvolver certas competências e capacidades nas crianças, tal como será apresentado de seguida.

2.2. A leitura de histórias como estratégia pedagógica

O contacto com a literatura é algo importante que deve acontecer desde os primeiros anos de vida da criança, pois, esse contacto ajuda-a a compreender o meio que a rodeia, assim como já mencionado no ponto anterior. Essa convivência com os livros não exige imediatamente o “domínio do código escrito” pois, a criança “pode interagir com a história e interpretá-la mesmo através das suas ilustrações” (Lippi & Fink, 2012, p. 21), ou através da escuta da mesma.

Inicialmente o ato de ler uma história em voz alta pode transmitir a ideia de um momento de lazer e entretenimento, visto ser essa a perceção que se tinha acerca da utilização desta estratégia enquanto atividade em sala de aula. Contudo, vários estudos têm demonstrado a importância que o ato de contar histórias tem para o desenvolvimento e formação das crianças. Segundo Abramovich (2009), a escuta de histórias é “o início da aprendizagem para ser um leitor” (p. 16), dado que, para além de despertar na criança o “desejo de ler de um modo autónomo” (Silva, 2019, p. 7), também favorece o desenvolvimento da sua capacidade de imaginação, amplia o seu

vocabulário, aumenta o seu conhecimento sobre um determinado assunto e desenvolve o espírito crítico. Simultaneamente, também permite que a criança vivencie diferentes emoções, se aproprie do papel da personagem e resolva conflitos, visando compreender o mundo que a rodeia (Silva, 2019; Costa, 2015). Todos estes aspetos são desenvolvidos, principalmente, através da escuta ou leitura autónoma de obras de Literatura para a Infância.

Para além de proporcionar uma experiência extremamente positiva com a leitura, contar histórias em voz alta, enquanto estratégia pedagógica, também promove o desenvolvimento da criança a três níveis, sendo esses, o nível linguístico, o nível afetivo e o nível cognitivo (Morais, 1997, citado por Silva, 2019). A respeito dos dois últimos níveis, nomeadamente o linguístico e o afetivo, estes são desenvolvidos uma vez que a audição de histórias possibilita que a criança reconheça a relação existente entre a linguagem escrita e a oralidade, assim como a ajuda a compreender os aspetos estruturais do texto, e, simultaneamente, a fomentar o seu interesse pela leitura. No que concerne ao nível cognitivo, este é desenvolvido, pois a leitura em voz alta implica que o aluno ouça a história de modo atento, de forma a ser possível mobilizar conhecimentos prévios, que o tornem capaz de compreender e interpretar a obra.

Dadas as potencialidades que a estratégia de leitura em voz alta de histórias apresenta, não só para o desenvolvimento de competências na criança, como também para possibilitar a transmissão de conhecimentos, torna-se importante que o professor tenha em atenção as obras que seleciona para a concretização dessa técnica, assim como a dinamização que faz das mesmas. Desse modo, o professor deve selecionar uma obra de literatura que seja adaptada à faixa etária dos seus alunos e que vá ao encontro dos interesses dos mesmos, tendo em consideração os valores ou conceitos que a história irá transmitir (Costa, 2015). Nesta linha de raciocínio, importa salientar a pertinência da Literatura para a Infância, enquanto uma área literária composta por diversas obras destinadas ao público infantil, tal como será referido posteriormente.

No momento da leitura da obra selecionada, o professor não deve apenas ler a história de forma mecânica, mas deve, antes, atribuir significado ao que lê, apresentando as ilustrações e o texto às crianças, de modo a levá-las a questionar e a pensar sobre o significado da “história, dos personagens, das emoções presentes” na mesma (Costa,

2015, p. 5). Desta forma, a leitura de histórias irá revelar-se como uma estratégia pedagógica extremamente pertinente.

2.3. Literatura para a Infância

Se a leitura de histórias em voz alta se apresenta como uma técnica propícia para desenvolver competências, transmitir conhecimentos, entre outras potencialidades, importa, então, é importante os professores sejam capazes de selecionar obras adequadas. Assim como já mencionado no ponto anterior, as histórias escolhidas pelo docente devem ser apropriadas à faixa etária do grupo que as ouve, salientando-se, por essa razão, a pertinência da Literatura para a Infância.

A literatura infantil é uma área literária que apenas a partir dos anos 70 do século XX tem sido alvo de estudos e considerações em Portugal (Rodrigues, 2007). Apesar de haver algumas contradições quanto ao significado da expressão **Literatura para a Infância**, vários autores chegaram à conclusão unânime de que a mesma diz respeito a um conjunto de textos literários, que têm como principal destinatário o público infantojuvenil e que, como tal, se adequam às faixas etárias deste grupo. Esta definição do conceito de literatura infantil vai ao encontro do que Cervera (1989) afirma, quando diz que esta área literária vai ao encontro dos interesses, das vivências e das “necessidades íntimas” das crianças (p. 161).

Ainda no que concerne à Literatura para a Infância, Cervera (1989) menciona a existência de três categorias distintas desta área literária, sendo essas: (i) a “literatura *ganada*”, que é constituída por obras que, originalmente, não foram escritas tendo como destinatário principal as crianças, mas que, com o passar do tempo foram adaptadas ao público mais jovem, tal como aconteceu com os “*cuentos tradicionales*” de Perrault; (ii) a “literatura *creada para los niños*”, ou seja, elaborada especificamente para as crianças, como é o caso da obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi; e (iii) a “literatura *instrumentalizada*”, dizendo estas respeito aos livros que são produzidos quer para o ensino Pré-Escolar, quer para o 1.º Ciclo e que podem, ou não, ter uma finalidade didática (p. 159). Estas últimas categorias da literatura, ao longo das últimas décadas, têm tido um maior destaque, visto acompanharem as mudanças sociais que têm ocorrido

e abordarem de forma simples e acessível às crianças, aspetos atuais e pertinentes (Rosado, 2011).

Tendo em consideração os diversos temas que a Literatura para a Infância apresenta, esta é regularmente utilizada, enquanto instrumento pedagógico em sala de aula, como um ponto de partida para a abordagem de diferentes conteúdos curriculares. Inicialmente, a literatura infantil é associada como indutor para desenvolver conteúdos da área do Português, contudo, conforme será apresentado nos capítulos seguintes, esta pode ser bastante pertinente para abordar conteúdos de outras áreas disciplinares. Assim, as obras referentes a esta área literária podem ser utilizadas quer mediante a sua leitura em voz alta pelo professor, assim como através de uma leitura individual pelos alunos. A relevância da utilização da literatura infantil enquanto indutora de conhecimentos e aprendizagens, prende-se com o facto de permitir que a criança compreenda o meio que a rodeia, atribuindo-lhe significado. Isto, por sua vez, irá desenvolver a capacidade de reflexão e pensamento crítico de cada criança (Martins & Mendes, 2013).

2.4. A Educação Ambiental e o Estudo do Meio

A Escola é um espaço privilegiado não só para a transmissão de saberes e conhecimentos, como também para a formação de crianças, enquanto futuros “cidadãos de pleno direito” (Câmara et al., 2018, p. 5). Assim, fica clara a responsabilidade inerente à Escola de preparar os seus alunos para o exercício de uma cidadania ativa e responsável, que possibilite a convivência destes em sociedade, assim como a tomada de determinadas atitudes com o intuito de preservar e respeitar o meio físico e social que os rodeia.

Ao longo dos últimos anos, a Educação Ambiental (EA), enquanto “parte integrante da educação para a cidadania” (Câmara et al., 2018, p. 5), tem vindo a assumir uma grande importância na qualidade de um conjunto de práticas educativas que visem a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, que manifestem atitudes de conservação e preservação do meio ambiente que os circunda. Tal deve-se à emergência de diversas questões ambientais, bem como com a necessidade de sensibilizar os alunos para as mesmas, levando-os a adotar atitudes de resolução. Devido a esse aspeto a área

referente à educação ambiental para a sustentabilidade tem-se feito presente no currículo dos diferentes ciclos de ensino, enquanto “processo de sensibilização, de promoção de valores e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, numa perspetiva do desenvolvimento saudável” (Câmara et al., 2018, p. 11). Esta responsabilidade é dirigida à escola, devendo a mesma “apoiar o trabalho das crianças, como agentes de mudança, tomando iniciativas que envolvam os pais, bem como toda a comunidade educativa, em projetos comuns, criando as condições adequadas” (Sousa & Ramos, 2020, p. 40).

Tendo em conta a presente investigação, importa referir a presença da EA no programa curricular de Estudo do Meio do 1.º Ciclo. No Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico, a área de EA encontra-se implícita num dos objetivos gerais do mesmo, mais especificamente “Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar com acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida” (Ministério da Educação, 2004, p. 103), assim como no Bloco 3, relativo à Descoberta do Ambiente Natural. Neste é expectável que os alunos compreendam a existência de seres vivos no ambiente que os rodeia, identificando atitudes e cuidados a ter em relação a estes, assim como reconheçam o facto de existirem “elementos básicos do meio físico”, que são o ar, a água, as rochas e o solo (Ministério da Educação, 2004, p. 115). Por sua vez, nas Aprendizagens Essenciais para esta disciplina, estão presentes diversos objetivos que dizem respeito a algumas áreas de competências definidas no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estando a EA presente nos domínios relativos à Natureza e à Sociedade/Natureza/Tecnologia.

Visto que a disciplina de Estudo do Meio, segundo Ferreira e Almeida (2014), integra em si diversos “conceitos, métodos e técnicas” tanto das Ciências Naturais, como das Ciências Sociais (p. 303), e tendo em consideração que a EA se apresenta como uma área multidisciplinar, visto abordar “questões no âmbito de outras ciências, como a economia, sociologia, política, ecologia, ética” e outras (Sousa & Ramos, 2020, p. 38), esta pode ser facilmente desenvolvida na disciplina de Estudo do Meio.

Todavia, tal só poderá ser exequível se o programa curricular de Estudo do Meio for “orientado de forma aberta e flexível, de modo a proporcionar aos alunos a conceção e o desenvolvimento de projetos e a realização de atividades investigativas” (Ferreira &

Almeida, 2014, p. 303). Deste modo, cabe ao professor, tendo em consideração o currículo com o qual este se depara, o desafio de dominar a literacia relativa à EA, nomeadamente, reconhecer algumas das questões ambientais mais atuais e pertinentes, e, simultaneamente, tem a responsabilidade de gerir os conteúdos curriculares da área disciplinar de Estudo do Meio, de modo a possibilitar a abordagem dessas questões ambientais e ecológicas.

Claramente não se pode atribuir à Escola “a responsabilidade de resolver os problemas do mundo”. Não obstante, através de uma transmissão de valores, morais e sociais, em disciplinas que enfatizem “as relações entre natureza e a sociedade”, como é o caso do Estudo do Meio, pode-se levar as crianças a modificarem os seus hábitos e atitudes com vista à preservação do meio ambiente, promovendo, nas mesmas, “o desenvolvimento de conhecimento (...) e habilidades” que as tornem mais conscientes e responsáveis face ao meio ambiente (Alves & Saheb, 2013, p. 26).

2.4.1. Atividades experimentais em Estudo do Meio

A disciplina de Estudo do Meio no 1.º Ciclo aborda diversos temas relacionados, tanto com as áreas das Ciências Sociais, como das Ciências Naturais. No que diz respeito aos conteúdos relativos às Ciências Naturais, revela-se pertinente a realização de “atividades práticas e experimentais”, pois, irão permitir a compreensão e concretização dos mesmos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os alunos (Ferreira & Almeida, 2014, p. 305).

Estas atividades de teor mais prático não devem apenas limitar-se à realização de atividades mecânicas, sem qualquer tipo de reflexão acerca das mesmas, mas antes, devem ser cuidadosamente planificadas, adequando-as à faixa etária dos alunos. Devem possibilitar a integração de conteúdos abordados em aula, e apresentar uma intencionalidade específica quando implementadas.

Conforme Peixoto (2014), as atividades experimentais podem ser vantajosas para servir como ponto de partida para construir ou reconstruir conhecimentos, apresentar previamente aos alunos o conhecimento, servindo estes trabalhos/atividades para comprovar esse conhecimento ou então para concretizá-lo ou esclarecê-lo de forma mais exata ou ainda para desenvolver a reconstrução das ideias que os alunos já possuem sobre determinado assunto (p. 14)

Contudo, para que tal aconteça, assim como já mencionado, é necessário planificar a implementação e a concretização das mesmas antecipadamente, de modo a possibilitar motivar os alunos a “investigar, a observar e experimentar, comparar, formular hipóteses e tirar conclusões”, permitindo-lhes compreender melhor o meio que os rodeia (Peixoto, 2014, p. 16). Fica, assim, evidente a importância da realização de atividades experimentais, visto proporcionarem momentos de aprendizagem e de desenvolvimento de diversas competências e domínios essenciais para os alunos.

2.4.2. Os conceitos de Desflorestação, Preservação Ambiental e Germinação

Conforme tem vindo a ser mencionado, a EA permite “formar cidadãos conscientes” de modo a que os mesmos consigam tomar “decisões que possam contribuir positivamente para se construir uma sociedade mais sustentável” (Grzebieluka et al., 2014, p. 3883). Isto implica concretizar uma prática pedagógica que leve as crianças a refletir sobre o ambiente que as rodeia, bem como nas questões ecológicas inerentes a este, como é o caso da **Desflorestação**, da poluição, entre outras. Para além disso, importa ainda transmitir aos alunos atitudes de **Preservação Ambiental**, ensinando-lhes conceitos científicos relacionados com estas, como é o caso da **Germinação**.

Tendo em consideração o tema principal da presente investigação, mais especificamente, *A Literatura para a Infância como promotora de aprendizagens de Estudo do Meio*, assim como o facto de o Plano de Ação se ter debruçado sobre alguns dos conceitos acima mencionados, torna-se pertinente compreender de forma breve o que cada um destes significa e implica.

Relativamente ao primeiro conceito, este diz respeito a um ecossistema muito importante, nomeadamente a Floresta. Esta constitui o *habitat* de muitas espécies de fauna e flora, sendo fundamental para o equilíbrio ecológico, dado que possibilita a purificação da água e do ar e, simultaneamente, tem um impacto na mitigação das mudanças climáticas (World Wildlife Fund, s.d.). Apesar dos esforços para a preservação deste ecossistema, devido a diversos fatores relacionados com a agricultura, a extração mineira e a construção de infraestruturas, bem como a fatores naturais, como é o caso de incêndios (World Wildlife Fund, 2020), ao longo dos anos têm-se vindo a

perder grandes áreas florestais, assistindo-se, desta forma, a um processo intenso de desflorestação.

Este processo acarreta inúmeros impactos, como por exemplo, apenas para mencionar alguns, a “perda da biodiversidade”, a “degradação do habitat”, a “modificação do clima mundial”, a “perda do ciclo hidrológico”, assim como “impactos sociais” (Maretti, s.d.). Tendo em consideração os impactos deste ato, é fundamental abordar este conceito com as crianças, de modo a ajudá-las a compreender o que implica e de que forma pode ser atenuado. Podem e devem ser propostas atividades que levem os alunos a refletir e a questionar a sua ação, assim como a encontrar soluções para esse problema.

Quanto ao conceito de Preservação Ambiental, assim como o próprio nome já esclarece, este consiste, principalmente, na transmissão de valores e atitudes que levem a criança a compreender que a sua ação pode ter uma influência positiva, ou negativa, no meio que a rodeia e que, por essa mesma razão, deve demonstrar comportamentos que visem proteger o meio ambiente. Tal como acontece no conceito anterior, podem ser desenvolvidas atividades de sensibilização e consciencialização, que levem os alunos a adotar determinadas atitudes, como por exemplo, a realização da Reciclagem.

No que se refere ao conceito da Germinação, este encontra-se explicitamente presente no programa curricular de Estudo do Meio do 1.º Ciclo. Nos manuais desta disciplina, este aspeto, que, segundo Martins et al. (2007), corresponde “à transformação do embrião da semente numa nova planta” (p. 12), faz-se acompanhar com a atividade experimental da germinação de sementes, bem como com atividades que permitam às crianças compreender o desenvolvimento de uma planta.

Em relação à atividade prática que é sugerida aquando da abordagem deste conteúdo, a mesma revela-se extremamente pertinente uma vez que, conforme mencionado no ponto relativo à concretização de atividades experimentais em Estudo do Meio, possibilita que as crianças concretizem o conceito de germinação, possibilitando-lhes uma aprendizagem mais significativa. Através desta tarefa as crianças compreendem a influência que fatores extrínsecos e intrínsecos à semente têm na germinação e crescimento da mesma, ao mesmo tempo que possibilita que organizem as suas ideias,

“no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas”, bem como compreendam a “noção de tempo” (Martins et al., 2007, p. 13).

2.5. A Literatura para a Infância e a Educação Ambiental em Estudo do Meio

A Literatura para a Infância apresenta “enormes potencialidades”, visto ser capaz de desenvolver nas crianças competências essenciais, como a imaginação, a criatividade, a capacidade de memória e de compreensão, a ampliação do vocabulário lexical, apenas para citar algumas (Almeida & Fernández, 2016, p. 136). Nesta linha de raciocínio, pode-se considerar a literatura infantil “como um veículo para a transmissão de valores, em particular os ecológicos” (Martins & Mendes, 2013, p. 152).

Apesar de a área das Ciências e a área da Literatura apresentarem “linguagens específicas e métodos próprios”, tal como Galvão (2006) afirma, as mesmas podem ser valorizadas “quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspectivas de análise” (p. 32). Ao longo do seu estudo, a autora faz referência a algumas obras literárias que abordam conceitos relacionados com a área das ciências, mencionando diversos géneros textuais, que poderiam ser benéficos para realizar uma interdisciplinaridade entre a literatura e a ciência.

Martins e Mendes (2013) também evidenciam esta relação através do projeto concebido numa turma de Educação Pré-Escolar. Neste foram utilizadas três obras de Literatura Infantil, nomeadamente: (i) *A Menina Gotinha de Água*, de Papiano Carlos, e que permitiu a abordagem ao ciclo da água; (ii) *O Dia em que o Mar Desapareceu*, de José Fanha, que apresentava uma narrativa na qual estavam subjacentes “preocupações de educação ecológica e ambiental” (p. 154); e (iii) *Alana, a Bailarina de Água*, de Alice Cardoso, que referia as “consequências da poluição do meio ambiente” (p. 155). No final do seu projeto, as autoras chegaram à conclusão de que eram claramente perceptíveis os efeitos positivos que a Literatura para a Infância teve nas crianças, bem como a sua potencialidade enquanto instrumento indutor para a sensibilização para uma Educação Ambiental, possibilitando às crianças “desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, mas também a sua capacidade imaginativa e a sua compreensão leitora” (Martins & Mendes, 2013, p. 156).

Com base neste estudo, fica evidente o potencial que a literatura infantil apresenta para a abordagem de conteúdos científicos e ecológicos, mesmo quando esses não são o assunto principal das obras. Assim, e citando Almeida e Fernández (2016), é importante que os professores tomem consciência da capacidade da interdisciplinaridade existente entre a literatura infantil e as ciências, pois, dessa forma, irão possibilitar uma ‘aproximação entre as linguagens científica e literária’ e uma exploração mais rica e significativa do texto literário, que desenvolva as competências cognitivas das crianças (p. 138).

Para que a essa integração entre literatura e ciências seja eficiente, é necessário que o professor tenha o cuidado de selecionar obras que atendam às necessidades das crianças (Silva, 2019) e que se revelem pertinentes para a abordagem de conteúdos científicos. É importante salientar que a história não deve ter uma linguagem infantilizada, mas antes adequada à faixa etária dos alunos.

Segundo Almeida e Fernández (2016), citando Almeida (2002), a literatura infantil pode ser categorizadas em cinco categorias diferentes, sendo essas: (i) ‘histórias que utilizam animais, ou a natureza, para transmitir valores morais’, como se dá com o caso das fábulas de La Fontaine; (ii) obras que se focam em aspectos ecológicos, permitindo uma introdução à compreensão de conceitos relacionados com a ecologia; (iii) ‘textos literários que apelem à conservação da natureza’; (iv) histórias que enfatizam a relação do ser humano com outros seres vivos e com a natureza; e (v) ‘obras centradas na resolução de problemas ambientais’ (p. 140-141).

Tendo em consideração a grande quantidade de obras literárias infantis que estão à disposição do professor e que possibilitam a abordagem de conteúdos relacionados com a Educação Ambiental, é possível selecionar algumas que permitam fazer o cruzamento entre as áreas das Ciências e da Língua, abordando conteúdos relativos à Educação Ambiental.

Assim sendo, após a revisão de literatura elaborada, é possível concluir alguns aspectos pertinentes. Ficou evidente a importância da competência de leitura, enquanto forma de desenvolver competências essenciais nas crianças, bem como de adquirir conhecimentos e aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares. Também foi possível verificar a pertinência da leitura de histórias infantis em voz alta, na qualidade de

estratégia pedagógica, salientando a pertinência de obras de Literatura para a Infância. Por fim, no que concerne ao tema Educação Ambiental, foi possível compreender a sua presença no currículo de Estudo do Meio, bem como a possibilidade da sua abordagem através de literatura infantil.

3. Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas colocadas em prática no decorrer da presente investigação. Desta forma, identifica-se a natureza do estudo, o contexto no qual este foi desenvolvido, bem como os participantes envolvidos, as técnicas e procedimentos utilizados para recolher e analisar dados, assim como os instrumentos elaborados para tal. É ainda apresentado o Plano de Ação colocado em prática durante o momento de Intervenção, e que possibilitou a concretização da investigação, bem como o tópico referente aos princípios éticos subjacentes ao processo de investigação.

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

A presente investigação foi conduzida durante o período de Intervenção realizado numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2020/2021, numa escola pública. Esta turma era constituída por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. O grupo integrava em si 4 alunos que eram beneficiados por medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como 2 crianças com medidas seletivas. É de salientar que um destes alunos com medidas seletivas apresentava grandes dificuldades ao nível da aprendizagem, em todas as áreas disciplinares, a ponto de não conseguir acompanhar o processo de ensino da turma. Tendo em consideração este aspeto, bem como o facto de o aluno não frequentar a escola com assiduidade, todas as atividades realizadas ao longo da intervenção, embora tenham procurado incluir esta criança, não foram plenamente realizadas pela mesma, o que reduz os participantes a apenas 19 crianças.

Apesar desta turma ser heterogénea a nível de aprendizagens e desempenho escolar, a maioria dos alunos demonstrava uma atitude interessada, empenhada e participativa em todas as atividades propostas. Apesar da impossibilidade de realizar

tarefas em pequenos grupos, devido à situação pandémica atual, quando solicitados para trabalhar a pares, os alunos mostravam-se dispostos para tal, demonstrando um espírito de entreaajuda e cooperação.

No que concerne ao aproveitamento da turma, com base nas informações recolhidas com a Orientadora Cooperante, bem como com os momentos de avaliação sumativa realizados durante a Intervenção (cf. Anexo F), tornou-se possível compreender que a maioria da turma se situava num nível Bom em todas as componentes do currículo, mas, principalmente na área de Estudo do Meio, os alunos tinham um aproveitamento Muito Bom.

3.2. Opções metodológicas adotadas

Neste ponto apresenta-se a natureza do estudo realizado, assim como os procedimentos e respetivos instrumentos adotados para recolher as informações necessárias para a concretização do mesmo. São ainda mencionadas as técnicas colocadas em prática para analisar os dados obtidos.

3.2.1. Natureza do Estudo

Conforme mencionado no capítulo relativo à Apresentação do Estudo, a presente investigação tem como principal objetivo compreender de que forma a Literatura para a Infância pode ser utilizada enquanto instrumento para a abordagem de conteúdos da área do Estudo do Meio, mais especificamente conceitos relacionados com a Preservação Ambiental, a Desflorestação e a Germinação. Desta forma, pode-se considerar a investigação realizada como tendo um enfoque qualitativo, tendo em vista o intuito do estudo, sendo também uma Investigação-Ação.

Segundo Cardoso e Rego (2017), a investigação é uma “atividade vital na formação de professores”, visto que lhes permite “ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais” (p. 21). Ou seja, através do processo de investigação, que envolve diversas etapas que vão desde a definição de uma problemática, até à implementação de um plano de ação, recolha de dados e conseqüente análise e interpretação dos mesmos, o professor tem a possibilidade de adquirir conhecimentos, principalmente por intermédio de revisões de literatura, que o

tornem capaz de agir face a determinados problemas. Assim, para além de ser um investigador, o professor assume também um papel ativo no encontro de soluções para o problema com que se depara.

No que concerne à expressão Investigação-Ação (IA), esta, conforme afirmam Cardoso e Rego (2017), surgiu na década de 40 nos Estados Unidos, como forma de descrever uma prática investigativa, que tem como intuito melhorar um determinado problema que o próprio investigador está a presenciar. A autora Coutinho (2015) vai ao encontro desta linha de raciocínio quando menciona que a IA se apresenta como uma “família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (...) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp. 363-364). É esta interligação entre a investigação, a ação e a reflexão crítica que caracteriza a IA, visto que é a “exploração reflexiva” sobre a prática pedagógica que contribui para a resolução de problemas, ao salientar a necessidade de planificar e introduzir alterações, com vista a atenuar os mesmos.

Uma vez que toda a investigação elaborada consistiu numa prática pedagógica com vista a atenuar um determinado problema, que tinha sido previamente identificado, tendo havido momentos reflexivos sobre a mesma, pode-se afirmar que a mesma se caracteriza por ser uma Investigação-Ação.

3.2.2. Procedimentos e Instrumentos de recolha de dados

De modo a recolher os dados necessários para a concretização da presente investigação, foi delineado, previamente, quais os procedimentos a adotar, assim como os instrumentos a utilizar. Visto que o objeto de estudo incide na literatura infantil como um meio para a Educação Ambiental, considerou-se pertinente compreender as conceções que os participantes do estudo tinham sobre a funcionalidade da leitura e a sua utilidade enquanto instrumento para a abordagem de conceitos ecológicos. Assim, foi elaborado um Guião de Entrevista semiestruturada informal (cf. Anexo G), que foi aplicado a cada aluno da turma, de modo a compreender as suas considerações sobre a Literatura para a Infância. Este foi considerado o instrumento mais apropriado uma vez

que os participantes ainda não detinham as suas competências de Leitura e Escrita desenvolvidas o suficiente para responder a um questionário de maior extensão.

No que concerne à Entrevista, esta é considerada “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Consiste num ato intencional e orientado, com o intuito de obter informações sobre um determinado tema, e pode ser de dois géneros: (i) formal, quando é mais estruturada; e (ii) informal, quando se assemelha a uma conversa “do quotidiano, distinguindo-se desta pela intencionalidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Em investigações de natureza qualitativa, a entrevista semiestruturada é um elemento utilizado com frequência, como forma de obter informações. Esta encontra-se orientada para que haja uma interação entre o investigador, que coloca as questões, e o entrevistado, podendo ser constituída por questões “abertas, fechadas ou uma mistura de ambas” (Coutinho, 2015, p. 141). No caso do Guião de Entrevista elaborado, este consistia em 5 perguntas, sendo duas delas de resposta fechada (sim ou não), enquanto as restantes 3 eram de resposta aberta.

Conforme se apresenta no ponto relativo ao Plano de Ação colocado em prática, após a leitura da obra selecionada para o desenvolvimento da investigação, nomeadamente a obra *Estranhas Criaturas*, de Cristina Sitja Rubio, tornou-se fundamental a implementação de um questionário de exploração da história (cf. Anexo H), que interligasse as duas áreas em estudo, mais especificamente a Língua e as Ciências Naturais. Através desse questionário breve e de simples compreensão, tendo em consideração o ano de escolaridade dos participantes, o expectável era compreender se os alunos tinham assimilado os pontos essenciais da obra escutada e se eram capazes de explicar os conceitos científicos sobre a desflorestação, a preservação ambiental e a germinação.

Importa salientar que o questionário elaborado não consistia num inquérito com o intuito de “inquirir um grande número de pessoas” (Coutinho, 2015, p. 139). Apesar de ser utilizada a expressão questionário, a estrutura deste instrumento assemelhava-se a uma ficha de trabalho simples, com questões que visavam explorar a obra selecionada, ao mesmo tempo que recolhia informações sobre as conceções que os alunos tinham relativamente aos conceitos em estudo. Refletindo sobre este instrumento, é possível afirmar que o mesmo se identifica com a expressão “teste” citada por Coutinho (2015),

pois, embora não tenha tido uma cotação a si associada, permitiu “medir/avaliar os conhecimentos” que os alunos já detinham e os que foram adquiridos após a investigação (p. 144).

Desta forma, o questionário elaborado, foi aplicado em dois momentos diferentes durante a realização do estudo: uma vez após a leitura da obra e outra no final da Intervenção realizada, após a implementação de uma sequência de atividades, que visava abordar e explorar todos os conceitos presentes na obra. As respostas obtidas nos questionários realizados permitiram realizar uma comparação das aprendizagens adquiridas pelos alunos, antes e após a sequência de tarefas implementada com o grupo, bem como tirar as devidas conclusões quanto ao contributo da Literatura para a Infância para abordar conceitos relacionados com o Estudo do Meio, mais especificamente com a Educação Ambiental.

Para além dos instrumentos e procedimentos acima mencionados, é, também, de salientar a pertinência das Notas de Campo efetuadas previamente à Intervenção, durante o período de duas semanas de Observação não participante, bem como a Revisão de Literatura efetuada e apresentada no capítulo anterior. No que concerne às Notas de Campo, que foram realizadas através de observação não estruturada, estas permitiram recolher a maioria dos dados necessários sobre o grupo de participantes, mais especificamente as suas fragilidades e potencialidades, assim como também as estratégias e atividades realizadas pela Orientadora Cooperante, sendo que foi por intermédio de uma dessas tarefas que surgiu a motivação para a presente investigação. Relativamente à Revisão de Literatura, através deste procedimento tornou-se possível compreender, de forma mais aprofundada, o tema e os conceitos em investigação.

3.2.3. Técnicas de análise de dados

Em concordância com o ponto anterior, no qual foram referidos os instrumentos e procedimentos colocados em prática para a recolha de dados fundamentais para a concretização da presente investigação, importa agora mencionar quais as técnicas utilizadas para analisar as informações obtidas. Num primeiro momento todas as Notas de Campo realizadas foram analisadas, através de uma leitura cuidadosa das mesmas, o que possibilitou a definição do tema da investigação, assim como a compreensão do

funcionamento da turma e da Orientadora Cooperante. De seguida, num momento posterior à Intervenção, foi elaborada uma análise de conteúdo dos dados obtidos através da realização das entrevistas, bem como dos questionários e atividades realizadas.

No que respeita às entrevistas realizadas, as respostas obtidas foram analisadas através de um processo de categorização, reunindo em diferentes classes um grupo de respostas semelhantes (Coutinho, 2015). Após esta categorização tornou-se mais fácil verificar os dados obtidos e fazer a sua interpretação, de modo a compreender a opinião que a maioria dos participantes tinha em relação à funcionalidade da leitura e à existência de literatura infantil que abordasse conteúdos relacionados com a Natureza.

Relativamente aos questionários aplicados quer no início, quer no final da sequência didática, esses foram analisados, dando-se maior destaque às questões relacionadas com os conceitos em estudo. As respostas a essas questões, num momento posterior à Intervenção, foram comparadas, de modo a entender as aprendizagens que os alunos tinham adquirido ao longo da implementação da investigação.

3.3. Plano de Ação – Atividades desenvolvidas

Num momento prévio à realização da investigação foi necessário definir um Plano de Ação (PA), no qual fosse apresentada a sequência didática a realizar, nomeadamente, os procedimentos e as atividades a realizar (cf. Anexo I). O PA realizado de modo geral foi apresentado aos Orientadores da investigação, bem como à Orientadora Cooperante em cuja turma foi implementado o estudo.

Inicialmente o PA estava dividido em, sensivelmente, 7 momentos que contemplavam (i) a aplicação da entrevista sobre a funcionalidade da leitura; (ii) a leitura e exploração, através de um questionário, da obra *Estranhas Criaturas* de Cristina Sitja Rubio; (iii) a abordagem ao conceito de desflorestação, através de diálogo em grande grupo; (iv) a leitura e exploração oral da obra *É só desta vez!* de Tracey Corderoy, de modo a abordar o conceito de preservação ambiental; (v) a elaboração de um cartaz sobre atitudes a ter para proteger a natureza; (vi) a realização de uma experiência de germinação, para abordar esse último conceito (cf. Anexo J); e (vii) a aplicação do questionário inicial sobre a obra *Estranhas Criaturas*. Contudo, de forma a

evitar constrangimentos quer horário semanal da turma, quer na abordagem dos conteúdos curriculares previsto no programa, uma das atividades, nomeadamente a execução do cartaz não foi concretizada. É de salientar que todas as tarefas foram implementadas apenas no horário previsto para a área de Estudo do Meio, no decorrer de 2 semanas de Intervenção.

3.4. Princípios éticos

Toda a investigação elaborada decorreu no horário letivo da turma, conforme já mencionado, no bloco horário correspondente ao Estudo do Meio. De acordo com o documento Carta Ética, existem alguns princípios que devem ser tidos em consideração aquando da realização de uma investigação, nomeadamente: (i) o facto dos participantes terem direito a serem “informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação”; (ii) o direito à privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os participantes; e (iii) a garantia de que a integridade de todos os participantes envolvidos será mantida (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p. 7).

É de salientar que durante toda a investigação esteve presente a questão da confidencialidade, evitando, desse modo, identificar a Instituição cooperante, bem como os participantes envolvidos no decorrer do estudo.

4. Resultados

Os objetivos da presente investigação, conforme apresentados no capítulo referente à apresentação do estudo eram: (i) conhecer as conceções dos alunos sobre a Literatura Infantil para a abordagem de conceitos ambientais; (ii) apresentar obras de Literatura para a Infância que abordem conceitos ambientais e ecológicos; (iii) explorar obras de Literatura para a Infância de modo a promover uma integração entre a língua e as ciências naturais; e (iv) promover atitudes positivas com vista à preservação do meio ambiente. Estes visavam dar resposta às questões de investigação delineadas.

Assim, foi elaborado um Plano de Ação que implicava a implementação de alguns instrumentos que pretendiam compreender as conceções dos alunos sobre (i) a competência de leitura; (ii) a utilidade das obras de Literatura para a Infância; (iii) a possibilidade de aprendizagem de conceitos ambientais através de livros infantis; e (iv)

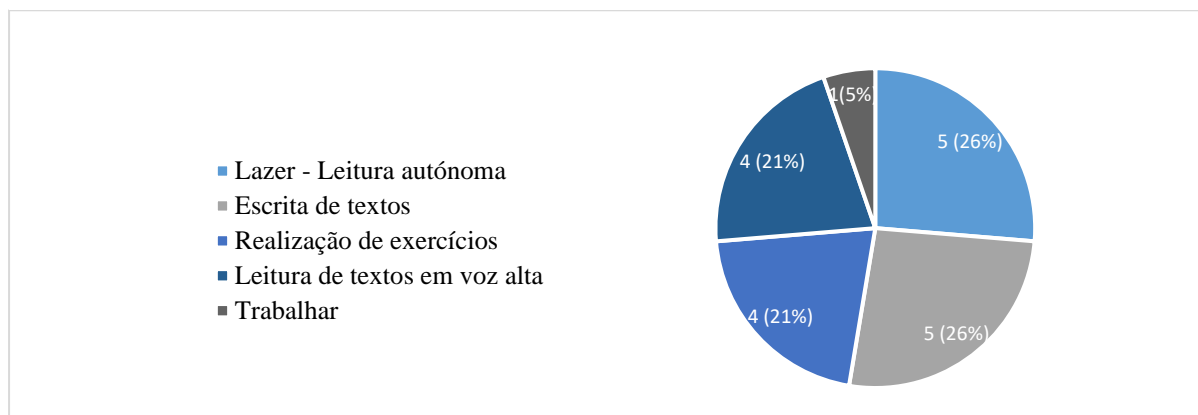
os conceitos de **desflorestação**, **preservação ambiental** e germinação. Os dados obtidos sobre estes aspetos serão apresentados no presente capítulo.

4.1. Concepções dos alunos sobre a competência de Leitura

Uma das perguntas da entrevista realizada dizia respeito à competência da Leitura, mais especificamente à necessidade e à funcionalidade desta capacidade. Com base na categorização e análise das respostas obtidas (cf. Anexo K), foi possível identificar a importância que as crianças atribuem a esta competência, estando as mesmas evidenciadas na Figura 1.

Figura 1

Resultados da entrevista – Funcionalidade da leitura



Conforme é possível verificar, a maioria das crianças, 73%, reconhecia a importância da Leitura, visto ser uma forma de adquirirem aprendizagens, quer através da leitura de textos em contexto de sala, quer da leitura e realização de exercícios. Importa salientar o facto de 1 aluno ter mencionado a pertinência da Leitura para entrar no mercado de trabalho na vida adulta.

4.2. Concepções dos alunos sobre a utilidade da Literatura Infantil

No que concerne à questão subjacente a este assunto, as respostas obtidas permitiram compreender quais as utilidades que os alunos associavam aos livros, mais especificamente à literatura infantil. Quando questionadas, apenas 7(25%) crianças reconheceram o papel dos livros como instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, enquanto as restantes 12(75%) mencionaram a função de entretenimento e lazer. Ficou assim claro que a maioria das crianças não tinha a consciência da

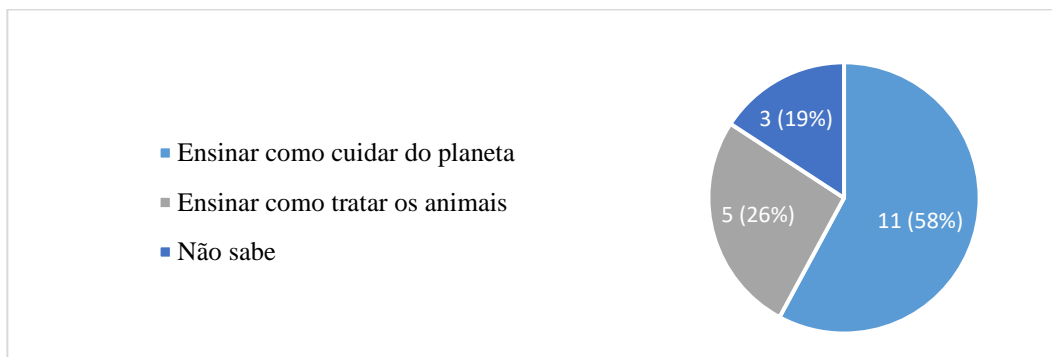
utilização da literatura infantil como ponto de partida para a construção de aprendizagens.

4.3. Concepções dos alunos sobre a aprendizagem de conceitos ambientais através de livros infantis

As restantes perguntas da entrevista pretendiam compreender (i) se os alunos reconheciam a existência de obras infantis que ensinavam a proteger a natureza; (ii) se as crianças atribuíam importância a esses livros; e (iii) quais as razões para a pertinência dessas obras.

No que concerne ao reconhecimento de obras literárias que promoviam atitudes de preservação ambiental, a maioria dos alunos, 79%, responderam que tinham consciência de que alguns livros ensinavam como proteger a natureza, enquanto um pequeno grupo, 21%, disse não ter conhecimento sobre a existência dos mesmos. Quando questionados sobre a importância das obras que promoviam a preservação do meio ambiente, novamente a maioria das crianças, 74%, respondeu afirmativamente, enquanto os restantes alunos, 26%, responderam não saber. Por último, no que respeita à questão referente às razões para a pertinência dessas obras, e conforme demonstra a Figura 2, 58% dos alunos deram como respostas o facto desses livros ensinarem atitudes relacionadas com a preservação do planeta, enquanto 26% mencionaram o aspeto dessas obras ensinarem ações de conservação e tratamento dos seres vivos que os rodeia. Apenas uma minoria dos alunos, 3%, deram respostas que demonstravam não saber respostas para a pertinência destas obras.

Figura 2
 Resultados da entrevista – Importância dos livros que abordam conceitos sobre ecologia



4.4. Análise comparativa das respostas obtidas no questionário de exploração - Concepções dos alunos sobre os conceitos de desflorestação, preservação ambiental e germinação

De modo a compreender as concepções iniciais que os alunos tinham sobre os conceitos em estudo, foram analisadas as respostas obtidas no questionário de exploração da obra (cf. Anexo H). A análise comparativa entre as respostas obtidas na 1.^a e na 2.^a aplicação permitem compreender quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos, assim como dar resposta à questão *De que modo a Literatura para a Infância possibilita a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio?*

1) Desflorestação

Comparando os dados obtidos na 1.^a aplicação e na 2.^a, foi possível verificar uma melhoria na compreensão deste conceito. Esse aspeto torna-se claro quando se verifica o número de alunos que, num primeiro momento, não tinham sido capazes de responder adequadamente (32%), mas que no final do estudo demonstraram ter compreendido o conceito, elaborando uma resposta que demonstrava essa mesma compreensão, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4.
 Resultados da questão 4. O que entendes por desflorestação?

	1.^a aplicação	2.^a aplicação
Não foram capazes de dar uma resposta adequada.	6 (32%)	0
Compreende o conceito, mas não responde de forma clara.	11 (58%)	7 (37%)
Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não	2 (11%)	12 (63%)

utilizando um vocabulário rigoroso.		
-------------------------------------	--	--

Pode-se então concluir que a maioria dos alunos (63%) foi capaz de responder à questão, ainda que não utilizassem um vocabulário científico rigoroso. Contudo, 7 crianças, das quais 5 demonstravam dificuldades na Leitura e na Escrita, embora tenham sido capazes de formular uma resposta que demonstrava compreensão do conceito, não conseguiram responder de forma clara e adequada (cf. Fig. 1 e 2, Anexo L).

2) Preservação Ambiental

Este era um tema que os alunos já tinham abordado anteriormente, embora não tivessem trabalhado o significado subjacente a este conceito. Desta forma, na 1.^a aplicação do questionário a maioria dos alunos (63%) foi capaz de dar respostas que demonstravam conhecimento sobre o tema. Na 2.^a aplicação, como consequência das atividades implementadas relacionadas com a obra *É só desta vez!* de Tracey Corderoy, os alunos demonstraram uma melhor compreensão do conceito, assim como as atitudes que este implicava, levando-os a serem capazes de dar resposta sem grandes dificuldades, tal como mostra a Tabela 5.

Tabela 5.

Resultados da questão 6. O que entendes por preservação ambiental?

	1. ^a aplicação	2. ^a aplicação
Compreende o conceito, respondendo de forma pouco clara.	12 (63%)	5 (42%)
Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não utilizando um vocabulário rigoroso.	7 (37%)	14 (58%)

Como se pode observar, no final da investigação a maioria dos alunos (58%) era capaz de elaborar uma resposta que explicava, de forma adequada, no que consistia este conceito. Os restantes alunos (42%) eram aqueles que demonstravam maior fragilidade na leitura e na escrita e, por isso, não conseguiram responder de forma clara (cf. Fig. 3 e 4, Anexo L).

3) Germinação

A questão relativa a este aspeto foi a que levantou maiores dificuldades, quer na 1.^a aplicação do questionário, embora os alunos já tivessem abordado o conteúdo relativo às fases da vida de uma planta com a Orientadora Cooperante, quer na 2.^a aplicação.

Contudo, foi possível verificar uma evolução na compreensão deste conceito, tal como apresenta a Tabela 6.

Tabela 6.

Resultados da questão 8. O que entendes por germinação?

	1.^a aplicação	2.^a aplicação
Não foram capazes de dar uma resposta adequada.	10 (53%)	5 (26%)
Compreende o conceito, respondendo de forma pouco clara.	9 (47%)	6 (32%)
Compreende o conceito e responde de forma clara, embora não utilizando um vocabulário rigoroso.	0	8 (42%)

No final da intervenção, 42% dos alunos eram capazes de elaborar uma resposta simples, contudo clara, sobre o significado do conceito de germinação, demonstrando o seu entendimento sobre o mesmo. Uma parte dos restantes alunos, nomeadamente 32%, conseguiu formular uma resposta que mostrava que tinham compreendido o conceito trabalhado, mas não conseguiram dar uma resposta clara (cf. Fig. 5, 6 e 7, Anexo L). Estes dados mostram uma boa evolução na compreensão deste conceito entre a 1.^a aplicação e a 2.^a.

4.5. Discussão dos resultados

As entrevistas realizadas visavam compreender as concepções que as crianças tinham em relação à leitura, enfatizando o facto de haver obras literárias infantis que possibilitavam ensinar os leitores a proteger a natureza. Conforme verificado através da revisão de literatura elaborada, estas concepções são de extrema importância visto fomentarem o interesse pela leitura e pelas obras literárias que, por sua vez, têm muitas potencialidades enquanto estratégia de desenvolvimento de determinadas competências e transmissão de conhecimentos.

A obra selecionada para a abordagem do conceito de **preservação ambiental**, tal como compreendido através da revisão de literatura realizada, enquadrava-se em três das categorias identificadas por Almeida (2002), citado por Almeida e Fernández (2016), nomeadamente as categorias de histórias que (i) recorrem a personagens animais para transmitir valores morais; (ii) apelam à conservação da natureza; e (iii) se centram na resolução de problemas ambientais. Através da utilização desta história, foi possível

dar a resposta à questão *Qual a influência da Literatura para a Infância para a manifestação de atitudes que visem a preservação do meio ambiente?*, dado que obra selecionada visava exatamente promover atitudes para conservar o ambiente. Esta obra permitiu que os alunos compreendessem o conceito em estudo, assim como as atitudes de preservação que deveriam ter.

A abordagem do conceito de **germinação** foi realizada através de uma atividade experimental. Esta possibilitou que um maior grupo de alunos fosse capaz de dar uma resposta que demonstrasse uma compreensão do conceito abordado. Pode-se concluir que, em parte, este entendimento se prende com a realização da atividade experimental que, assim como demonstrou o quadro teórico elaborado, permitiu que as crianças pudessem concretizar o conceito em estudo, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa (Ferreira & Almeida, 2014). Contudo, alguns alunos, nomeadamente aqueles que apresentavam maiores dificuldades, não foram capazes de dar uma resposta adequada, o que torna difícil de entender se os mesmos compreenderam o conceito de **germinação**.

Relativamente à questão *Como podem as obras infantis promover a aprendizagem de conceitos relacionados com a preservação ambiental?*, mais especificamente, conteúdos como a **desflorestação**, com a **preservação ambiental**, assim como com a **germinação**, foi possível concluir que as obras de Literatura para a Infância permitiriam fomentar atitudes responsáveis, por parte das crianças, com vista à conservação do ambiente. Estas salientaram aspetos como a importância de não deitar lixo para o chão, fazer a reciclagem, não arrancar flores, trabalhando assim temas referentes à Educação Ambiental, à medida que estes conteúdos iam sendo explorados.

5. Conclusões

Assim como mencionado no capítulo relativo à apresentação do estudo, a presente investigação tem como tema *A Literatura para a Infância como promotora de aprendizagens de Estudo do Meio*. Esta tinha como principal objetivo compreender de que modo a literatura infantil poderia ser benéfica para a abordagem de conteúdos relacionados com a disciplina de Estudo do Meio, promovendo uma interligação entre área das Ciências Naturais e a disciplina de Português.

De forma a orientar a concretização do presente estudo foram definidas três questões de investigação, sendo essas (i) De que forma a Literatura para a Infância possibilita a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio?; (ii) Como podem as obras infantis promover a aprendizagem de conceitos relacionados com a preservação ambiental?; e (iii) Qual a influência da Literatura para a Infância para a manifestação de atitudes que visem a preservação do meio ambiente?. Por sua vez, a estas questões estavam associados os seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções dos alunos sobre a Literatura Infantil para a abordagem de conceitos ambientais;
- Apresentar obras de Literatura para a Infância que abordem conceitos ambientais e ecológicos;
- Explorar as obras de modo a promover uma integração entre a língua e as ciências naturais;
- Promover atitudes positivas com vista à preservação do meio ambiente.

Tendo estes aspetos em consideração, foi elaborado um Plano de Ação que tinha como intuito utilizar a obra *Estranhas Criaturas*, de Cristina Sitja Rubio, para, a partir desta, implementar atividades que possibilitassem abordar conceitos da área de Estudo do Meio, mais especificamente da vertente da Educação Ambiental, associados à história. Os conceitos identificados foram **desflorestação**, **preservação ambiental** e **germinação**, por isso, as tarefas colocadas em prática com a turma estavam relacionadas com estes.

Após o momento de intervenção, tornou-se possível realizar uma análise de todas as informações e dados recolhidos, de modo a compreender de que modo as obras de literatura infantil e as atividades implementadas, relacionadas com estas, possibilitaram a abordagem dos conteúdos previamente definidos.

Conforme apresentado no capítulo anterior referente aos Resultados, foram aplicados dois questionários de exploração da obra *Estranhas Criaturas*, um num momento prévio à intervenção e outro no final da sequência didática planificada. A análise comparativa entre as respostas obtidas com esses dois instrumentos possibilitou compreender quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos no final do período de investigação, permitindo chegar à conclusão de que uma interdisciplinaridade entre a

literatura infantil e o Estudo do Meio se pode revelar uma boa estratégia para a abordagem de conteúdos dessa área disciplinar.

Importa salientar que a obtenção destes resultados positivos foi devido não apenas à pertinência das obras infantis selecionadas, como também às atividades implementadas com os alunos, enfatizando a atividade experimental da germinação que, assim como mencionado na revisão da literatura elaborada, permitiu que os alunos tivessem uma aprendizagem mais significativa em relação a este conceito. Para além de proporcionar às crianças a aprendizagem de conteúdos científicos, a investigação realizada também permitiu demonstrar a importância da competência de Leitura, bem como a utilidade que os livros de histórias infantis apresentam, não só como objeto de lazer, mas também como instrumento para a transmissão de conhecimentos e aprendizagens.

Apesar dos bons resultados obtidos, que evidenciam que as obras de Literatura para a Infância podem ser um indutor para a abordagem de conteúdos curriculares, um dos constrangimentos do estudo prende-se com a realização de poucas atividades no decorrer da investigação. Embora as tarefas implementadas tenham permitido compreender as vantagens da interdisciplinaridade entre as áreas da Língua e das Ciências, teria sido vantajoso a seleção de mais obras de literatura infantil, que permitissem a exploração de conceitos relacionados com a área de Estudo do Meio, sem ser exclusivamente referentes à Educação Ambiental. Consequentemente, também seria benéfica a implementação de mais atividades de exploração das obras, juntamente com mais instrumentos de regulação e acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Em jeito de conclusão importa mencionar que toda a investigação realizada apresentou resultados muito positivos, indo ao encontro dos objetivos gerais, principalmente dos que diziam respeito à promoção de atitudes de preservação e apresentação de obras de literatura infantil que mencionassem conceitos ecológicos. Assim, ficou claro a capacidade que as obras de Literatura para a Infância apresentam enquanto indutores para a abordagem de conteúdos e conceitos científicos. Contudo, no que diz respeito ao terceiro objetivo, mais especificamente *explorar obras de modo a promover uma integração entre língua e ciências*, este poderia ter sido concretizado de forma mais plena se tivessem sido realizadas um maior número de atividades, tendo por

base as obras selecionadas, que relacionassem a área do Português com a de Estudo do Meio, conforme já mencionado.

Quanto às questões de investigação, o estudo elaborado permitiu compreender que a literatura infantil pode servir como ponto de partida para a interdisciplinaridade entre a Língua e as Ciências e simultaneamente incentivar a manifestação de atitudes para conservação do meio ambiente nos alunos, revelando a influência das obras de Literatura para a Infância sobre este aspeto. Também revelou que a literatura infantil pode promover a aprendizagem de conceitos referentes à preservação ambiental, visto que os alunos, no final do estudo, tinham uma melhor compreensão sobre os três conceitos trabalhados ao longo do mesmo. Ainda assim, esta potencialidade poderia ter sido evidenciada de forma mais plena se tivessem sido selecionadas outras obras infantis, relacionadas com o tema em estudo, que permitissem trabalhar um maior número de conceitos ecológicos, salientando com maior certeza esta interdisciplinaridade existente entre a Literatura para a Infância e o Estudo do Meio.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

No decorrer da minha formação acadêmica tive a possibilidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências que serão essenciais na minha futura prática docente. No que concerne a este aspeto, de salientar a pertinência das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da PES II, visto que me permitiu implementar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, assim como desenvolver ainda mais competências previamente adquiridas e adquirir ferramentas fulcrais para continuar a construir o meu percurso profissional.

Assim como afirma Nóvoa (1992), a formação enquanto futura professora implica um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (p. 13). Deste modo, revela-se pertinente realizar uma crítica reflexiva sobre como as experiências desenvolvidas na PES II e a experiência da Investigação realizada contribuíram para o meu desenvolvimento, identificando alguns aspetos mais significativos para o mesmo.

No que respeita às experiências vivenciadas através da PES II, e segundo Herdeiro e Silva (2008), estas permitiram, conforme já mencionado, o meu “desenvolvimento profissional”, contribuindo para melhorar a minha atuação e o meu desempenho enquanto futura professora (p.2). Importa salientar, no entanto, que esta formação não termina aqui, mas antes traduz-se num processo contínuo de desenvolvimento.

Através das práticas pedagógicas realizadas, tive a possibilidade de observar a realidade dos contextos escolares, assim como as funções e responsabilidades educativas exigidas aos professores e os papéis que lhe são atribuídos (Leitão & Alarcão, 2006). Devido aos obstáculos vivenciados, principalmente no que respeita ao 2.º CEB devido à situação pandémica, foi-me possível compreender a necessidade de o professor ser flexível e adaptável, de modo a poder enfrentar e ultrapassar os desafios que lhe surgem regularmente na sua sala de aula. Também me permitiu adquirir competências essenciais para desenvolver funções de várias ordens, que são essenciais não apenas para o início da carreira profissional (Alarcão & Roldão, 2014), como para o bom desenvolvimento da mesma, tais como as que dizem respeito aos domínios de gestão pedagógica, burocrática e a nível relacional, embora compreenda que seja necessário continuar a desenvolvê-las, com vista a melhorar cada vez mais o meu desempenho em cada uma dessas áreas.

Relativamente à experiência da concretização da Investigação, esta também se revelou muito pertinente, pois possibilitou-me vivenciar todo o processo subjacente à realização de uma Investigação-Ação. Conforme Coutinho (2015) menciona, este tipo de investigação implica que o professor seja capaz de olhar para o contexto que o rodeia, identifique problemas associados ao mesmo, defina um Plano de Ação com vista a atenuar essas fragilidades, implemente as atividades e estratégias elaboradas e reflita na ação tomada, observando novamente o seu contexto, de modo a verificar se os problemas foram ou não solucionados. É possível concluir que esta se traduz num processo cíclico, muito pertinente enquanto futura professora, pois, ao longo da minha carreira profissional, será necessário que tenha as competências necessárias para analisar o contexto escolar em que me encontro, delinear estratégias para combater os problemas verificados e refletir sobre de que forma a minha ação se demonstrou pertinente. Estas competências só foram possíveis de adquirir e desenvolver com a execução do presente estudo.

De todas as capacidades desenvolvidas aquela que se demonstra mais essencial é a competência de refletir de forma crítica sobre a ação educativa. Este é um aspeto fulcral na metodologia adotada para a realização do estudo, mas também ao longo da minha futura prática docente. Conforme Schmidt et al. (2009), a prática pedagógica é “dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos”, interligando as vertentes prática e teórica de forma indissociável (p. 12). Assim, e com intuito de melhorar cada vez o seu desempenho enquanto docente, é necessário que essa prática englobe um momento de reflexão crítica contínua, que permitirá gerar “novos conhecimentos” (Schmidt et al., 2009, p. 13).

Um outro contributo da Investigação realizada foi o tema de estudo selecionado. Este prendia-se com a utilização de obras infantis enquanto estratégia de abordagem de conteúdos, com vista à aprendizagem de novos temas e conceitos na área de Estudo do Meio. Conforme mencionado nas conclusões do estudo, esta demonstrou ser uma estratégia pertinente para lecionar os conteúdos curriculares e que, como tal, irei colocar em prática enquanto futura professora, pois motiva os alunos para as aprendizagens e, simultaneamente, promove a interdisciplinaridade.

Com base em todas as competências e conhecimentos adquiridos, através dos contributos das diversas experiências vivenciadas, quer por intermédio das práticas pedagógicas realizadas, quer pela concretização da Investigação, é-me possível concluir que toda a unidade curricular da PES II foi extremamente benéfica e vantajosa para a minha formação. Possibilitou-me adquirir capacidades importantes para a minha futura prática educativa, assim como adquirir competências de investigação importantes para um melhor desempenho enquanto professora, que continuarão a ser desenvolvidas no decorrer da minha futura prática docente.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Abramovich, F. (2009). Ouvindo histórias. In F. Abramovich (Ed.), *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices* (pp. 15-25). Editora Scipione.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(10), 109-124.
- Almeida, A. & Fernández, B. (2016). Las competencias científica e ambiental a través de la literatura infantil. *Multiárea – Revista de didáctica*, (8), 134-146.
- Alves, A. & Saheb, D. (2013). A educação ambiental na educação infantil. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 23(1), 30025-30032.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86.
- Azevedo, S. (2017). *A Leitura e a Escrita na intervenção pedagógica em contexto de estágio: conceptualizações infantis e promoção de comportamentos leitores/escretores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4856>.
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., Pinto, J., Soares, J., 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.
- Cardoso, A. & Balça, A. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40(3), 422-430. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.25489>.
- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.). *Olhares sobre a*

educação: em torno da formação de professores (pp. 21-33). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Cascalho J., Ferreira, R. & Teixeira, R. (2014). Cálculo Mental na aula de Matemática: Explorações no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemática*, (2), 52-64. <http://hdl.handle.net/10400.3/3086>.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf.

Collot, B. (2005). Estratégia para ensinar a ler. Situar a palavra «método» no seu justo (e humilde) lugar. Traduzido por Júlias Soares.

Costa, P. (2015). *A importância de contar história na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Panamá]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Panamá.
<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21179>.

Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Duarte, I. (2008). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.

Ferreira, C. & Almeida, A. (2014). Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: o interesse dos alunos pela área de estudo do meio. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 301-316). Lisboa: CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/11642>.

Galvão, C. (2006). Ciência na literatura e literatura na ciência. *Interações entre a ciência, a sociedade, a cultura e o ambiente*, 2(3), 32-51.
<https://doi.org/10.25755/int.305>.

- Grzebieluka, D., Kubiak, I. & Schiller, A. (2014). Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. *Revista Monografias Ambientais*, 13(5), 3881-3906. <https://doi.org/10.5902/2236130814958>.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS do IV Colóquio Luso-Brasileiro. *VII Colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos*. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9819>.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Lima, B. (2011). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/2786>.
- Lippi, E. & Fink, A. (2012). A arte de contar histórias: perspectivas teóricas e práticas. *Vivências*, 8(14), 20-31.
http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_02.pdf.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura – concepções e práticas de professores*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/8905>.
- Maretti, C. (s.d.) Desmatamento. Consultado a 29 de junho de 2021 em https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/ameacas_riscos_amazonia/desmatamento_na_amazonia/.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Sementes, germinação e crescimento: guião didático para professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, L. & Mendes, T. (2013). Literatura infantil e a Educação ambiental. *Revista Aprender*, (33), 151-156.
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/104>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Coligir. In J. Formosinho, J. Machado & C. Craveiro (Eds.). *Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 86-103). Porto: Porto Editora.
- Menegaes, J. & Backes, F. (2020). Educação ambiental por meio da contação de história “A borboleta azul”. *Disciplinarum Scientia/ Ciências Humanas* 21(1), 103-113.
- Ministério da Educação (2004). Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico. Lisboa: *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
<http://hdl.handle.net/10451/4758>.
- Peixoto, T. (2014). *A importância das atividades experimentais no ensino das ciências no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/38047>.
- Pereira, I. (2016). *A Escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/20589>.
- Pires, F. (2017). *A educação ambiental na Educação Pré-escolar e a exploração de histórias infantis*. [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.
<http://hdl.handle.net/10400.15/1837>.

- Rodrigues, C. (2007). Literatura para a infância em Portugal: conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, 10(2), 161-184.
<https://unoesc.emnuvens.com.br/visaoglobal/article/view/482>.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. https://www.researchgate.net/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS_SOBRE_AVALIACAO_DAS_APRENDIZAGENS.
- Rosado, I. (2011). *Literatura para a infância – Concepções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11260>.
- Schmidt, L., Ribas, M. & Carvalho, M. (2009) A prática pedagógica como fonte de conhecimento. *Olhar de Professor*, 1(1), 9-23.
- Silva, A. (2019). *Aprender a gostar de ler, ouvindo ler e lendo*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29054>.
- Soares, J. (2000). Aprender a Ler. *Escola Moderna*, 8(5), 25- 29.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014) Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>.
- Sousa, D. & Ramos, R. (2020). Importância da educação ambiental no sistema do ensino básico português, 1.º ciclo. *AdolesCiência: Revista Júnior de Educação*, 7(1), 37-43. <http://hdl.handle.net/10198/23010>.
- Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, 6(12), 235-249.
- World Wildlife Fund (2020). *Deforestation fronts. Drivers and responses in a changing world*. Consultado a 29 de junho de 2021 em <https://www.worldwildlife.org/publications/deforestation-fronts-drivers-and-responses-in-a-changing-world-summary>.

World Wildlife Fund (s.d.) *Deforestation and forest degradation*. Consultado a 29 de junho de 2021 em <https://www.worldwildlife.org/threats/deforestation-and-forest-degradation>.

Zuanetti, P., Schneck, A., & Manfredi, A. (2008). Consciência fonológica e desempenho escolar. *Revista Cefac*, *10*(2), 168-174.
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000200005>.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A. ATIVIDADES
IMPLEMENTADAS DURANTE A
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Atividade	Operacionalização	Objetivos
Problema da semana	<p>Para esta atividade, a estagiária irá distribuir a cada aluno um <i>Post-it</i> colorido e projetar, no quadro de ardósia, um PowerPoint, previamente elaborado pela mesma, que contenha um problema matemático que seja acessível aos alunos, para que todos o possam realizar.</p> <p>Nota: Os alunos com mais dificuldade deverão ser ajudados pela estagiária, de forma a ser possível a que os mesmos também concretizem a atividade.</p> <p>De seguida, a estagiária irá ler o problema com os alunos, ajudando-os a compreender o que é esperado que façam para o resolverem e irá pedir que escrevam a sua resolução no <i>Post-it</i> previamente distribuído.</p> <p>Nota: Os alunos podem escolher qualquer forma de resolução do problema, nomeadamente, desenhos, operações, entre outras.</p> <p>À medida que os alunos vão resolvendo o problema, deverão ilustrá-lo e dar o seu <i>Post-it</i> à estagiária, que irá afixar na cartolina elaborada para expor as resoluções do problema da semana.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resolver problemas de um passo, envolvendo adições ou subtrações com números naturais. 2. Efetuar adições, ou subtrações, envolvendo números naturais, recorrendo a desenhos, esquemas ou algoritmo vertical. 3. Utilizar corretamente os símbolos «-», «+», e «=». 4. Efetuar subtrações com dois números naturais até 30, decompondo o subtrativo em dezenas e unidades.
Cálculo Mental	<p>A estagiária irá começar por distribuir aos alunos a folha de registo de respostas e relembrar as instruções da atividade. Em seguida, irá projetar uma apresentação PowerPoint que irá conter 10 operações diferentes, que os alunos devem fazer e registar na sua folha de respostas. No final desta atividade, a estagiária irá apresentar as respostas corretas para cada operação e questionar aos alunos quanto ao raciocínio que fizeram para chegar ao resultado de cada operação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo. 2. Subtrair mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo.
Número do Dia	<p>A estagiária irá começar por escrever o número do dia no quadro, nomeadamente o número 18, e distribuir <i>Post-it's</i> coloridos a cada aluno.</p> <p>De seguida, irá pedir a cada aluno que se dirija à quadro e apresente uma forma de representar o algarismo 18, representação essa que o aluno irá escrever no seu <i>Post-it</i>.</p> <p>Nota: Cada aluno poderá escolher uma representação à sua escolha, como por exemplo, peças de dominó, dados, ábacos, retas numéricas, operações, desenhos, moldura do 10, entre outras.</p> <p>Posteriormente, esse registo dos alunos será afixado na cartolina do número do dia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Representar diversos números naturais até 30, de diferentes formas.
Leitura de Poemas para a introdução de novos Fonemas	<p style="text-align: center;"><u>Exemplo de Atividade</u></p> <p>Leitura do poema “Os burros”, de Afonso Lopes Vieira. Após a leitura do poema, é discutido em grande grupo sobre o que trata o poema. Depois, são apresentadas algumas imagens, em PowerPoint, relacionadas com o mesmo, com alguns círculos, que representam a divisão silábica. Os alunos devem dividir as palavras em sílabas, oralmente e, à vez, são chamados ao quadro e devem pintar os círculos correspondentes ao número de sílabas daquela palavra.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar sílabas. 2. Identificar rimas. 3. Identificar fonemas.
Lista de Palavras	<p style="text-align: center;"><u>Exemplo de Atividade</u></p> <p>Após a apresentação de um vídeo e explicação de algumas palavras desconhecidas presentes no mesmo, a estagiária irá realizar uma lista de palavras, no quadro, em conjunto com os alunos, com o caso de leitura <i>ch</i>.</p> <p>O quadro irá estar dividido em cinco partes, sendo cada uma das colunas referentes ao caso de leitura <i>ch</i> com as cinco consoantes (<i>cha, che, chi, cho</i> e <i>chu</i>). Os alunos irão dizer diversas palavras que</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar palavras que contenham o caso de leitura que se está a abordar.

	<p>tenham este caso de leitura, as quais a estagiária irá escrever no quadro.</p> <p>No final, os alunos deverão escolher 6 palavras que irão registrar e representar, através de desenhos, no caderno diário de português, após escreverem a data.</p>	
Ditado de Palavras	<p>Para a realização desta atividade a estagiária irá escolher, previamente, 10 palavras que os alunos tenham aprendido na semana anterior. Antes de iniciar a tarefa, deverá ser distribuída uma ficha de registo, com espaço para escrever 10 palavras, que serão ditadas pela estagiária.</p> <p>Numa primeira vez, a estagiária irá dizer cada palavra, dando tempo para os alunos pensarem sobre como a mesma deverá ser escrita, e, no final da atividade, irá dizer as 10 palavras de seguida, pedindo aos alunos que se certifiquem que escreveram todas e dando a possibilidade de alterar o que acharem necessário.</p> <p>No final da atividade, os alunos deverão dar o seu caderno à estagiária para que esta possa corrigir as palavras após o término da aula.</p> <p>Nota: Cada palavra escrita incorretamente deverá ser corrigida pelos alunos, através da elaboração de uma frase com a mesma.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever palavras corretamente em situação de ditado.
Roleta da Leitura - WordWall	<p>Com recurso à plataforma digital WordWall, será pedido que cada aluno da turma leia a palavra que foi selecionada, de forma aleatória, pela plataforma. Estarão presentes palavras que contêm as diferentes consoantes/fonemas aprendidos pelos alunos ao longo das últimas semanas.</p> <p>Nota: Os alunos com mais dificuldade serão ajudados pela estagiária na leitura das palavras.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular palavras corretamente. 2. Ler corretamente. 3. Falar de forma audível.
Cadernos de Leitura	<p>Será dado a cada aluno um caderno com 10 pequenos textos narrativos. Cada criança deverá selecionar o texto que pretende ler à turma na hora do lanche da manhã, treinando a sua leitura previamente.</p> <p>Nota: Para os alunos com mais dificuldade na leitura será elaborado um caderno de leitura com textos adaptados a estes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler pequenos textos narrativos. 2. Ler um texto com articulação e entoação.

ANEXO B. NOTAS DE CAMPO
DA PRÁTICA REALIZADA NO
2.º CICLO DO ENSINO

| ' ' | | ' ' |

Notas de campo

Informações:

- 60% das aulas devem ser síncronas (sendo parte no Meet e parte no Stream do Google Classroom) e 40% assíncronas
- Marcar sempre as presenças, mesmo em aulas assíncronas (nas quais devemos estar presentes)
- Cumprir sempre as regras de utilização do Meet: mão no ar para falar, microfones desligados...
- Classificação de Testes (caso façamos) – colocar sempre a cotação: Insuficiente, 18%
- Stream – Pedir sempre para abrir a lição da aula e escrever o sumário correspondente; Dar instruções claras das tarefas a realizar; Estar sempre presente para retirar dúvidas;
- Google Forms – útil para a elaboração de fichas/testes de compreensão do oral: pedir para ver um breve vídeo e responder às questões previamente elaboradas pelo professor
- Reuniões quinzenais de Conselho de Turma – realização de um balanço quinzenal da turma

6.º (turma A)

2 alunos com grandes necessidades na aprendizagem (medidas adicionais segundo o artigo n.º 54.º e apoio especializado em Pt. e Mat.) + 2 alunos com dislexia (erros ortográficos não são contabilizados) + 1 aluno em “risco” de abandono escolar + 1 aluno com nacionalidade asiática que apresenta maiores dificuldades na oralidade, **escrita** e compreensão do Português.

Português & História e Geografia de Portugal – OC 1

Relativamente atrasados nos conteúdos a abordar ao longo do 2.º período devido à necessidade 15 de quarentena, antes dos 15 dias de confinamento obrigatório (HGP)

Tal como na outra turma, as unidades relativas ao Texto Dramático e Texto Poético já foram abordadas durante o período de ensino presencial (visto a docente considerar a sua compreensão e interpretação mais difícil de concretizar no E@D) - será realizada, pela professora, uma breve revisão das características do Texto Poético.

- Professora menciona que os alunos têm **dificuldades em trabalhar de forma autónoma** (Aulas Síncronas e Assíncronas)
- Iniciar a intervenção na Unidade 1 referente ao Texto não Literário
- Professora considera a turma “muito fraca” em termos de aprendizagem
- 7 alunos com necessidade de terem apoio ao estudo

Sugestões: Iniciar a intervenção em HGP com os conteúdos relativos à Revolução Liberal de 1820

6.º (turma B)

Português – OC 2

Professora já abordou os diferentes tempos verbais, tendo-se apercebido que existiam ainda algumas dificuldades ao nível do **Pretérito Imperfeito do modo do Conjuntivo**.

Alteração da planificação – Unidades relativas ao texto dramático e ao texto poético foram previamente abordadas em sala de aula, antes do Ensino à Distância (EAD) → abordar agora as unidades 1 e 2 referentes ao Texto Não Literário e aos Textos de Tradição Popular, respetivamente.

Professora insiste, com frequência, na leitura e na escrita à Cita problemas ao nível da compreensão, concentração e escrita.

- Professora pediu a realização de algumas tarefas, nomeadamente: Escrever uma página de diário e um texto com narrador não participante.

Participação no Projeto **Asas Verdes** em colaboração com a disciplina de Cidadania: referente à preservação do ambiente e cidadania;

- Leitura e interpretação (geral) de 2 obras: A árvore, de Sophia de Mello Breyner e O Homem que plantava árvores, de Jean Giono
- Turma com ensino articulado com a Música, sem alunos com necessidade de medidas adicionais.

- 26 alunos, sendo 20 raparigas e 6 rapazes

Sugestões:

Teste de verificação da obra na sua globalidade (referente ao Ulisses).

Conjugar ambas as unidades a serem trabalhadas (1 e 2)

Pedir a leitura dos textos de tradição popular acompanhada com a audição dos mesmos (Aula Digital)

Pedir trabalhos de expressão escrita na 4.^a feira, com data-limite até 6.^a feira.

Testes de compreensão do oral – após 2/3 semanas de aulas, no Google Forms

História e Geografia de Portugal – OC 3

Professora irá iniciar à abordagem dos conteúdos relativos à Monarquia Absoluta e Liberal

- Professora mencionou que a turma tem bom comportamento, gostam de realizar trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa, de desafios; são participativos e cooperam bastante.
- Professora afirma não terem muitas dificuldades no que concerne à disciplina de HGP, mas sim em Português (escrita, compreensão, concentração)
- Tem facilidade de analisar imagens, mapas e outros documentos presentes no manual

Sugestões: Iniciar a intervenção com os conteúdos acerca do Processo de modernização das atividades produtivas.

ANEXO C. FRAGILIDADES E
POTENCIALIDADES
IDENTIFICADAS EM AMBAS AS
TURMAS

| " ' | | ' |

	Turma A	Turma B
Fragilidades Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos pouco participativos; ▪ Dificuldade em manter a atenção/concentração durante a aula; ▪ Dificuldade em cumprir as regras de funcionamento de sala de aula; ▪ Não realizam, nem entregam as tarefas propostas. 	
Potencialidades Gerais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos empenhados e trabalhadores; ▪ Alunos extremamente participativos e interessados nos conteúdos; ▪ Bom cumprimento das regras de sala de aula; ▪ Concretização e entrega das tarefas propostas; ▪ Realização das tarefas de forma autónoma; ▪ Interesse no processo de ensino-aprendizagem.
Fragilidades HGP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de textos; ▪ Expressão escrita. ▪ Utilização da linguagem específica da disciplina. 	
Potencialidades HGP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos participativos e interessados; ▪ Empenho na concretização das atividades.
Fragilidades Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de textos; ▪ Expressão escrita. ▪ Utilização da linguagem específica da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão oral: construção frásica e utilização do vocabulário adequado ao contexto em momentos de participação/apresentação oral; ▪ Expressão Escrita: Organização e planificação de textos, coesão textual e frásica, utilização do vocabulário adequado e ortografia.
Potencialidades Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguns alunos revelam interesse e empenho, cumprindo as tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos participativos e interessados; ▪ Realização das tarefas propostas.

ANEXO D. CARACTERIZAÇÃO
SOCIODEMOGRÁFICA DO
TERRITÓRIO

| " ' | | ' |

Território	População Residente (Total)	População 0-14 anos (%)	Taxa de Desemprego (%)⁸	% Licenciados / Total População	Analfabetos [10 e mais anos (%)]⁹	% População estrangeira / pop. Total (
Portugal	10 562 178	16,00%	6,7% (662 070)	8,57% (674 094)	9,03% (1 548 047)	2,24%
NUT II (Grande Lisboa)	2 042 477	14,72%	7,0% (126 448)	15,10% (229 513)	5,27% (222 515)	5,22%
Concelho de Lisboa	547 733	11,61%	7,3% (30 827)	21,01% (97 022)	6,01% (59 885)	3,40%
Freguesia de Benfica	36 281	10,44%	7,4% (2 191)	21,97% (7 586)	4,74% (3 757)	2,01%

Fonte: INE, Censos 2011

⁸ Taxa de desemprego (sentido lato) & População desempregada (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário e Condição perante o trabalho (Desempregado); Decenal

⁹ Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência

ANEXO E. INVESTIGAÇÃO
SEMANAL - EXEMPLO DE
GUIÃO DE PESQUISA

| " ' | | ' |



Investigação Semanal

Olá turma!

Como bons historiadores e geógrafos que são, um desafio por semana terão!

Assim sendo, decidimos lançar-vos a atividade "Investigação Semanal" que consiste na realização de uma tarefa de pesquisa sobre um conceito, uma personagem ou outro assunto relacionado com os conteúdos que estamos a abordar durante a semana.

A investigação desta semana é:

Quem foi Mouzinho da Silveira?

Na aula de quarta-feira, aprendemos que os governos liberais implementaram algumas medidas com o objetivo de desenvolver e modernizar o país. Um dos principais responsáveis pela criação de leis foi Mouzinho da Silveira.



Faz uma breve pesquisa para descobrires:

1. Que função assumia no governo?
2. Que medidas administrativas é que Mouzinho da Silveira tomou...
 - 2.1. Em relação aos terrenos das famílias nobres (domínios senhoriais)?
 - 2.2. Para promover uma maior igualdade entre os grupos sociais?
3. No período em que assumia funções no governo, Mouzinho da Silveira dividiu o território nacional
 - 3.1. De que forma é que ele projetou essa nova divisão do território?
 - 3.2. Como eram nomeados os seus administradores?
4. Que organismos criou no setor das Finanças?
5. Quais as medidas que tomou no setor da Justiça?



Dica! Podes recorrer a estas duas fontes:

- [https://www.infopedia.pt/\\$mouzinho-da-silveira](https://www.infopedia.pt/$mouzinho-da-silveira)
- Livro «História de Portugal» (fotografias em anexo)

ANEXO F. AVALIAÇÃO DAS
FICHAS DE VERIFICAÇÃO
MENSAS

| " ' | | ' |

Avaliação final das fichas de verificação mensais			
	PORTUGUÊS - 5 de maio	MATEMÁTICA - 6 de maio	ESTUDO DO MEIO - 7 de maio
1	MB	MB	MB
2	MB	MB	MB
3	B	S	MB
4	B	B	MB
5	I	S	S
6	NÃO APLICÁVEL		
7	B	B	MB
8	I	I	S
9	MB	MB	MB
10	MB	B	MB
11	B	B	MB
12	MB	S	MB
13	B	B	MB
14	MB	B	MB
15	B	S	MB
16	B	B	MB
17	I	I	B
18	I	I	I
19	NÃO REALIZOU		
20	B	MB	B

ANEXO G. GUIÃO DE
ENTREVISTA INDIVIDUAL

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

1. Porque é importante saber ler?
2. Que utilidade têm os livros?
3. Existem livros que nos possam ensinar a proteger a natureza?
 - 3.1. Achas que é importante?
 - 3.2. Porquê?

ANEXO H. QUESTIONÁRIO DE
EXPLORAÇÃO DA OBRA
(LÍNGUA E CIÊNCIAS
NATURAIS)
| ' ' | | ' ' |

Estranhas Criaturas

Desflorestação

1. Que importância tinham as árvores para os animais? Selecciona **as opções** corretas.

Eram as suas casas.

Tornavam a floresta bonita.

Eram o seu jardim.

Eram o seu alimento.

Protegiam os animais da chuva.

2. O que aconteceu às árvores da história? Selecciona **a opção** correta.

Foram queimadas.

Foram arrancadas pelos animais.

Foram cortadas pelos humanos. Foram levadas pelo vento.

3. Que utilização os humanos queriam dar às árvores?

4. O que entendes por desflorestação?

Preservação Ambiental

5. De acordo com a história, o que usaram os animais para substituir as árvores?

6. O que entendes por preservação ambiental?

Germinação

7. No final da história o que fazem os animais em conjunto com os humanos? Selecciona a opção correta.

Uma festa.

Plantam árvores.

Limpam a floresta

Fazem a reciclagem.

8. O que entendes por germinação?

ANEXO I. PLANIFICAÇÃO DO
PLANO DE AÇÃO DA
INVESTIGAÇÃO

| " " | | " "

Objetivos	Descrição da Atividade	Materiais
1. Realizar as entrevistas aos participantes.	Entrevistas individuais - Realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes.	Guião de Entrevistas
1. Ler a obra selecionada. 2. Identificar a sequência temporal da história. 3. Mencionar os aspetos mais relevantes da obra.	Leitura e exploração oral da obra <i>Estranhas Criaturas</i> - Leitura da obra <i>Estranhas Criaturas</i> de Cristina Sitja Rubio. Diálogo em grande grupo para a exploração da obra – sequência da história, valores aprendidos, atitudes de conservação a adotar.	Livro <i>Estranhas Criaturas</i>
1. Aplicar o questionário.	Questionário de exploração - Aplicação do questionário de exploração da obra (língua-ciências) a cada participante	Questionário de Exploração
1. Identificar os conceitos de Desflorestação, Árvore, Floresta, Meio Ambiente, Produtos Manufaturados.	Abordagem ao conceito de Desflorestação – Diálogo em grande grupo sobre o significado deste conceito (Importância das florestas/árvores no meio ambiente; O impacto da desflorestação; Razões que levam a esse ato; Produtos manufaturados obtidos a partir das árvores).	
1. Ler a obra selecionada. 2. Identificar os conceitos de Planta, Poluição, Poluição sonora, Preservação ambiental.	Leitura e exploração oral da obra <i>É só desta vez!</i> – Leitura da obra <i>É só desta vez</i> , de Tracey Corderoy, que aborda a questão da preservação ambiental. Exploração oral da história e das ilustrações presentes na mesma, salientando a necessidade de preservar as flores do recinto escolar, bem como as fases de vida de uma planta.	Obra <i>É só desta vez</i> de Tracey Corderoy
1. Realizar a atividade experimental. 2. Identificar os conceitos de Semente, Planta, Germinação, Sol, Água, Terra.	Germinação – Atividade Experimental – Apresentação de um vídeo da plataforma Escola Virtual sobre a experiência e explicação das instruções de realização. Elaboração da atividade experimental: Será distribuída uma folha com a “casinha da germinação”, a qual os alunos deverão recortar e colocando o nome e a data. Em seguida, serão distribuídos pedaços de algodão, alguns feijões frade e um saco de plástico com <i>zip</i> às crianças. Os alunos irão colocar o algodão dentro do saco de plástico, molhar o mesmo com um borrifador de água, até o deixar bastante húmido, e colocar os feijões frade entre o algodão. Em seguida os alunos deverão colar a “casinha da	“Casinha da germinação” Sacos de plástico com zip Feijões Algodão Fita-cola grossa

	germinação” ao saco com o algodão e os feijões frade e colar cada saco, com fita-cola grossa, a uma das janelas da sala de aula.	
1. Identificar o desenvolvimento do processo de Germinação.	Ficha da germinação – Realização de uma ficha de registo, na qual os alunos devem registar as mudanças ocorridas na semente, através de frases simples e desenhos.	Ficha de registo da germinação Caderno diário dos alunos
1. Aplicar o questionário.	Questionário de exploração – 2. ^a aplicação do questionário de exploração da obra (língua-ciências) a cada participante.	Questionário de Exploração

ANEXO J. GERMINAÇÃO -
ATIVIDADE EXPERIMENTAL

| ' ' | | ' ' |



Figura 3.
Germinação – Atividade Experimental

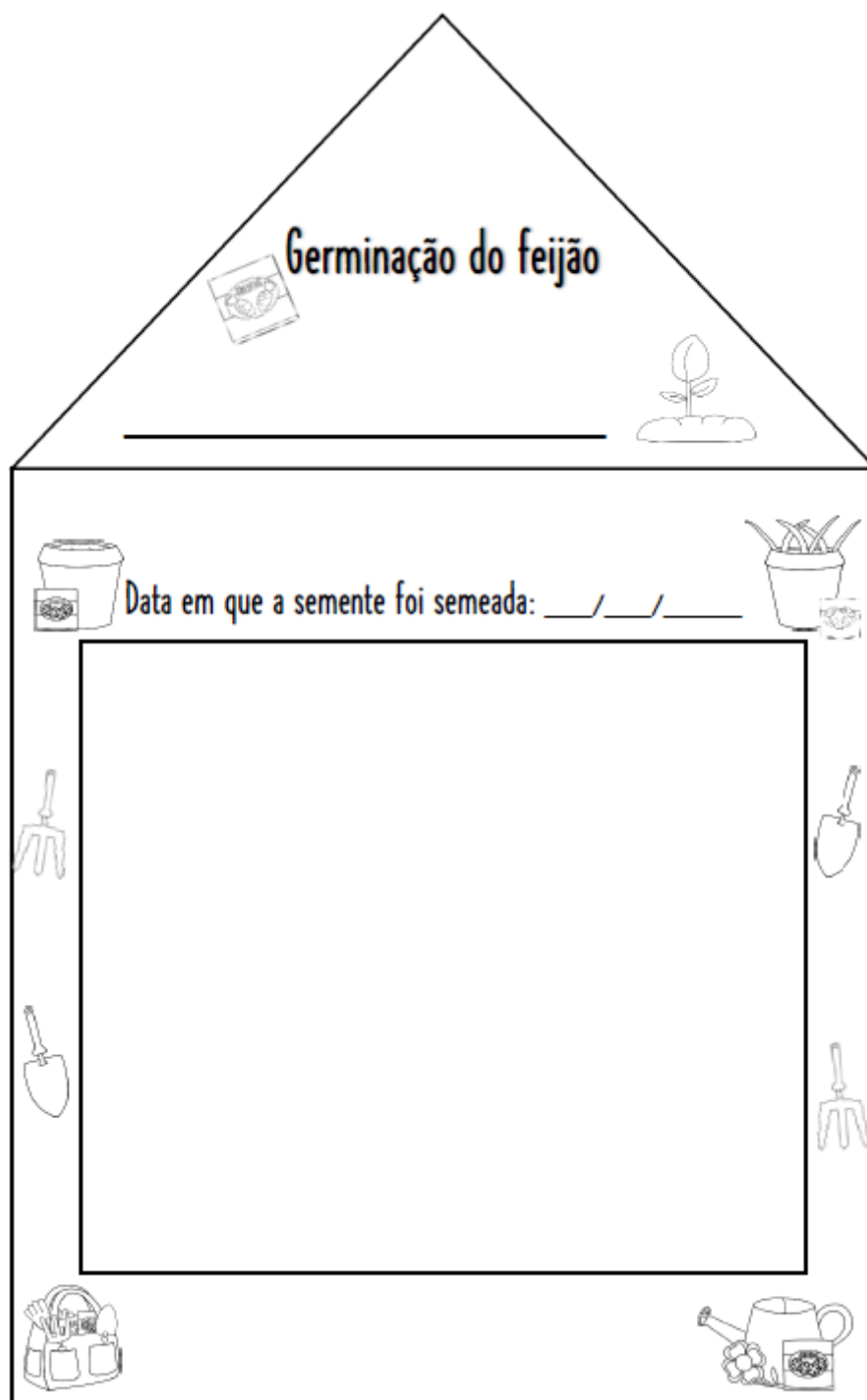


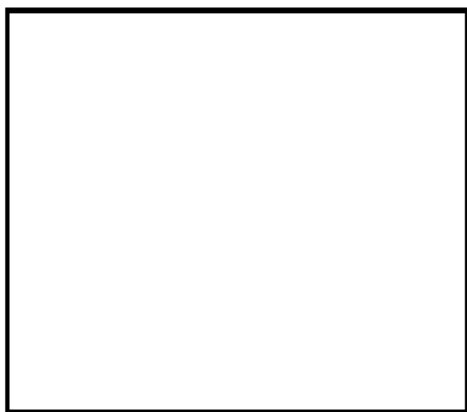
Figura 4.
"Casinha da Germinação"



Figura 5.
Germinação – Atividade Experimental: Registo das mudanças

A GERMINAÇÃO

Passaram ___ dias desde que semeámos os nossos feijões.



Consegues ver mudanças nas tuas sementes?

Sim

Não

O que aconteceu com as sementes?

Figura 6.
Germinação – Ficha de registo das observações.



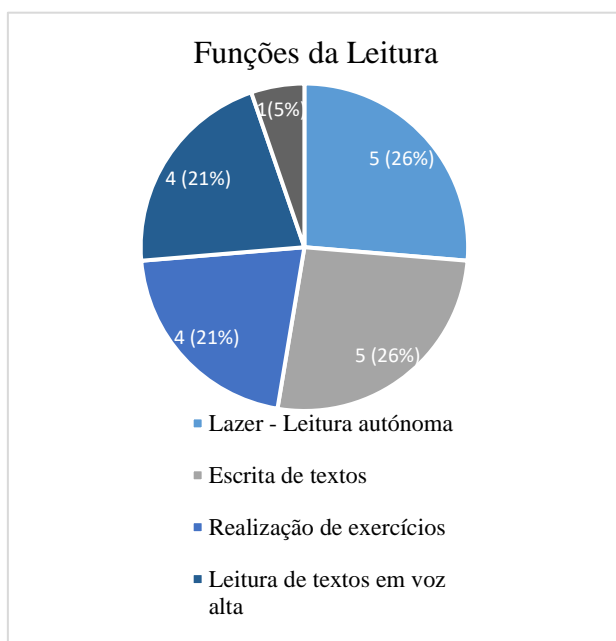
Figuras 5 e 6.
Germinação – Atividade Experimental: Feijoeiros em garrafas de plástico

ANEXO K. ANÁLISE DAS
ENTREVISTAS -
CATEGORIZAÇÃO

| " ' | | ' | "

Pergunta 1. Funções da Leitura

Funções	Enumeração
Lazer – Leitura autónoma	5
Escrever frases ou textos – em sala de aula	5
Ler e realizar exercícios – em sala de aula	4
Ler textos em voz alta – em sala de aula	4
Trabalhar ¹⁰	1

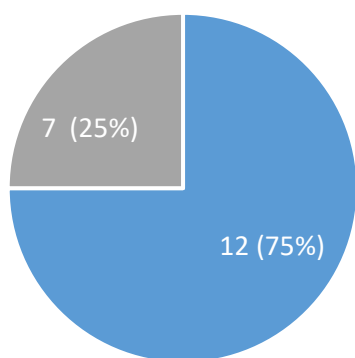


Pergunta 2. Funcionalidade dos livros

Funcionalidades	Enumeração
Diversão/Lazer	12
Ensino/Aprendizagem	7

¹⁰ Aluno respondeu algo como “Preciso de saber ler senão como é que vou poder trabalhar quando crescer?”

Funcionalidade dos livros

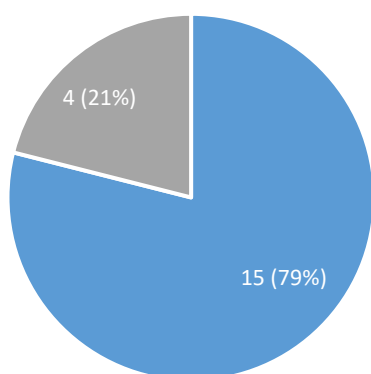


■ Diversão/Lazer ■ Ensino/Aprendizagem

Pergunta 3. Livros que ensinam a proteger a natureza

Respostas	Enumeração
Sim	15
Não	0
Não sabe	4

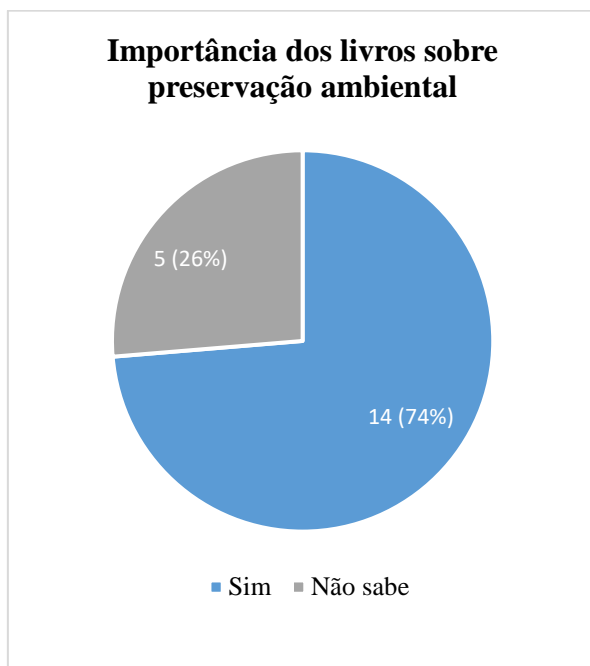
Os livros ensinam a proteger a natureza?



■ Sim ■ Não sabe

Pergunta 3.1. Importância dos livros sobre preservação ambiental

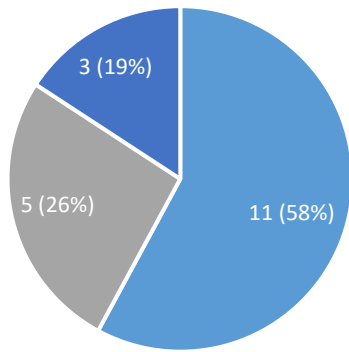
Respostas	Enumeração
Sim	14
Não	0
Não sabe	5



Pergunta 3.2. Razões da importância destes livros

Respostas	Enumeração
Ensinar como cuidar do Planeta (Atitudes de preservação)	11
Ensinar como tratar os animais	5
Não sabe	3

Importância destes livros



- Ensinar como cuidar do planeta
- Ensinar como tratar os animais

ANEXO L. RESPOSTAS
OBTIDAS NOS QUESTIONARIOS
DE EXPLORAÇÃO DA OBRA
ESTRANHAS CRIATURAS

| " ' | | ' |

Respostas obtidas na 2.^a aplicação do questionário de exploração da obra

Questão 4.

4. O que entendes por desflorestação?

As desflorestação é arrancar as árvores

Figura 1.

Exemplo de resposta – Aluno compreende o conceito, mas não responde de forma clara

4. O que entendes por desflorestação?

A desflorestação é cortar demasiadas árvores da floresta. Isso faz mal ao ambiente.

Figura 2.

Exemplo de resposta – Aluno demonstra compreender o conceito, dando uma resposta clara, embora não utilizando um vocabulário científico rigoroso

Questão 6.

6. O que entendes por preservação ambiental?

Preservação é não deitar lixo no chão

Figura 3.

Exemplo de resposta – Aluno compreende o conceito, mas responde de forma pouco clara

6. O que entendes por preservação ambiental?

A preservação ambiental é cuidar do planeta.

Figura 4.

Exemplo de resposta – Aluno responde de forma clara, demonstrando que compreende o conceito, embora não utilize um vocabulário rigoroso.

Questão 8.

8. O que entendes por germinação?

é plantar feijões na terra.

Figura 5.

Exemplo de resposta – Aluno não dá resposta adequada.

8. O que entendes por germinação?

é plantar feijões para eles crescerem

Figura 6.

Exemplo de resposta – Aluno compreende o conceito, mas responde de forma pouco clara.

8. O que entendes por germinação?

A germinação é quando uma semente se
transforma numa planta.

Figura 7.

Exemplo de resposta – Aluno responde de forma clara, embora não utilize um vocabulário científico.