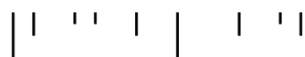


A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO  
PROMOTORA DE ATITUDES INCLUSIVAS NO  
1.º ANO DO 1.º CEB

Ana Gomes

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 Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



# A LITERATURA PARA A INFÂNCIA COMO PROMOTORA DE ATITUDES INCLUSIVAS NO 1.º ANO DO 1.º CEB

Ana Gomes

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 Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientadora: Carolina Gonçalves

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família por todo o apoio que me deu. Aos meus pais, que sempre apoiaram os meus sonhos e lutaram arduamente para que eu tivesse condições para os alcançar, que sempre me aconselharam e me deram forças para continuar. Ao meu irmão, que sempre me ajudou mesmo estando longe, e que me ensinou que a dedicação e o esforço compensam sempre. À minha avó, por não se chatear de eu ter passado os últimos tempos “agarrada ao computador” e por ser uma fonte de amor inesgotável.

Agradeço aos meus amigos. À Marta, que foi um exemplo de esforço e dedicação durante toda a licenciatura e que me mostrou que, quando queremos, conseguimos fazer tudo. À Cátia, a primeira pessoa que conheci na Escola Superior de Educação e que foi, desde o primeiro dia, um apoio incondicional e imprescindível para chegar até aqui. À Margarida, que me acompanhou nos últimos dois anos e que foi um suporte em momentos difíceis. Ao Luís Pedro, que, tendo acompanhado todas as grandes etapas da minha vida, merece um agradecimento especial.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Carolina Gonçalves por me incentivar, pela disponibilidade e por todo o apoio que me deu ao longo da elaboração do presente relatório.

Agradeço a todas as crianças inspiradoras com as quais me cruzei nos últimos anos e a todos os pais que depositaram em mim a confiança de poder acompanhar crianças tão especiais.

Por fim, agradeço a todos os professores que acompanharam o meu percurso e que, de alguma forma, me inspiraram e me ajudaram a ser aquilo que sou hoje.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos últimos anos, tem havido uma preocupação crescente em desenvolver nos alunos atitudes de aceitação da diferença que levem à inclusão de todos. Na sociedade atual, a luta pelo fim da discriminação e do preconceito ganha notoriedade, sendo pertinente e necessário tratar o tema da inclusão junto das crianças. A literatura para a infância é um recurso privilegiado para o desenvolvimento de várias competências, e é o tema da presente investigação, com a designação: *A literatura para a infância como promotora de atitudes inclusivas no 1.º ano do 1.º CEB*. Neste estudo, pretendia-se apresentar e explorar obras literárias que abordassem questões como as diferenças físicas, culturais, a dificuldade de algumas crianças em fazer amigos, entre outros, com o objetivo de desenvolver nos alunos atitudes inclusivas baseadas na construção de valores e crenças típicos de uma sociedade inclusiva.

Para levar a cabo a presente Investigação-Ação, foi aplicada uma entrevista semiestruturada em dois momentos diferentes: antes da exploração das obras de literatura para a infância e depois da intervenção. Como tal, foi possível verificar as aprendizagens adquiridas após a exploração das obras através da análise comparativa entre os dados recolhidos na primeira entrevista e na segunda.

Os resultados obtidos demonstram uma relação positiva entre a literatura para a infância e a promoção de atitudes inclusivas, sendo que no final do estudo os alunos adquiriram conhecimentos relativamente ao conceito de inclusão, relativamente à necessidade de compreender aqueles que os rodeiam e as estratégias a utilizar com crianças excluídas em contexto escolar.

**Palavras-Chave:** 1.º CEB; Inclusão; Literatura para a infância.

## **Abstract**

This report was written within the scope of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit, which belongs to the study plan of the Masters in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

In recent years, there has been a growing concern to nurture in students a shift in attitude towards difference with the purpose of reaching inclusion for all. In the society of today the fight against discrimination and prejudice is gaining significance, being relevant and necessary to address the topic of inclusion at an early age. Children's literature is a privileged resource for developing various competences in children, and is the subject of this research entitled: Children's literature as a promoter of inclusive attitudes in the 1st year of primary school.

The aim of this research was to raise in students an inclusive attitude towards difference based on nurturing values and beliefs typical of an inclusive society by introducing and exploring various literary works which address questions related with physical and cultural differences, difficulties some children have in making new friends, among other concerns on the issue of diversity.

To conduct this Action-Research, I applied a semi-structured interview at two separate times: before the discussion on the selected literary works and after my intervention. Consequently, it was possible to verify the competences acquired after exploring the literary works through a comparative analysis between the data collected on the first interview and the second one.

The results obtained show a positive relationship between children's literature and the promotion of inclusive attitudes, with students showing, at the end of the study, acquired knowledge regarding the notion of inclusion, the need for understanding those around them and the strategies to be used with excluded children in the school environment.

**Key-words:** Primary Grade; Inclusion; Children's literature

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. <sup>a</sup> PARTE .....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	5
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	8
3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	12
2. <sup>a</sup> PARTE .....	16
1. Apresentação do estudo .....	17
2. Fundamentação teórica .....	19
2.1. A importância da leitura.....	19
2.2. A Literatura para a Infância .....	21
2.3. A inclusão.....	23
2.4. A Literatura e a inclusão .....	25
2.5. O papel da escola e do professor.....	27
3. Metodologia.....	28
3.1. Caracterização do contexto e dos participantes.....	28
3.2. Opções metodológicas.....	29
3.2.1. Natureza do estudo .....	29
3.2.2. Procedimentos e Instrumentos de recolha de dados.....	29
3.2.3. Técnicas de análise de dados.....	30
3.3. Plano de ação.....	31
3.4. Princípios éticos .....	32
4. Resultados .....	33
4.1. As concepções das crianças no que respeita à leitura .....	33
4.2. As concepções das crianças no que respeita ao tema da inclusão.....	35

4.3. Discussão dos resultados.....	39
5. Conclusões.....	41
REFLEXÃO FINAL .....	45
REFERÊNCIAS .....	49
ANEXOS .....	54
ANEXO A- Guião da entrevista.....	54
ANEXO B- Plano de ação .....	57
ANEXO C- Chuva de ideias- Somos diferentes em quê? .....	59
ANEXO D- Para mim a inclusão é.....	61
ANEXO E- Como se fazem amigos? .....	63
ANEXO F- Declaração de consentimento informado.....	66
ANEXO G- Análise de conteúdo 1. <sup>a</sup> entrevista.....	68
ANEXO H- Análise de conteúdo 2. <sup>a</sup> entrevista.....	78

## **Índice de figuras**

Figura 1 <i>Funcionalidade da leitura</i> .....	34
Figura 2 <i>Utilidade dos livros</i> .....	34
Figura 3 <i>Resultados da 1.ª entrevista sobre o conceito de inclusão</i> .....	36
Figura 4 <i>Resultados da 2.ª entrevista sobre o conceito de inclusão</i> .....	37
Figura 5 <i>Importância de compreender os outros</i> .....	38
Figura 6 <i>Resultados da 1ª entrevista- Estratégias para a inclusão</i> .....	38
Figura 7 <i>Resultados da 2ª entrevista- Estratégias para a inclusão</i> .....	39



## **Índice de tabelas**

Tabela 1. <i>Indicadores de avaliação 1.º CEB</i> .....	7
Tabela 2. <i>Indicadores de avaliação 2.º CEB</i> .....	11
Tabela 3. <i>Objetivos específicos na ótica do aluno.</i> .....	19
Tabela 4. <i>Análise comparativa sobre a forma de os livros transmitirem uma mensagem de aceitação e inclusão</i> .....	35

## **Lista de abreviaturas**

CEB - Ciclo do Ensino Básico

OC - Orientadora Cooperante

PA - Plano de Ação

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PI - Plano de Intervenção

PNL - Plano Nacional de Leitura

UC - Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A literatura para a infância é um meio privilegiado para a aquisição de competências de leitura e escrita, mas não só. A literatura é muitas vezes associada a outras áreas curriculares e serve, através da exploração de certas obras, para a aquisição de diversos conceitos. Neste estudo, as obras de literatura para a infância são associadas à área curricular de Cidadania e Desenvolvimento, na perspetiva de poder desenvolver nos alunos atitudes de respeito e de aceitação da diferença. Assim, o grande objetivo desta investigação é compreender de que forma a literatura para a infância ajuda na promoção de atitudes inclusivas.

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, o qual frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este relatório divide-se em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito à prática realizada e divide-se em três capítulos. Os dois primeiros capítulos destinam-se à descrição sintética da prática realizada no 1.º e no 2.º CEB. Em ambos os capítulos, é feita uma apresentação das finalidades educativas da instituição em que se desenvolveu a prática, uma descrição das turmas e, por fim, é apresentada a problemática e objetivos do Plano de Intervenção (PI) delineado para a turma com a apresentação das estratégias, atividades e processos de avaliação. O último capítulo da 1.ª parte corresponde à análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos em que se analisam as competências desenvolvidas nos alunos, os métodos de ensino-aprendizagem utilizados, a relação pedagógica com os alunos e os processos de regulação das aprendizagens.

A segunda parte do presente relatório divide-se em 5 capítulos: i) apresentação do estudo; ii) fundamentação teórica; iii) metodologia; iv) resultados; e v) conclusões. O primeiro capítulo corresponde à apresentação do estudo em que se apresenta o tema, a questão-problema, os objetivos gerais e objetivos específicos na ótica do aluno, bem como as motivações que levaram à definição do tema em questão. O segundo capítulo corresponde à revisão da literatura em que se aborda a importância da leitura, o conceito de literatura para a infância e de inclusão, a forma como a literatura pode promover a inclusão e, por fim, o papel do professor no que respeita à promoção de atitudes inclusivas. No terceiro capítulo, procede-se à caracterização do contexto e dos

participantes do estudo, apresentação das opções metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de análise dos mesmos. Nesse capítulo é ainda apresentado o plano de ação (PA) elaborado e os princípios éticos tidos em conta no decorrer da investigação. Num quarto capítulo, são apresentados os resultados obtidos nas entrevistas realizadas e a discussão dos mesmos tendo por base a questão-problema do presente estudo. No quinto capítulo, são apresentadas as conclusões da investigação realizada, as dificuldades no processo de investigação e indicações para estudos futuros.

Na última parte deste relatório, apresenta-se a reflexão final que contempla o contributo da experiência da PES II, os contributos da experiência no processo de investigação e a identificação de aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, apresentam-se as referências utilizadas ao longo do relatório e os anexos.

1. a PARTE

| " " | | " "

## **1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB**

Neste capítulo, é feita uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB. São apresentadas as finalidades da instituição educativa em que se desenvolveu o período de intervenção neste ciclo de escolaridade, é feita uma caracterização do grupo turma e é apresentada, de forma breve, a problemática definida para a intervenção, assim como os objetivos, estratégias, atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação utilizados.

A escola em que foi desenvolvida a prática de 1.º CEB é uma sociedade de instrução e beneficência de carácter privativo, em Lisboa, que rege a sua prática pelo Movimento da Escola Moderna. Tem como princípios educativos o papel ativo dos alunos na produção de conhecimento, que se constrói em comunidades de aprendizagem. A instituição, através do modelo pedagógico que privilegia, respeita o princípio da diferenciação pedagógica, sendo que as diferenças de cada criança são respeitadas no processo de ensino-aprendizagem.

A turma acompanhada ao longo da PES II no 1.º CEB era uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos de estatuto socioeconómico médio-alto, dos quais 13 eram rapazes e os restantes 13 raparigas. O grupo-turma tinha idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Não existiam, nesta turma, alunos com necessidades de educação específica, embora um dos alunos estivesse num processo de avaliação com a psicóloga da escola por apresentar dificuldades na aquisição de conhecimentos de um modo geral. Para além deste aluno, destacam-se mais dois com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e na área da Matemática, não alcançando todos os objetivos definidos para o ano de escolaridade que frequentam. Os restantes alunos eram, de um modo geral, bastante autónomos não apresentando dificuldades significativas na realização das tarefas que lhes eram propostas.

No início do período de intervenção, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica da turma através da observação, da análise de produções dos alunos e de conversas informais com a Orientadora Cooperante (OC). Através do preenchimento de grelhas de observação

que continham os indicadores relacionados com as aprendizagens que os alunos deveriam adquirir no 1.º ano de escolaridade, foi possível identificar as potencialidades e fragilidades da turma e, assim, definir os objetivos para o PI.

As maiores dificuldades identificadas na turma em questão eram na área do Português e nas Competências Sociais. Ao nível do Português, os alunos apresentavam dificuldades na leitura de palavras e textos e na escrita de frases e pequenos textos. Tinham ainda dificuldade na transcrição fonema/grafema e na transcrição fonética de sílabas consoante-consoante-vogal e consoante-vogal-consoante. Nas competências sociais, identificaram-se fragilidades como a fraca pontualidade, o incumprimento de tarefas atribuídas em conselho de cooperação, pouco cuidado com o material escolar e dificuldade em trabalhar em grupo. Esta última fragilidade foi aquela a que se deu maior destaque por ser a que mais dificultava o trabalho em sala de aula.

Tendo em conta os dados recolhidos, foram definidas duas questões-problema para o PI a desenvolver na turma: *Como desenvolver competências de trabalho de grupo?* e *Como desenvolver competências de escrita nos alunos?*. Com vista a dar resposta a essas questões, definiram-se os seguintes objetivos gerais: desenvolver competências de trabalho de grupo e desenvolver competências de escrita.

Para cada objetivo geral, foram definidas algumas estratégias a implementar ao longo da intervenção. Para o primeiro objetivo, foram definidas estratégias transversais a todas as áreas do currículo como: definir com os alunos regras claras do trabalho de grupo; dar continuidade às rotinas de trabalho de grupo que já estavam implementadas na sala de aula; e relembrar, sempre que necessário, as regras definidas para o trabalho de grupo. No segundo objetivo, na área do Português, foram mantidas as rotinas de planificação, escrita e melhoramento de texto que os alunos realizavam todas as semanas e as rotinas de construção de listas de palavras. Apesar de terem sido planeadas outras estratégias que passavam, essencialmente, pela integração curricular com as áreas da expressão artística e da educação física, não foi possível aplicá-las por razões diversas.

Tendo em conta os objetivos do PI e as fragilidades encontradas nas diferentes áreas do currículo, foi desenvolvido um conjunto de atividades que permitiam aos alunos progredir nas suas aprendizagens. Na área do Português, foram realizadas atividades de escrita de palavras e textos e atividades de revisão de escrita tanto em pequeno grupo



como em grande grupo, bem como a construção de listas de palavras com sílabas consoante-vogal-consoante e consoante-consoante-vogal. Na área da Matemática, foram promovidos vários momentos de jogo de cálculo mental e desafios semanais que implicavam a utilização das operações já conhecidas pelos alunos. No Estudo do Meio, foram levadas a cabo algumas atividades experimentais na sequência da semana da semana das ciências que ocorreu na escola. Nas áreas da Educação Artística, foi dado um maior destaque às atividades de educação visual, uma vez que as restantes áreas eram lecionadas por professores coadjuvantes. Foram levadas a cabo atividade de desenho livre, pintura e construção de esculturas em pasta de moldar. Sempre que possível, as atividades desenvolvidas visavam desenvolver aprendizagens de várias áreas do currículo numa perspetiva de integração curricular.

Ao longo de toda a intervenção, foram tidas em conta estratégias de diferenciação pedagógica. Aquando da escrita de textos, a proposta para os alunos com maiores dificuldades era diferente dos restantes, por exemplo, escrever uma lista de palavras de acordo com um tema. Os alunos com maiores dificuldades trabalhavam normalmente em conjunto para que o professor pudesse dar um maior acompanhamento, mas sempre que possível eram integrados em grupos heterogéneos no que respeita aos seus conhecimentos. Na área da Matemática, por exemplo, para proceder à diferenciação pedagógica, foram distribuídos desafios semanais com diferentes graus de dificuldade.

Para cada objetivo geral do PI desenhado para a turma, foram definidos alguns indicadores que permitiam avaliar se esses objetivos estariam ou não a ser alcançados. A relação entre os objetivos gerais e os indicadores é apresentada na tabela 1.

**Tabela 1**  
*Indicadores de avaliação 1.º CEB*

<b>Objetivos Gerais</b>	Desenvolver competências de trabalho de grupo	Desenvolver competências de escrita
<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa ativamente nos momentos de trabalho de grupo.</li> <li>- Contribui com ideias para o trabalho de grupo.</li> <li>- Trabalha em silêncio com o seu grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escreve palavras que contenham sílabas CCV ou CVC.</li> <li>- Escreve pequenos textos.</li> <li>- Planifica os seus textos.</li> <li>- Revê os textos verificando os elementos definidos na planificação e a correção ortográfica dos mesmos.</li> <li>- Melhora textos de acordo com a revisão feita.</li> </ul>

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi feita essencialmente através de grelhas de observação com base nos objetivos específicos de cada atividade realizada. Para o preenchimento dessas grelhas, recorreu-se à observação direta e à análise das produções realizadas pelos alunos em diversos momentos, especialmente dos trabalhos realizados em Tempo de Estudo Autónomo. Em todos os momentos em que isso se mostrou relevante, o processo de avaliação foi adaptado para os alunos que apresentavam mais dificuldades. A partir dos indicadores definidos para cada um dos objetivos do plano, foi possível fazer uma avaliação constante do PI de modo a adequá-lo à realidade da turma.

## **2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**

À semelhança do capítulo anterior, no presente capítulo, é feita uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2.º CEB. São apresentadas as finalidades da instituição educativa em que se desenvolveu a prática, é feita uma caracterização das duas turmas acompanhadas ao longo do período de intervenção, bem como a problemática definida, os objetivos, as estratégias e as atividades implementadas, assim como os processos de avaliação e regulação.

A instituição em que se desenvolveu o estágio de 2.º CEB é uma escola pública, no concelho da Amadora. É escola sede do agrupamento de escolas a que pertence e a única desse agrupamento com as valências de 2.º e 3.º CEB. Esta escola está inserida num território economicamente desfavorecido, sendo que um dos bairros da freguesia em que se encontra está inserido no Programa dos Bairros Críticos. Por essa razão, a escola em questão está integrada no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária cujos principais objetivos são combater o abandono e o absentismo escolar precoce, promover o sucesso de todos os alunos e reduzir a indisciplina nas escolas (Projeto Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [TEIP], 2014). Este contexto apresenta uma grande diversidade cultural com alunos de nacionalidade cabo-verdiana, guineense, santomense, brasileira, angolana, entre outras. Tendo em conta esta

diversidade cultural, a escola tem como finalidade promover junto dos alunos o respeito pelos outros, o desenvolvimento quer social, quer pessoal e a cooperação, para além dos objetivos que partilha com o programa em que se integra, mencionado anteriormente.

Na PES II no contexto de 2.º CEB, foram acompanhadas duas turmas de 5.º ano de escolaridade nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais.

A turma 1 era composta por 20 alunos com igual número de estudantes do sexo masculino e feminino, cujas idades variavam entre os 9 e os 12 anos. Esta turma tinha dois alunos com adaptações curriculares significativas. Dois dos 20 alunos tinham tido uma retenção no 3.º ano de escolaridade. Do número total de alunos do grupo-turma, 1 tem nacionalidade cabo-verdiana e 1 tem nacionalidade santomense sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. Quanto às habilitações dos pais, pelo menos 1 não possui habilitações e 9 possuem formação superior.

A turma 2 era composta por 19 alunos 10 rapazes e 9 raparigas cujas idades variavam entre os 9 e os 12 anos. Um dos alunos desta turma estava pela segunda vez no 5.º ano de escolaridade. Dos 19 alunos, 2 tinham nacionalidade cabo-verdiana e 1 nacionalidade brasileira, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. Nesta turma, existiam 2 alunos com adaptações curriculares não significativas. Os seus pais apresentam poucas habilitações escolares, havendo pelo menos quatro pais que não têm quaisquer habilitações e apenas 5 têm formação superior.

Antes de iniciar o período de intervenção, procedeu-se à avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos das turmas em cada uma das áreas curriculares de intervenção e nas competências sociais transversais a ambas as áreas. Para essa avaliação, foram elaboradas grelhas de observação com os indicadores de avaliação dos conteúdos a atingir no 5.º ano de escolaridade. Para preencher estas grelhas, recorreu-se à observação direta, à análise dos elementos de avaliação formativa e sumativa realizados anteriormente (facultados pelas OC) e a conversas informais com as OC das áreas curriculares em questão.

Através deste processo foi possível verificar que as potencialidades e fragilidades identificadas na área da Matemática, das Ciências Naturais e nas Competências Sociais são idênticas nas duas turmas. Por essa razão, o PI definido é igual para ambas as turmas. Foi possível identificar que os alunos revelavam uma dificuldade na aquisição de

conhecimentos de um modo geral sendo essa dificultada mais significativa nos alunos da turma 2. No entanto, é possível destacar algumas dificuldades que orientaram o PI, sendo, na área da Matemática, a dificuldade ao nível da comunicação matemática, ou seja, dificuldade em utilizar os termos corretos para apresentar os seus raciocínios. Na área das Ciências Naturais, identificaram-se como fragilidades essencialmente o desinteresse pela disciplina. Nas Competências Sociais, verificaram-se pouco autónomos e participativos, sendo que grande parte dos alunos chamava constantemente o professor aquando da realização de trabalhos individuais e só participava na aula quando solicitado.

Tendo em conta o que foi apresentado, surgiram duas questões que guiaram a intervenção em ambas as turmas: *Como desenvolver competências de autonomia e participação?* e *Como desenvolver competências de comunicação matemática e científica?*. Assim, os objetivos definidos foram: desenvolver competências de autonomia e participação e desenvolver competências de comunicação matemática e científica.

Para cada um dos objetivos, foram definidas algumas estratégias de intervenção. No primeiro objetivo, as estratégias eram transversais às duas áreas de intervenção e passavam por: implementar o trabalho cooperativo nos momentos de sala de aula, implementar uma rotina diária de autoavaliação de desempenho e implementar uma rotina semanal do “Campeão do TPC”. Para o segundo objetivo definido, na área da Matemática as estratégias passavam por realizar discussões coletivas para partilha dos diferentes raciocínios que emergem do trabalho cooperativo. Na área das Ciências Naturais, realizar discussões coletivas para promover a partilha de conhecimentos prévios sempre que se inicia um novo subtema e realizar discussões coletivas para partilha dos resultados dos trabalhos cooperativos. Comum a ambas as áreas era a estratégia de reformular o discurso dos alunos utilizando linguagem adequada sempre que eles não o fizessem.

Na área das Ciências Naturais, recorreu-se a *PowerPoints* interativos que promoviam a discussão ao invés da mera exposição de conteúdos e recorreu-se também à utilização de recursos audiovisuais para aumentar a motivação dos estudantes para esta área curricular. Apostou-se ainda em atividades experimentais e em atividades baseadas na resolução de problemas que dão um papel ativo aos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

Na Matemática, foram, essencialmente, desenvolvidas tarefas de caráter aberto e exploratório. Com essas atividades, era possível desenvolver a autonomia dos alunos e a participação dos mesmos através do seu envolvimento no desenrolar da tarefa. No final, a apresentação e discussão dos raciocínios de cada grupo de trabalho permitia que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de comunicação matemática.

Ao longo de toda a intervenção foram tidas em conta estratégias de diferenciação pedagógica embora estas se notassem, essencialmente, nos momentos de avaliação sumativa e nos momentos de trabalho de grupo através da adaptação das questões e critérios de correção das fichas formativas e da formação de grupos heterogéneos, respetivamente.

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, foram definidos indicadores para cada uma das atividades realizadas. Para verificar as aprendizagens realizadas, utilizaram-se grelhas de observação preenchidas com base na observação direta e na análise de produções dos alunos. Nestas turmas, foram também aplicados instrumentos de avaliação sumativa como os testes e mini-testes e alguns instrumentos de avaliação formativa como as questões-aula. Tal como mencionado anteriormente, a avaliação realizada teve em conta as necessidades de diferenciação pedagógica dos alunos.

Para avaliar os objetivos do plano, foram definidos alguns indicadores de avaliação para cada objetivo geral (cf. tabela 2).

**Tabela 2**  
*Indicadores de avaliação 2.º CEB*

<b>Objetivos Gerais</b>	Desenvolver competências de autonomia e participação.	Desenvolver competências de comunicação matemática e científica.
<b>Indicadores de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa ativamente nos diferentes momentos de aula.</li> <li>- É autónomo na realização dos trabalhos em aula</li> <li>- Realiza os trabalhos de casa</li> <li>- Autoavalia-se de forma honesta mostrando consciência da sua participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expõe as suas dúvidas e opiniões de forma explícita utilizando linguagem matemática ou científica.</li> </ul>

Tal como no contexto de 1.º CEB, a partir dos indicadores definidos para cada um dos objetivos do plano, foi possível fazer uma avaliação constante do PI de modo a adequá-lo à realidade da turma.

### **3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

Após a apresentação das práticas desenvolvidas no 1.º CEB e nas áreas de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB nos capítulos anteriores, procede-se, no presente capítulo, a uma análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida. Esta análise tem por base os seguintes pontos: i) competências desenvolvidas nos alunos através das práticas pedagógicas; ii) métodos de ensino-aprendizagem utilizados; iii) relação pedagógica com as diferentes turmas; e iv) processos de regulação da avaliação das aprendizagens.

Para analisar as competências desenvolvidas nos alunos, é necessário retomar os objetivos definidos para cada um dos ciclos. No 1.º CEB, os objetivos da intervenção pedagógica eram: desenvolver competências de trabalho de grupo e desenvolver competências de escrita. As atividades de escrita de textos foram fundamentais para alcançar estes dois objetivos simultaneamente, uma vez que, tal como afirma Moedas (1999), a escrita a pares e pequenos grupos “contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de competências de escrita e cooperação” (p.11). Os objetivos definidos foram alcançados com sucesso, verificou-se uma evolução positiva, quer na melhoria das competências de trabalho de grupo, quer nas competências de escrita, essencialmente, graças às atividades implementadas e aos métodos utilizados. No caso do objetivo relacionado com o trabalho de grupo, a disposição habitual da sala promovia, por si só, o desenvolvimento dessas competências, o que facilitou o cumprimento deste objetivo.

No 2.º CEB, os objetivos eram: desenvolver competências de autonomia e participação e desenvolver competências de comunicação matemática e científica. Neste contexto, ao contrário do anterior, apenas o primeiro objetivo foi alcançado com sucesso. Acredito que o segundo objetivo não foi alcançado porque as estratégias e atividades planeadas não foram aplicadas tal como previsto. As estratégias que se pretendiam aplicar para alcançar o segundo objetivo passavam por alterar o modo de trabalho dos alunos,

apostando no trabalho em pequenos grupos em torno de atividades exploratórias. Essas atividades transportam o foco da aula do professor para o aluno dando-lhe um papel ativo e participativo que estimula o pensamento e permite aprendizagens mais significativas. No caso da Matemática, por exemplo, Canavarro (2011) afirma que, com este tipo de atividades, “os alunos têm a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, de desenvolver capacidades matemáticas como a (...) comunicação matemática” (p.11). Foi difícil aplicar este tipo de atividades porque isso significava alterar o método de ensino utilizado pelas OC. Apesar de ter sido dada a liberdade de trabalhar com os alunos consoante a forma que achássemos mais adequada, no período disponível, era impossível fazer alterações significativas no método de ensino. Para além disso, ao contrário do que acontecia no 1.º CEB, a disposição da sala não promovia o trabalho em grupos o que também dificultou a implementação de atividades do género.

Esta questão leva-nos ao segundo ponto desta análise, os métodos de ensino-aprendizagem aplicados. De modo geral, foi dada continuidade aos métodos utilizados pelas OC em ambos os contextos, embora, tal como foi referido anteriormente, tenham sido introduzidas algumas alterações no que respeita ao método utilizado no 2.º CEB. Os métodos aplicados são determinantes para o sucesso dos alunos e, neste sentido, os contextos estavam em pontos opostos. No 1.º CEB, o método que o Movimento da Escola Moderna privilegia assume o aluno como construtor do seu próprio conhecimento e dá-lhe um papel de destaque, sendo considerado um modelo socio-construtivista. De acordo com Ribeiro, Távora e Garcia (2019), “a teoria socio-construtivista nos leva à compreensão de como a aprendizagem pode ser construída a partir da prática” (p.66). No caso do contexto de 2.º CEB, o método aplicado baseava-se no modelo tradicional de ensino que, segundo Gonçalves (1984), se caracteriza “essencialmente pela dominância da comunicação verbal, em que a participação do professor é marcante” (p.120) e o papel do aluno “no processo de aprendizagem é basicamente de passividade” (Leão, 1999, p. 190). O alcance, ou não, dos objetivos definidos para o PI de cada um dos ciclos dependia da aplicação de estratégias e atividades que se relacionavam com um modelo de ensino-aprendizagem socio-construtivista, o que justifica a dificuldade em alcançar os objetivos no 2.º CEB.

No que respeita à relação pedagógica, há também uma diferença significativa entre os ciclos. No 2.º CEB, houve uma maior dificuldade em estabelecer uma relação com os alunos embora no final se tenha estabelecido uma relação positiva com todos. O tempo reduzido das aulas e a necessidade constante de transmitir os conhecimentos a tempo da avaliação sumativa não permitia que existisse uma conversa informal para lá do trabalho a realizar em tempo de aula. O próprio método de ensino não dava liberdade ao professor para circular pela sala e manter conversas particulares com os alunos. Assim, a relação pedagógica estabelecida com estes alunos não era tão próxima como a que foi estabelecida com os alunos do 1.º CEB. No 1.º CEB, há tempo para partilhas, quer no início do dia quando os alunos entram na sala, quando fazem apresentação de produções, durante os intervalos e horas de almoço ou no final do dia quando insistem em ficar para conversar. O método de ensino levado a cabo no 1.º CEB dava também liberdade para que pudesse circular pela sala e conversar com os alunos em diversos momentos. O momento de tempo de estudo autónomo, por exemplo, permitia o trabalho com pequenos grupos de alunos o que levava ao estabelecimento de uma relação pedagógica bastante mais próxima do que a estabelecida no 2.º CEB.

No que toca à regulação e avaliação das aprendizagens, esta foi também bastante diferente. No primeiro ciclo, não foram aplicadas fichas sumativas, baseando-se a avaliação dos alunos em observações realizadas, bem como na avaliação de trabalhos produzidos pelos mesmos em momentos coletivos ou, especialmente em tempo de estudo autónomo, estando a diferenciação pedagógica sempre presente em todos os momentos de trabalho. No 2.º CEB a avaliação era extremamente centrada na avaliação sumativa centrando-se, nesses momentos, a grande maioria das estratégias de diferenciação pedagógica, no entanto, recorreu-se também à observação e à avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos para uma avaliação formativa.

No primeiro ciclo, era feita uma gestão cooperada do currículo reconhecendo à criança “o direito à palavra e à participação” (Serralha, 2009, p.26) e, por isso, os conteúdos a lecionar (de acordo com as aprendizagens essenciais das diversas áreas curriculares) estavam assinalados em listas de verificação acessíveis às crianças. Eram tidas em conta, constantemente, as necessidades e interesses dos alunos o que, de acordo com Serralha (2009), não significa que “os alunos façam apenas aquilo de que mais



gostam ou já sabem” (p. 33). Apostava-se, sempre que possível, em atividades de integração curricular que cobrissem conteúdos de diversas áreas.

No 2.º CEB, os conteúdos seguiam, essencialmente, a ordem do manual escolar adotado pelo estabelecimento de ensino, bem como o documento de planificação anual previamente definido para cada uma das disciplinas naquele ano de escolaridade. Neste sentido, os alunos não tinham palavra na gestão do currículo e as atividades de integração curricular eram escassas.

Em suma, a presente análise de dois contextos extremamente diferentes permite compreender e refletir sobre a importância do método de ensino. O método aplicado nas escolas não só facilitou/dificultou o cumprimento de alguns objetivos, como também influenciou a forma como os alunos participaram e se envolveram na vida em sala de aula, nomeadamente, no estabelecimento de relações pedagógicas com os professores e restante comunidade escolar.

## 2. a PARTE

| " " | | " "

## 1. Apresentação do estudo

Num mundo cada vez mais globalizado em que a diversidade social e cultural é cada vez maior, “os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas”, “no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Direção-Geral da Educação [DGE], s.d., par. 5). Em 2017, metade dos estudantes do mundo entre os 13 e os 15 anos disseram ter sido vítimas de violência entre pares (*United Nations International Children’s Emergency* [UNICEF], 2018), e, de acordo com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), tem se assistido nos últimos tempos a um crescimento de atitudes de “intolerância, visões racistas e violência impulsionada por um discurso de ódio” o que tem levado ao “aumento exponencial dos crimes de ódio” (APAV, s.d., par. 3). Neste sentido, o tema da inclusão e a promoção de atitudes inclusivas nos alunos revela-se de extrema importância para que no futuro possamos viver numa sociedade mais inclusiva e respeitadora de todas as diferenças. O professor é responsável por transmitir “um conjunto de direitos e deveres”, para que no futuro os seus alunos sejam “adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Despacho n.º 6173/2016, p. 14676).

De entre as diversas formas de abordar o tema da inclusão junto dos mais novos, a literatura para a infância é um meio adequado para o apresentar, servindo simultaneamente diversas áreas curriculares e favorecendo, igualmente, a integração curricular. No primeiro ano de escolaridade do ensino básico, os alunos estão a iniciar a aquisição da leitura e da escrita e, por essa razão, é fundamental o contacto com diferentes suportes de escrita nos quais se incluem os livros de literatura para a infância. Para além de permitir aprender e a refletir sobre temas diversos, promove o gosto e a aprendizagem da leitura. De modo particular, quando as histórias apresentadas nos livros representam o real, as crianças tomam contacto com problemas e factos que fazem parte do seu universo, o que “alarga as experiências de vida, permite o contacto com pontos de vista variados, com diferentes formas de encerrar e resolver problemas” e “com temas essenciais ligados

ao eu individual e social” (Bastos, 2002, p.88). A literatura é um meio para o desenvolvimento de atitudes inclusivas, não só pelos temas que trata, mas também porque pode servir como mote para discussões dirigidas através da análise, por exemplo, das personagens e das situações descritas (Rodrigues & Oliveira, 2009).

No contexto atual, tanto a inclusão como a literatura para a infância são temas relativamente recentes e de extrema importância o que justifica a pertinência do tema do estudo deste relatório: *A literatura para a infância como promotora de atitudes inclusivas no 1.º ano do 1.º CEB*. Para a definição do objeto de estudo, foram também tidos em conta os critérios enunciados por Sousa e Batista (2011): critério da familiaridade, critério da afetividade e critério dos recursos. Estando os dois primeiros critérios reunidos para a escolha do tema, o critério dos recursos foi também tido em conta. Ao longo da PES II de 1.º CEB, descrita em capítulos anteriores, verificou-se que os alunos tinham bastante interesse na leitura de livros de literatura para a infância, passando algum tempo no espaço da biblioteca de turma. Através de conversas com a OC, foi possível compreender que alguns alunos tinham dificuldade em integrar-se com os restantes elementos da turma, eram claramente pouco desejados nas brincadeiras, nos momentos de trabalho e, por exemplo, como par nas filas para as visitas de estudo. Assim, estava também garantido o critério dos recursos, pois pelas características da turma mostrou-se viável aplicar o tema previamente definido.

Com base no tema apresentado e tendo em vista as descobertas que se pretendiam no desenrolar da investigação, definiu-se a seguinte questão de investigação:

- De que forma a Literatura permite a promoção de atitudes inclusivas?

Associados a esta questão, foram definidos três objetivos gerais que conduzem a investigação:

- A. Conhecer as conceções dos alunos quanto à leitura e à inclusão.
- B. Apresentar obras de literatura para a infância que abordem o tema da inclusão.
- C. Explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.

Para cada um dos objetivos gerais foram definidos objetivos específicos na ótica do aluno apresentados na tabela 3. Os objetivos específicos apresentados estão em

concordância com os documentos orientadores em vigor como as Aprendizagens Essências de Português para o 1.º CEB, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

**Tabela 3.**

*Objetivos específicos na ótica do aluno*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
A. Conhecer as concepções dos alunos quanto à leitura e à inclusão.	A1. Identificar funcionalidades da leitura A2. Identificar utilidades dos livros A3. Manifestar os seus pontos de vista no que respeita à inclusão.
B. Apresentar obras de literatura para a infância que abordem o tema da inclusão.	B1. Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. B2. Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto e nos textos visuais.
C. Explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.	C1. Referir o significado de inclusão. C2. Identificar estratégias de atuação, na escola e noutros contextos de vida, promotoras da inclusão

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. A importância da leitura**

O domínio da leitura é fundamental, pois “vivemos num mundo imerso na leitura e na escrita” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 714). Para Balça e Costa (2017), a escola tem dois grandes desafios: i) ensinar a ler; e ii) formar leitores. Sabemos que ler implica compreender, e que para compreender o que lê, a criança necessita de automatizar o processo de descodificação dos símbolos escritos. Para além da capacidade de decifração, é essencial ter um conhecimento vasto do vocabulário, bem como uma experiência rica no conhecimento do mundo (Araújo, 2007, citado por Balça e Costa, 2017). São esses fatores que permitem ao aluno ser um leitor mais fluente, e, conseqüentemente, ter uma melhor compreensão daquilo que lê (idem). Sim-Sim (2007) corrobora as ideias anteriores, afirmando que a “eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino

eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (p. 6).

Atualmente, sabe-se também que “a compreensão que se tem do ato de ler desempenha ao nível da aprendizagem um papel determinante” (Martins, 1991, p.19). Martins (1991) avança que, para um aluno aprender a ler, este deve construir “uma representação global da tarefa” procurando assim compreender os objetivos da mesma “e os meios necessários para os atingir” (p.19). É, por essa razão, fundamental que os alunos compreendam, entre outros aspetos, as funcionalidades da leitura. Nesse caso, o professor tem um papel fundamental devendo promover o contacto com diversos escritos e funcionalidades.

Tal como referido anteriormente, de acordo com Sim-Sim (2007), um dos fatores para a eficácia da aprendizagem da leitura é o contacto com literatura de qualidade. Assim, a leitura compreende também a promoção e “formação de leitores, nomeadamente de leitores literários”, bem como a “promoção de uma educação literária” (Balça & Costa, 2017, p. 205). Para isso, é fundamental que os alunos possam “ouvir ler coisas que lhes interessem, e com as quais sintam prazer, para poderem desejar serem elas próprias leitoras” (Martins, 1991, p.20). Para que os alunos sejam leitores competentes, Magalhães (2021), refere que é necessário que os professores também o sejam e que, ao contar histórias aos seus alunos, tenham presente que essa leitura serve para “dar prazer a quem ouve e conta”, bem como educar a sensibilidade artística, desenvolver o poder de observação e a imaginação” e “estabelecer uma íntima ligação entre o mundo da fantasia e o da realidade” (Santos, 1999, p.127).

Tendo em conta a importância da literatura, programas como o Plano Nacional de Leitura (PNL), criado em 2006, e o “crescimento da Rede de Bibliotecas Escolares” (Balça & Costa, 2017, p. 203) mostram-se fundamentais por terem como objetivo melhorar os hábitos de leitura dos alunos e, conseqüentemente, “elevar os níveis de literacia dos portugueses” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 714). Na apresentação da Conferência PNL 2027 (2017), refere-se que “o domínio competente da leitura suscita o conhecimento, enriquece o desempenho individual e coletivo e promove o desenvolvimento económico, social e cultural do país” (par. 1). De acordo com Sim-Sim

(2007), “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (p. 5).

Por todas as razões apresentadas, a literatura para a infância apresenta-se como um recurso fundamental para auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, servindo, muitas vezes, de motivação para estas aprendizagens. Cabe ao professor levar aos alunos a possibilidade de contactar com obras de literatura variadas e de qualidade, que deem resposta às necessidades e gostos das crianças.

## 2.2. A Literatura para a Infância

Para Cervera (1989), existem três tipos de literatura para a infância: i) a literatura adquirida; ii) a literatura criada para as crianças; e iii) a literatura instrumentalizada. A primeira é aquela que, não tendo sido feita especificamente para crianças, como o caso dos contos tradicionais, acaba, com o tempo, por fazer parte do universo da literatura para crianças através da apropriação (idem). A literatura criada para crianças é, tal como o nome indica, a literatura especificamente pensada para o público infantil (idem). Por fim, a literatura instrumentalizada é aquela que tem uma intencionalidade didática, em que *“los objetivos didácticos están por encima de los literarios”* (Cervera, 1989, p.159). A literatura infantil, especialmente aquela que é efetivamente criada para as crianças, nem sempre existiu, pois, a infância nem sempre foi encarada como é atualmente. De acordo com Santos (1999), os primeiros livros para crianças foram produzidos durante os séculos XVII e XVIII.

No século XIX, Portugal estava consideravelmente atrasado em relação a outros países no que respeitava ao tema da literatura para os mais novos. Prova disso, são os textos escritos por Eça de Queirós no mesmo século, compilados e publicados pela primeira vez em 1905, num livro chamado “Cartas de Inglaterra”. Nesses textos, Eça de Queirós fez uma comparação entre a literatura infantil em Portugal e na Inglaterra, com o objetivo de incentivar os escritores portugueses a serem mais inovadores e a escreverem obras que tivessem em conta os gostos e a idade das crianças. Na sua publicação pode ler-se: “a França possui também uma literatura infantil tão rica e útil como a de Inglaterra: mas essa Portugal não a importa: livros para completar a mobília, sim; para educar o espírito, não” (Queirós, 2013, p.26).

Após o 25 de abril de 1974, abrem-se portas para algumas inovações na literatura e surgem novas categorias literárias para as crianças como as séries, o livro documentário e o álbum ilustrado, de tal modo que o estudo da literatura para a infância começou a ser progressivamente integrado nas escolas do Magistério Primário (Bastos, 2002). De um ponto de vista mais internacional, foram criados anos dedicados ao livro infantil e à criança, o que demonstra também uma importância crescente destes assuntos: 1974 foi “o Ano Internacional do Livro Infantil” e, 1979 o “Ano Internacional da Criança” (Bastos, 2002, p.87). Estes acontecimentos, em conjunto com as “novas posturas face à criança e à sociedade”, levaram a mudanças no entendimento do que é o livro e a educação infantil (idem).

A partir da década de 80, notou-se também um crescimento na edição de livros destinados ao público mais jovem e uma crescente aposta na sua qualidade. De acordo com Bastos (2002), este facto deve-se ao aparecimento de diversos prémios literários desenvolvidos, por exemplo, pelas Secretarias de Estado do Ambiente e da Cultura, respetivamente, em 1976 e 1978, bem como o Prémio Calouste Gulbenkian, que teve início em 1980 e se mantém até aos dias de hoje.

Cervera desenvolve, em 1992, a Teoria da Literatura Infantil em que, de acordo com os estados de desenvolvimento cognitivo avançados por Piaget, dizia quais as características dos livros adequados a cada estágio de desenvolvimento.

Foquemo-nos no estágio pré-operatório, em que se situam as crianças presentes nesta investigação. Piaget define o estágio pré-operatório como aquele que vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza, essencialmente, por ser aquele em que a criança adquire a linguagem falada e escrita (Cervera, 1992). Esse estágio divide-se em duas fases: a fase pré-conceptual (2-4 anos) e a fase do pensamento intuitivo (4-7 anos). Cervera (1992), refere que neste estágio os interesses literários são muito variados, pois o estágio pré-operatório é “*demasiado amplo*” (p.24). No entanto, especificamente entre os 4 e os 7 anos, na fase do pensamento intuitivo, os livros de ficção e de fácil leitura, que contenham uma linguagem acessível, bem como as obras em que o quotidiano ainda esteja presente, são boas leituras para estas crianças (Cervera, 1992; Baltazar, 2014). Aguiar (1985), citado por Santos (1999), avança cinco fases da literatura infantil, sendo que, os 6/7 anos



se englobam na segunda fase (dos 5 aos 8/9 anos) que se caracteriza por ser a fase dos contos de fadas pelo ambiente familiar que representam.

No 1.º ano de escolaridade, o aluno é um leitor iniciante, por essa razão o professor tem um papel fundamental na apresentação dos livros. A criança precisa de ter “um adulto por perto com o papel de estimulador, pois a capacidade de descodificação dos símbolos gráficos ainda é limitada” (Baltazar, 2014, p. 41). Assim, o professor deve escolher os livros de forma criteriosa tendo em atenção o vocabulário utilizado, o tema e a qualidade das ilustrações de acordo com o estágio de desenvolvimento do grupo-turma.

### 2.3. A inclusão

A educação inclusiva é muitas vezes associada à inclusão de crianças com deficiência. De acordo com Stubbs (2008), isso acontece uma vez que se defende que esse é o grupo mais excluído do sistema de ensino. A educação inclusiva também não é uma forma de educação especial e em muitos aspetos defende pontos contrários. A mesma autora refere que a educação inclusiva não se preocupa com um grupo específico, mas sim com um “combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação” (p. 47). A *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), no seu relatório *Guidelines for Inclusion* (2005), destaca que existem quatro passos da exclusão até à inclusão. No primeiro, as atitudes de negação levam à exclusão, numa fase seguinte há uma aceitação dessa diferença o que leva à segregação, a educação especial encontra-se numa fase em que não se procura apenas aceitar, mas sim perceber a diferença. Já a inclusão na educação situa-se numa fase em que se procura conhecer a diferença (UNESCO, 2005). Esta evolução da exclusão à inclusão leva-nos à distinção feita pela autora Mantoan (2004): existe uma diferença entre estar “junto ao outro” e estar “com o outro”. A primeira é uma forma de estar que não pretende compreender o outro, que não respeita a sua identidade, enquanto estar “com o outro” implica a construção de uma relação baseada no respeito pela sua identidade (p.1). A inclusão é, definitivamente, “estar com o outro”.

Ao falar da inclusão do ponto de vista do sistema de ensino e, associando-a à educação inclusiva, pode levar à ideia de que a inclusão está apenas relacionada com o sistema educacional, no entanto, é muito mais que isso. A inclusão “é um movimento

educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (Freire, 2008, p.5). A educação inclusiva “faz parte de uma estratégia mais vasta” que visa promover o “desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se encontram” (Stubbs, 2008, p.50). Tal como afirma Mantoan (2004), a inclusão implica o reconhecimento de que todos temos direito a ser diferentes. Ideia corroborada por Freire (2008), que refere que a inclusão parte do pressuposto de que a diferença é inerente a todos os indivíduos.

O ser humano é um ser “relacional e dialógico e ao mesmo tempo singular” que se constrói “no encontro com o outro e nos embates com as diferenças” (Mantoan, 2004, p.1). Os alunos devem, portanto, ser incentivados a estar com o outro. Assim, o professor torna-se “um agente educativo essencial” devendo “constituir-se um mediador que desmistifique preconceitos, respeite valores, valorize as diferentes culturas, de modo a enriquecer todos” (Marques & Bastos, 2016, p.481).

A discriminação e a exclusão têm diversas formas e motivos que, de modo algum são justificáveis ou aceitáveis. A inclusão e a promoção de atitudes inclusivas visam acabar com atos violentos, indiscriminados e injustificáveis de discriminação e exclusão. Para Mantoan (2004), “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens” (p.5).

Promover a inclusão e a educação inclusiva passa por fazer com que todos os alunos desenvolvam atitudes inclusivas. A UNESCO (2005) refere que “*children do not have prejudices unless adults show them*” (p. 22). Neste sentido, existem, hoje, diversos estímulos que podem levar as crianças a desenvolver atitudes de exclusão e preconceitos, nomeadamente, através do que observam nas redes sociais, nos meios de comunicação social, na sociedade em geral ou na sua família. Cabe à escola combater esses preconceitos através de um trabalho dedicado à promoção de atitudes inclusivas. Essa promoção começa nas atitudes do próprio professor, pois, afirma a UNESCO (2005), as atitudes negativas dos professores “*are the major barrier to inclusion*” (p.22).

Stubbs (2008), afirma que “um dos principais obstáculos em relação à inclusão são várias vezes as «atitudes negativas»” referindo que uma atitude resulta dos valores e crenças de cada um (p.68). Assim sendo, importa definir os conceitos: valores e crenças. Valores é “aquilo a que damos importância ou valor” e as crenças dizem respeito àquilo “que aceitamos ser verdade” (idem). Isto significa que, para promover atitudes inclusivas, é necessário que os alunos reflitam e questionem as suas crenças e valores. Os valores defendidos pela educação inclusiva, e que devem ser desenvolvidos junto das crianças, incluem: i) “respeitarem-se uns aos outros”; ii) “tolerância”; iii) “fazer parte de uma comunidade”; iv) “ajudarem-se uns aos outros”; v) “ajudar pessoas a ajudarem-se a si mesmas” (Stubbs, 2008, p.69).

Mantoan (2004) faz um alerta essencial sobre a tolerância e o respeito pelo outro. Quanto à tolerância, esta autora, apesar de considerar um “sentimento generoso”, considera também que pode encerrar em si a ideia de que quem tolera é superior (p.2). No mesmo sentido, a ideia de respeito pelo outro pode “esconder em suas entranhas” “uma generalização, vinda da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (p.2). É, portanto, necessário deixar claro que nenhuma cultura, religião, orientação sexual, ou até característica física é superior a outra e que todas devem ser respeitadas pois todas são igualmente válidas e importantes.

#### 2.4. A Literatura e a inclusão

A literatura é um meio privilegiado para a interdisciplinaridade. Para Santos (1999), o trabalho interdisciplinar “tem como pilar básico o trabalho coletivo e o diálogo”, por isso, partindo das obras de literatura, o professor deve promover a discussão coletiva guiando a conversa e problematizando questões que ajudem os alunos a refletir sobre os temas apresentados (p.129).

Se atualmente a literatura para a infância trata temas *tabu* nem sempre assim foi (Bastos, 2002). Só nos últimos anos se tem contemplado nos livros de literatura infantil a reflexão sobre as “questões de diversidade étnica, questões de género, de orientação sexual, de credo religioso, de estatuto socioeconómico, de modelo de família, de diferentes aptidões/deficiências físicas e cognitivas” e “de temas específicos de

determinadas culturas” (Magalhães, 2021, p.8). A proliferação destes temas nos livros para crianças permite a promoção de valores e crenças que geram atitudes inclusivas.

De acordo com Filho (2012), o livro, para além da parte textual que nos remete para histórias com as quais nos podemos identificar, tem também a parte não textual, ou seja as ilustrações. É o conjunto da parte textual e não textual que constrói um produto que despertará o interesse das crianças. Assim, os livros que transmitem os valores da inclusão de uma forma clara e acessível são uma oportunidade para fazer os alunos questionarem-se e refletirem sobre os seus valores e crenças, ou sobre os valores e crenças daqueles que o rodeiam.

A questão que se coloca é: como se promove, através da literatura para a infância, os valores e as atitudes inclusivas que se pretende que os alunos adquiram? No ato de ler ou de ouvir ler, os alunos podem sentir afinidade, por exemplo, com as personagens. Cruzam o seu olhar do mundo com o olhar das personagens da história e identificam-se com as mesmas, sendo levadas a “viver” as dificuldades e sentimentos dos protagonistas (Tomé & Bastos, 2014). De acordo com Tomé e Bastos (2014), a literatura constitui desta forma um meio para nos encontrarmos com o outro o que contribui para “a tomada de consciência do Outro, promovendo a aceitação e acolhimento de todos, independentemente da sua diferença” (p.23).

Para além daquilo que acontece no ato de ler ou de ouvir ler, a literatura pode também servir de base para debate sobre determinados assuntos (Rodrigues & Oliveira, 2009). Neste caso, pode servir de base para discutir crenças e valores enraizados na nossa sociedade e que não contribuem para uma sociedade e uma escola inclusiva e respeitadora da diferença. No mesmo sentido, na sequência da leitura de livros que abordem as diferenças, podem discutir-se sentimentos das personagens, pode levar-se o aluno a refletir sobre sentimentos que ele próprio já teve ou sobre os sentimentos que pode, em alguma circunstância, ter causado nos outros. É possível ainda que a leitura de livros com estes temas promova um diálogo aberto sobre os sentimentos de cada um e que leve, no fundo, a compreender que “para além da superfície que nos distingue, na essência somos todos iguais” (Santos, s.d., par.13).

## 2.5. O papel da escola e do professor

Para García (2000), existem dois ambientes que são fundamentais na formação de indivíduos “*la familia y la escuela*” (p.2). Se observarmos os documentos que regulam o sistema de ensino português, podemos verificar uma preocupação crescente no que respeita à formação de cidadãos tolerantes e respeitadores da diferença nas nossas escolas. Para além dos conteúdos programáticos que foram, durante muito tempo, o foco da nossa educação, atualmente o professor deve também ser promotor do desenvolvimento pessoal e social do aluno. De acordo com a alínea e) do n.º 2 do Anexo II do Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor “respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (p. 5571). Esta chamada de atenção clara no documento que “aprova o perfil geral de desempenho profissional” do professor, corrobora a ideia de que a educação inclusiva, a aceitação da diferença, a transmissão de valores e crenças e a consequente promoção de atitudes inclusivas se inicia no exemplo que o professor transmite às crianças no seu dia-a-dia (Diário da República Eletrónico [DRE], 2001, par. 1).

Documentos como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, as Aprendizagens Essenciais, nomeadamente para a componente da Cidadania e Desenvolvimento, e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, concorrem para o mesmo objetivo: “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (DGE, s.d., par. 5).

Tomé e Bastos (2014) referem que, atualmente, “as sociedades ocidentais têm vindo a deparar-se com problemas graves de integração das minorias étnicas, culturais e religiosas, registando-se, um pouco por todo o lado, conflitos e manifestações xenófobas e racistas” (p.14). A inclusão é uma necessidade de um mundo em que cada vez mais as pessoas, todas elas diferentes por diversas razões, se cruzam diariamente dependendo essencialmente das famílias e das escolas essa inclusão.

### 3. Metodologia

Para proceder à apresentação do presente capítulo é importante relembrar que este estudo tem como questão de investigação: *De que forma a Literatura permite a promoção de atitudes inclusivas?* Para dar resposta a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos: a) conhecer as conceções dos alunos quanto à leitura e à inclusão; b) apresentar obras de literatura para a infância que abordem o tema da inclusão; e c) explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.

No presente capítulo, são apresentados o contexto e os participantes do estudo, bem como as opções metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como as técnicas de análise de dados. Por fim, são apresentados os princípios éticos tidos em conta no desenrolar da investigação.

#### 3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

O presente estudo decorreu durante o período de intervenção realizado numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, numa escola privada do concelho de Lisboa, no ano letivo 2021/2022. A turma em questão era constituída por 26 alunos, destes apenas 19 foram autorizados a participar no estudo, 10 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Dos participantes deste estudo, três apresentam dificuldades significativas na aquisição de competências de leitura e escrita necessitando de um maior apoio por parte do professor e dos colegas de turma. Nenhum destes três alunos está identificado com necessidades de aprendizagem específicas, embora um deles esteja a ser acompanhado pela psicóloga da escola de modo a fazer uma avaliação da situação.

De um modo geral, os alunos não apresentam grandes dificuldades ao nível da aprendizagem, sendo a área do Português a área de maior fragilidade, nomeadamente na leitura e na escrita, apesar de a maioria demonstrar gosto por ler e ouvir ler obras de literatura para a infância. Apresentam também algumas dificuldades ao nível das competências sociais, sendo pouco colaborativos o que se reflete numa dificuldade em trabalhar em grupo, havendo muitas vezes conflitos.

## 3.2. Opções metodológicas

Para levar a cabo o presente estudo, foi necessário tomar algumas opções metodológicas, especificamente sobre a natureza do estudo, os procedimentos e instrumentos de recolha de dados mais adequados e as técnicas de análise desses mesmos dados. Foi igualmente necessário delinear um PA também apresentado neste subcapítulo.

### 3.2.1. Natureza do estudo

O estudo apresentado é de natureza qualitativa e baseia-se numa metodologia de investigação-ação. De acordo com Cardoso e Rego (2017), a expressão “investigação-ação” surgiu nos anos 40, nos Estados Unidos, com Kurt Lewin. Trata-se de um tipo de investigação interventiva (Coutinho et al., 2009), que parte de um problema identificado no “quotidiano profissional”, visando “a melhoria de uma determinada situação” e tendo como objetivo produzir novo conhecimento (Cardoso & Rego, 2017, p.23). Os estudos desta natureza caracterizam-se pela participação e colaboração de todos os intervenientes no processo, pela sua natureza prática e interventiva, cíclica, criativa e autoavaliativa (Coutinho et al., 2009). Tal como afirma Coutinho et al. (2009), este processo de investigação é cíclico, o que significa que passa pelas fases de planificação, ação, observação e reflexão gerando, de seguida, um novo ciclo com as mesmas quatro etapas.

De acordo com o autor supracitado, “a Investigação-Ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas”, uma vez que une os intervenientes da investigação, favorece o diálogo, é desenvolvida em “ambientes de colaboração e partilha” e “valoriza a subjetividade” e ao mesmo tempo leva ao alcance da “objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (p.375).

Sendo um estudo de natureza qualitativa, importa também clarificar que o objeto de estudo neste tipo de investigações são “as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais” (Coutinho, 2018, p.28).

### 3.2.2. Procedimentos e Instrumentos de recolha de dados

Uma vez que a presente investigação trata o tema da literatura para a infância e da inclusão, considerou-se pertinente compreender quais as conceções dos alunos em

relação à leitura e ao conceito de inclusão. Assim, foi construído um guião de uma entrevista semiestruturada (cf. Anexo A) que vai ao encontro desses objetivos. A entrevista foi aplicada a cada um dos alunos individualmente, num primeiro momento, no início do estudo e, num segundo momento, após a análise de todas as obras de literatura para a infância. Da primeira para a segunda entrevista foi alterada a questão “O que achas que é a inclusão?” para “Lembras-te o que é a inclusão?”. As entrevistas aplicadas demoraram em média 5 minutos cada uma. Este instrumento de recolha de dados foi o instrumento considerado mais adequado devido ao ano de escolaridade que os participantes frequentam e às competências de leitura e escrita do grupo.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a entrevista é “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” e utiliza-se quando se pretende conhecer o ponto de vista do entrevistado (p.92). No caso dos estudos de natureza qualitativa, pode identificar-se a entrevista semiestruturada como um dos géneros mais comuns. Este tipo específico de entrevista parte de um guião e permite “respostas amplas e desejavelmente longas” que têm por base o ponto de vista daquele que responde (Máximo-Esteves, 2008, p.95).

A aplicação da entrevista em dois momentos, num momento anterior à apresentação das obras de literatura para a infância e num momento posterior a essa apresentação, permitiu, através da sua análise, compreender de que forma evoluíram as conceções dos alunos.

É de destacar ainda importância da Revisão de Literatura, especialmente, sobre o tema da inclusão e sobre a forma como a literatura para a infância pode promover atitudes de inclusão. A pesquisa efetuada, sobre esses assuntos e sobre o próprio conceito de inclusão, permitiu-me fazer uma seleção das obras a apresentar, bem como adequar as atividades a realizar.

### 3.2.3. Técnicas de análise de dados

Para proceder à análise dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos supramencionados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), atualmente, define-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (...) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a



inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

De acordo com a mesma autora, a análise de conteúdo compreende três fases: i) “pré-análise”, ii) “exploração do material”; e iii) “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p.95). Na pré-análise, sistematizam-se as ideias iniciais e estabelecem-se os indicadores para a interpretação dos dados recolhidos. Esta fase consiste, essencialmente, na organização do material que servirá a investigação. Para isto, as entrevistas foram gravadas com recurso a um gravador e, posteriormente, foram transcritas. Na segunda fase, a fase de exploração do material, precede-se à codificação dos dados, ou seja, “consideram-se os recortes dos textos em unidades de registo” e agrupam-se os dados em categorias (Silva & Fossá, 2013, p.4). Por fim, a última fase tem como objetivo “a inferência e interpretação dos dados” (Silva & Fossá, 2013, p.5).

Assim, a análise de conteúdo de cada uma das entrevistas foi fundamental para interpretar os dados recolhidos e para comparar os dados de cada uma das entrevistas. Deste modo, foi possível tirar conclusões fundamentais para responder à questão-problema do estudo.

### 3.3. Plano de ação

Antes de iniciar o processo de recolha de dados e posterior investigação, foi construído um PA que apresentava a sequência de atividades a realizar (cf. Anexo B). O PA definia as atividades durante as seis semanas de intervenção.

Na primeira e na segunda semana, foram aplicadas as primeiras entrevistas. Inicialmente foram necessárias duas semanas, por um lado, para terminar a recolha das declarações de consentimento informado e, por outro, para proceder à aplicação das entrevistas. Na terceira semana de intervenção, foi explorada a primeira obra *Orelhas de borboleta* de Luisa Aguilar com vista a abordar as questões das diferenças no aspeto físico de cada um, nas diferenças das roupas que cada um utiliza, entre outros. Na quarta semana, foi apresentada a obra *Uma grande família* de Elisenda Roca. Com essa obra, foi possível fazer uma chuva de ideias sobre em que é que as pessoas podem ser diferentes umas das outras (cf. Anexo C). Este livro permitia abordar as questões da orientação sexual, dos diferentes tipos de famílias, das diferentes raças e culturas, e outras. Foi

também através de uma das frases finais desta história que se construiu, conjuntamente com os alunos, o conceito de inclusão sendo, posteriormente, realizada a atividade “Para mim a inclusão é...” (cf. Anexo D). Na quinta semana, foi apresentada a última obra “*Como se fazem amigos?*” de Tom Percival, que permitia abordar a questão da dificuldade que algumas crianças têm em fazer amigos e em se incluir nas brincadeiras com outros. Nessa obra, era ainda possível levar os alunos a compreender o que podem fazer para ajudar estas crianças. A apresentação desta obra iniciou com uma atividade em que os alunos deveriam dar resposta ao título do livro (cf. Anexo E). Por fim, na última semana, procedeu-se à recolha das segundas entrevistas.

#### 3.4. Princípios éticos

Ao longo do período de investigação, foi necessário, como em todas as investigações, ter em consideração um conjunto de princípios éticos. Aquando do início da investigação, tal como é referido na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, os participantes, ou os seus representantes legais, “têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre os aspetos relativos à sua participação” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014, p.7). Por essa razão, foi enviado ao Encarregado de Educação de cada um dos alunos um consentimento informado que contemplava informação sobre a natureza e os objetivos da investigação (cf. Anexo F).

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da investigação, foram integradas no horário letivo da turma, nomeadamente na hora do conto, de modo a causar o mínimo de transtorno possível nas atividades letivas habituais dos alunos.

Durante toda a investigação, foi assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, uma vez que, “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à descrição e anonimato” (SPCE, 2014, p.8). Tal como indicado na carta ética mencionada, mostrei-me disponível, ao longo de toda a investigação, a prestar todos os esclarecimentos necessários aos intervenientes acerca da mesma.

## 4. Resultados

Para apresentação dos resultados, retomemos os objetivos da presente investigação que visam dar resposta à questão de investigação do presente estudo: a) conhecer as concepções dos alunos quanto à leitura e à inclusão; b) apresentar obras de literatura para a infância que abordem o tema da inclusão; b) explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.

Os instrumentos de recolha de dados implementados ao longo da investigação, nomeadamente os guiões de entrevista, visavam: i) conhecer as concepções das crianças no que respeita à leitura e ii) conhecer as concepções das crianças no que respeita ao tema da inclusão. Os resultados obtidos são apresentados de seguida e resultam da análise de conteúdo das entrevistas realizadas. Para uma melhor leitura dos dados, é feita uma análise comparativa entre a 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> entrevista aplicada.

### 4.1. As concepções das crianças no que respeita à leitura

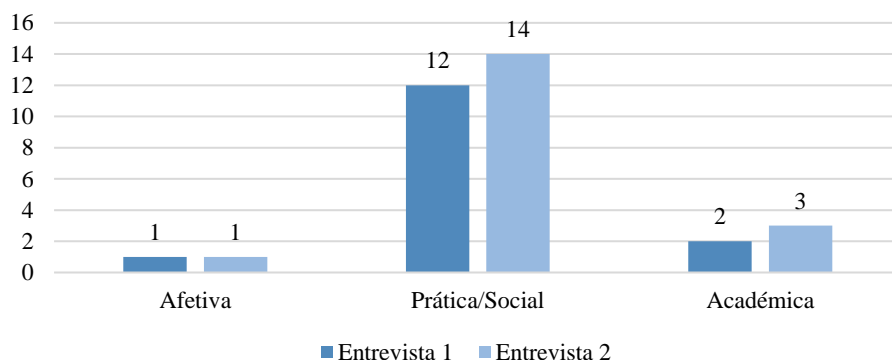
Na entrevista realizada, uma das questões referia-se à concepção que os alunos têm sobre a leitura, nomeadamente se é ou não necessária e qual a sua funcionalidade. Após a análise de conteúdo das entrevistas, foi possível verificar que, na primeira entrevista realizada, 89% dos alunos entrevistados consideravam importante saber ler, havendo apenas 11% que não o considerava importante (cf. Anexo G, tabela G2), no final do período de intervenção todos os alunos inquiridos consideraram que é importante saber ler (cf. Anexo H, tabela H2).

Quando questionados sobre a razão de a leitura ser importante, a comparação entre as duas entrevistas é apresentada na figura 1. É de destacar que nesta questão alguns alunos identificaram mais do que uma funcionalidade. As respostas foram agrupadas em 3 categorias aquando da análise de conteúdo, que se mantiveram em ambas as entrevistas. A funcionalidade prática/social, por exemplo, entrar no mercado de trabalho, comprar produtos, ler placas de trânsito, ler livros com a família, entre outros é aquela que reúne uma maior frequência de respostas (12 na primeira entrevista e 14 na segunda). Aumenta também a frequência de respostas na categoria que diz respeito à funcionalidade académica da leitura, como por exemplo, ensinar a ler e a escrever (2 respostas na

primeira e 3 na segunda entrevista). A funcionalidade afetiva, ou seja, como o aluno gosta de ler, considera esta atividade importante, teve 1 resposta em ambas as entrevistas.

**Figura 1**

*Funcionalidade da leitura*



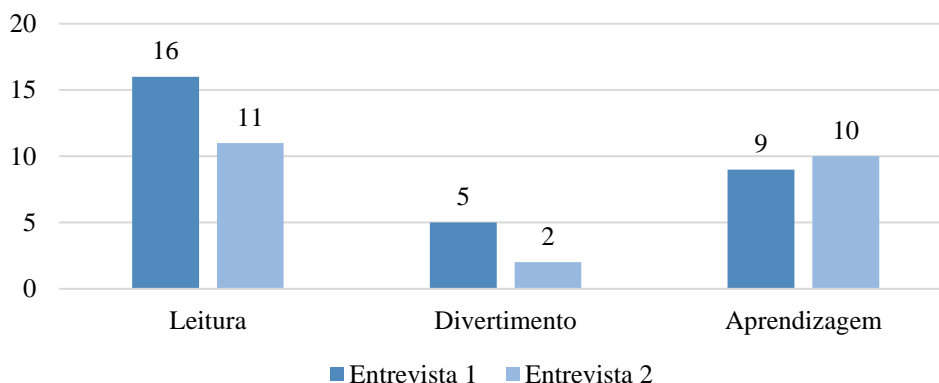
*Nota.* Responderam a esta questão apenas os alunos que consideraram a leitura importante.

Na questão que se referia à utilidade dos livros, alguns alunos indicaram mais do que uma utilidade (Cf. figura 2). As respostas agrupam-se em três categorias, sendo a utilidade mais identificada a de “leitura”, seguida da utilidade “aprendizagem” e, por fim, aqueles que consideram que os livros serem para divertir as pessoas.

Na segunda entrevista, há menos alunos a identificar o divertimento e a leitura como funcionalidades dos livros, menos 3 e menos 5 respostas respectivamente, aumentando a frequência de respostas que contemplam os livros como um meio para aprender (mais 1 resposta do que na entrevista anterior).

**Figura 2**

*Utilidade dos livros*



*Nota.* Nesta questão alguns alunos deram mais do que uma resposta.

Quanto à questão *Existem livros que nos ajudem a compreender e a aceitar as outras pessoas?*, inicialmente, 84% dos alunos consideram que existem livros com essa finalidade e 16% dos alunos julga que não (cf. Anexo G, tabela G2). Na segunda entrevista, 100% dos alunos inquiridos consideram que existem livros que transmitem mensagens de compreensão e aceitação (cf. Anexo H, tabela H2). Mantêm-se as categorias relativas à forma como essa mensagem é transmitida à exceção da categoria da interação com os outros, que, na segunda entrevista, não foi enunciada por nenhum aluno. Esta comparação é apresentada na tabela 4. Na categoria “tema” englobam-se os alunos que identificaram alguns livros trabalhados em sala de aula ao longo do período de investigação.

**Tabela 4**

*Análise comparativa sobre a forma de os livros transmitirem uma mensagem de aceitação e inclusão*

<b>Forma de transmissão da mensagem</b>	<b>1.ª entrevista</b>	<b>2.ª entrevista</b>
Texto	9	10
Ilustrações	1	1
Tema	2	6
Interação com os outros	2	0

*Nota.* Responderam a esta questão apenas os alunos que consideraram existir livros com a finalidade de transmitir mensagens de aceitação e inclusão.

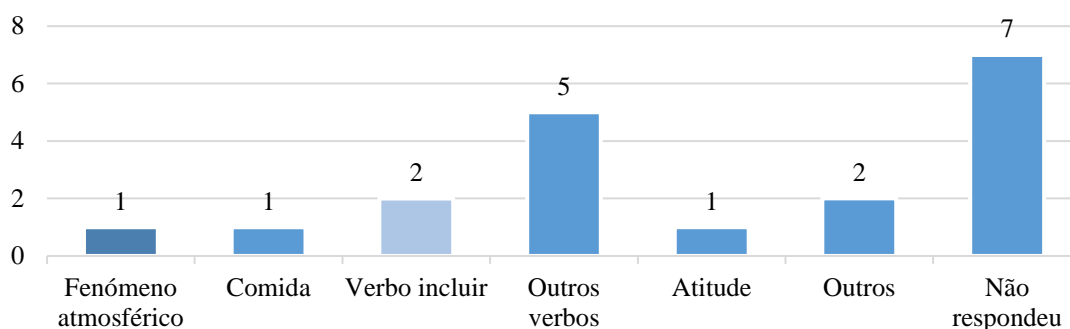
#### 4.2. As concepções das crianças no que respeita ao tema da inclusão

Uma das questões colocadas aos alunos remetia para o conceito de inclusão e tinha como finalidade saber se os alunos já tinham ouvido a palavra “inclusão” e se sabiam o que significava esse conceito. Dos 19 alunos inquiridos, apenas 4 (21%) já tinham ouvido o conceito de inclusão, embora nenhum desses soubesse avançar um significado próximo do correto, 79% indicaram nunca ter ouvido a palavra (cf. Anexo G, tabela G2). Todos os inquiridos foram questionados sobre o significado da palavra, as respostas foram agrupadas em categorias que são apresentadas na figura 3. Dos 19 alunos, 7 chegaram a alguns verbos, sendo que desses, apenas 2 chegaram ao verbo incluir apesar de não saberem o seu significado, um aluno considerou que inclusão se referia a uma comida,

outro a um fenómeno atmosférico e outro identificou que se referia a uma atitude, nomeadamente “ficar juntos” (cf. Anexo G, tabela G1). Duas das respostas foram agrupadas na categoria outros.

**Figura 3**

*Resultados da 1.ª entrevista sobre o conceito de inclusão*

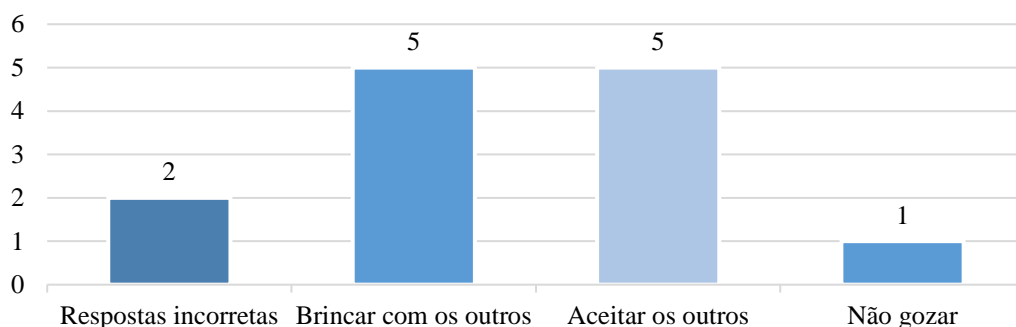


Entre a primeira e a segunda entrevista foi realizada uma atividade sobre o conceito de inclusão. Após a discussão do conceito, os alunos completaram a frase “Para mim a inclusão é...” e ilustraram-na conforme apresentado no Anexo D. Algumas respostas dos alunos foram: “inclusão é todas as pessoas estarem felizes”, “ajudar uma pessoa quando está sozinha” ou “eu aceitar o que os outros pedem a mim e eles também aceitarem e brincar juntos” (cf. Anexo D).

Na segunda entrevista, a questão colocada era um pouco diferente: *Ainda te lembras de o que é a inclusão?* Sendo que 68% dos alunos (13 alunos) afirmam lembrar-se do significado de inclusão (cf. Anexo H, tabela H2). As respostas a esta pergunta são apresentadas na figura 4. Pode verificar-se uma evolução nas respostas dos alunos, uma vez que na segunda entrevista 11 alunos são capazes de identificar uma definição para inclusão relacionada com o conceito correto embora não apresentem uma definição totalmente completa, por exemplo, “é brincar com os outros”, “inclusão é aceitar as pessoas” ou “se as pessoas vieram de outro país, alguma coisa assim, não gozar com elas” (cf. Anexo H, tabela H1). Os dois alunos que na segunda entrevista apresentaram uma definição errada definiram inclusão como o seu contrário: “é ser diferente” e “porque uma pessoa é diferente tu não queres que ela brinque à tua brincadeira” (cf. Anexo H, tabela H1).

**Figura 4**

*Resultados da 2.ª entrevista sobre o conceito de inclusão*



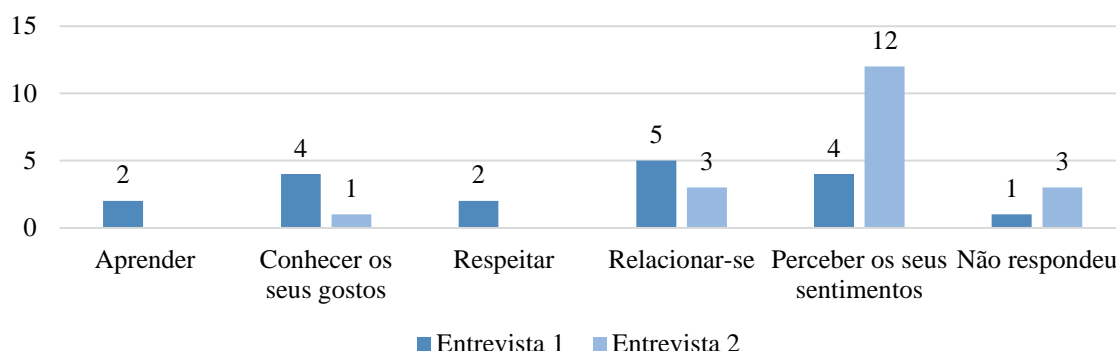
*Nota.* Responderam a esta questão apenas os alunos que afirmaram lembrar-se do conceito de inclusão.

Os alunos foram questionados sobre a necessidade de compreender o outro e de incluir todas as pessoas. No tema da inclusão, 13 alunos afirmaram que não se deveriam incluir todas as pessoas, ficando apenas 6 a considerar que todos devem ser incluídos (cf. Anexo G, tabela G2), na segunda entrevista esse número altera-se para 11 alunos (cf. Anexo H, tabela H2).

No que diz respeito a compreender os outros, na primeira entrevista, apenas um dos alunos afirmou que não seria importante. Dos restantes 18 que consideraram importante compreender os outros, 3 disseram que em alguns casos não era necessário, por exemplo, “quando percebemos logo que uma pessoa é má”. Após a leitura das obras de literatura para a infância, 100% dos alunos consideram que é importante compreender os outros (cf. Anexo H, tabela H2).

Quando questionados sobre o porquê de ser necessário compreender os outros, as respostas dadas vão no sentido de aprender com eles (2 respostas), conhecer os seus gostos (4 respostas), respeitá-los (2 respostas), relacionar-se com eles (5 respostas) e, por fim, para perceberem o que os outros sentem (4 respostas) (cf. Figura 5). Na segunda entrevista os alunos centram as suas respostas em apenas 3 dessas categorias havendo um aumento de 8 respostas na categoria que diz respeito à importância de compreender os sentimentos dos outros. Todas as outras categorias apresentam um decréscimo na frequência de respostas como se pode verificar na figura 5.

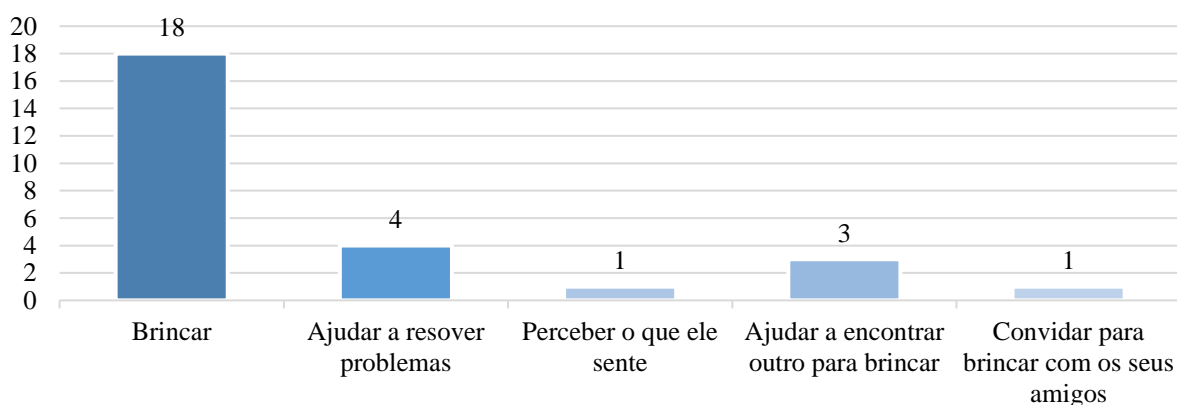
**Figura 5**  
*Importância de compreender os outros*



*Nota.* Responderam a esta questão apenas os alunos que consideraram importante compreender os outros.

A última questão colocada na entrevista visava compreender que tipo de atitude o aluno teria no caso de encontrar no intervalo um colega com o qual ninguém brincava. As respostas a essa questão são apresentadas na figura 6. Para esta questão cada aluno podia avançar mais do que uma estratégia, tendo sido, na primeira entrevista, “brincar” a estratégia mais enunciada com 18 dos 19 alunos a indicá-la. Ajudar a resolver alguns problemas que essa criança pudesse ter foi uma estratégia enunciada por 4 crianças, seguida da estratégia de ajudá-lo a encontrar um amigo para brincar com 3 respostas, procurar perceber o que essa criança sente e convidá-lo para brincar com os seus amigos foram as estratégias menos enunciadas pelos alunos.

**Figura 6**  
*Resultados da 1.ª entrevista- Estratégias para a inclusão*



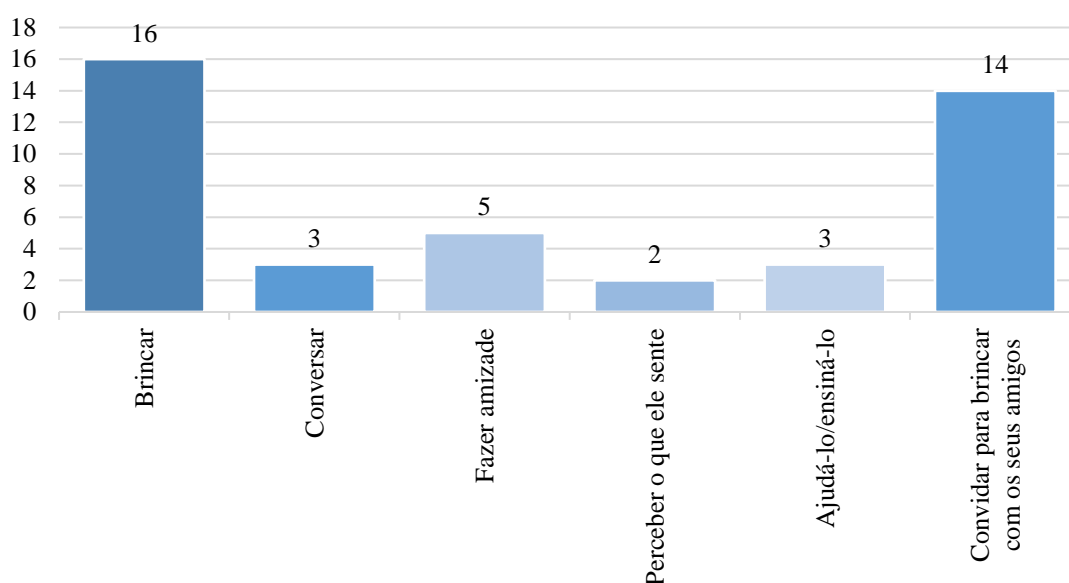
*Nota.* Nesta questão alguns alunos deram mais do que uma resposta.



Na segunda entrevista, as respostas dadas à mesma questão englobam-se em categorias substancialmente diferentes das da primeira entrevista, mantendo-se o brincar, embora com menos 2 respostas (18 na primeira e 16 na segunda entrevista) e o convidar para brincar com outros amigos que, na primeira entrevista, contava com apenas uma resposta e na segunda entrevista reúne 14 respostas (cf. figura 7).

**Figura 7**

*Resultados da 2.ª entrevista- Estratégias para a inclusão*



*Nota.* Nesta questão alguns alunos deram mais do que uma resposta.

#### 4.3. Discussão dos resultados

Os dados apresentados anteriormente permitem dar resposta à questão-problema do presente estudo: *De que forma a literatura permite a promoção de atitudes inclusivas?*

Os dados obtidos permitem-nos verificar uma diferença entre os resultados da primeira entrevista e os da segunda. Verifica-se que os alunos passam, na segunda entrevista, a encarar a leitura como algo que é fundamental na sua vida. As respostas dadas pelos alunos, no que respeita à funcionalidade da leitura, vão ao encontro da ideia defendida por Balça e Costa (2017), de que “a sociedade atual tem vindo, progressivamente, nos últimos anos, a valorizar a leitura como forma de aceder à informação, ao conhecimento, ao lazer” (p.204).

Foi fundamental mostrar às crianças, ao longo da investigação, que existem obras de literatura que nos podem ajudar a saber incluir e compreender aqueles que nos rodeiam. Nesta perspetiva, os resultados deste estudo mostram que a apresentação dessas obras fez com que os alunos tomassem consciência que os livros podem transmitir mensagens de aceitação e inclusão. No final da intervenção 100% dos alunos afirmaram que existiam livros com esta finalidade.

Conhecer o conceito de inclusão é também bastante importante para que os alunos tenham consciência de qual o caminho a seguir para construir uma sociedade inclusiva. O segundo livro apresentado *Uma grande família*, de Elisenda Roca, mostrou-se fundamental para definir este conceito. Uma das frases finais referia: “somos todos diferentes, somos únicos, somos de muitas cores. Mas numa coisa somos iguais: todos ajudamos e gostamos uns dos outros”. Através desta frase foi possível chegar com os alunos a um conceito de inclusão idêntico ao apresentado por Freire (2008): inclusão é defender o direito de todos os indivíduos participarem (...) na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p.5). Assim, os alunos chegaram a definições de inclusão relacionadas com a apresentada após a exploração das obras de literatura.

Neste estudo, a literatura também mostrou ter um papel positivo para levar os alunos a perceber que é necessário compreender todas as pessoas. Embora a diferença de uma entrevista para outra não seja significativa (na primeira, 18 alunos responderam que era necessário compreender os outros e na segunda responderam 19), é possível associar o aumento do número de respostas na categoria referente à necessidade de compreender os outros para perceber os seus sentimentos, com as obras de literatura apresentadas. Nas obras apresentadas, os sentimentos das personagens, especialmente no 3.º livro, estavam bastante enfatizados quer através do texto, quer através das ilustrações. De acordo com Rodrigues e Oliveira (2009), “os livros infantis abordam a escuta e a observação das outras pessoas na perspectiva da aprendizagem e conscientização de que os outros também possuem pensamentos, expectativas, sentimentos e motivos, e que suas ações têm consequências nas diversas situações que vivenciam” (p.187). Na importância de incluir todos, há também uma evolução positiva.

Na questão relativa às estratégias, os alunos mantiveram o brincar como uma das mais enunciadas, mas identificaram outra que teve um crescimento expressivo da primeira para a segunda entrevista, a categoria referente a convidar para brincar com os seus amigos. O último livro apresentado tinha um foco muito concreto nesta questão, sendo que ajudava a perceber de que modo os outros podem ajudar a incluir aqueles que normalmente não têm amigos para brincar. Neste sentido, as estratégias enunciadas pelos alunos podem ter decorrido da apresentação desta obra.

## 5. Conclusões

Sendo o tema da presente investigação: *A literatura para a infância como promotora de atitudes inclusivas no 1.º ano do 1.º CEB*, o principal objetivo da mesma era compreender de que modo a literatura para a infância pode ajudar na promoção de atitudes inclusivas.

Para orientar o presente estudo foi definida a questão de investigação: *De que forma a Literatura permite a promoção de atitudes inclusivas?* Para dar resposta a esta questão foram definidos os seguintes objetivos:

- A. Conhecer as conceções dos alunos quanto à leitura e à inclusão;
- B. Apresentar obras de literatura para a infância que abordem o tema da inclusão.
- C. Explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.

Quanto ao primeiro objetivo, verificou-se que, no início do estudo, nem todos os alunos consideravam a leitura importante e não conheciam o conceito de inclusão, sendo que, no final do estudo, todos os alunos consideravam a leitura uma ferramenta fundamental para a sua vida e muitos mostraram compreender o conceito de inclusão.

No que respeita ao segundo objetivo, foram utilizadas três obras de literatura para a infância que abordavam diversos temas relacionados com a inclusão. Uma vez que o tema da inclusão é vasto, podendo nós ser diferentes por diversas razões, foram apresentadas três obras de literatura para a infância. A primeira obra *Orelhas de borboleta*, de Luisa Aguilar, referia-se à necessidade de aceitar os outros independentemente do seu aspeto físico, a segunda obra *Uma grande família*, de Elisenda

Roca, incluía temas como os vários tipos de família, a orientação sexual, as diferentes raças, etnias e culturas, entre outros. Esta obra foi o mote para a apresentação do conceito de inclusão. Por fim, a obra *Como se fazem amigos?*, de Tom Percival, permitia abordar o tema da dificuldade que algumas crianças podem sentir ao fazer amigos, refletindo-se na exclusão de algumas crianças nas brincadeiras.

No que respeita ao terceiro objetivo: Explorar obras de literatura para a infância de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos, as obras supramencionadas deram origem, essencialmente, a atividades de debate, em que os alunos eram chamados a interpretar alguns aspetos presentes nos livros e em que se discutiam os sentimentos das personagens, bem como algumas estratégias que se poderiam utilizar para integrar crianças na mesma situação que as personagens apresentadas. No primeiro livro, foi feita uma conversa inicial em que os alunos tentaram, através das informações na capa, antecipar o conteúdo do livro. No final, os alunos partilharam os seus sentimentos em relação ao tema do livro enunciando algumas experiências pessoais idênticas às da personagem principal. No segundo livro, fez-se uma atividade inicial em que se respondeu à questão “Somos diferentes em quê?” e, no final da leitura, discutiu-se o tema da inclusão através da última frase do livro. De seguida cada aluno completou a frase “Para mim, inclusão é...”. No último livro, numa atividade antes da leitura, procurou-se dar resposta ao título do livro “Como se fazem amigos?” e discutiu-se se seria algo fácil ou difícil. Após a leitura do livro, iniciou-se uma partilha sobre o que sentiram na apresentação do mesmo.

Após o período de intervenção, foram analisados todos os dados recolhidos o que possibilitou compreender de que forma as obras de literatura para a infância ajudaram na promoção de atitudes inclusivas.

Tal como referido anteriormente, foram aplicadas duas entrevistas que serviram de base para analisar as conceções iniciais dos alunos e, através da comparação com a segunda entrevista, compreender quais as aprendizagens adquiridas no final do período de investigação. Assim, foi possível chegar à conclusão de que as obras de literatura para a infância podem ser um meio para permitir a aquisição de atitudes inclusivas.

Com a presente investigação, foi possível demonstrar às crianças que a literatura também nos pode ajudar a compreender aqueles que nos rodeiam e que, através disso,

podemos implementar estratégias para que ninguém seja excluído. Simultaneamente, os alunos adquiriram a consciência de que a leitura desempenha um papel fundamental na vida do ser humano. De destacar que esta importância dada à leitura está também relacionada com o trabalho realizado em sala de aula no âmbito de outras atividades e com o aproximar do final do ano letivo.

Apesar de, globalmente, os resultados indicarem que a literatura para a infância pode ajudar a compreender o conceito de inclusão, a encontrar estratégias para a inclusão e que isso, conseqüentemente, pode promover atitudes inclusivas, é também importante destacar que existe uma diferença entre aquilo que dizemos e aquilo que fazemos. Uma vez que este estudo não avaliou o comportamento das crianças em situações reais, limitando-se a questões hipotéticas, é necessário ressaltar que estes dados não indicam necessariamente que estas crianças tenham alterado a sua postura em relação aos colegas identificados como excluídos. Não foi possível fazer essa verificação devido ao curto período desta investigação.

Identifico, ao longo deste estudo, dois constrangimentos. O primeiro relaciona-se com a dificuldade na recolha dos consentimentos informados, havendo alguns alunos que não foram autorizados a participar o que reduziu o número de participantes neste estudo. O segundo constrangimento está relacionado com o tempo dedicado à hora do conto, momento em que foram exploradas as obras de literatura para a infância. Este momento era de apenas 1h15min e estava posicionado entre o momento de organização semanal de segunda-feira e o intervalo da manhã. Por norma, o momento de organização semanal prolongava-se para além da hora a que deveria terminar e, devido ao intervalo, era necessário retirar alguns minutos no final para que os alunos arrumassem a sala e retirassem os lanches das mochilas. Assim, o tempo ficava quase sempre reduzido a menos de 1h, o que fazia com que não houvesse tempo para fazer a leitura das obras e fazer atividades mais extensas e aprofundadas do que aquelas que foram realizadas. Deste modo, as obras apresentadas poderiam ter tido um maior potencial se tivessem sido exploradas com mais tempo e se pudesse ter realizado um maior número de atividades associadas às obras e ao tema da inclusão, talvez assim houvesse um resultado mais expressivo na questão “é importante incluirmos todas as pessoas?”.

É importante referir que o número de participantes do estudo é reduzido não sendo possível fazer generalizações. Em estudos futuros em que a investigação possa decorrer num período mais alargado, considero que seria uma mais valia fazer uma análise dos comportamentos dos alunos através da observação ao longo do tempo de investigação.

Em suma, verificou-se, nos resultados da presente investigação, uma relação positiva entre a literatura para a infância e a promoção de atitudes inclusivas. Este resultado permite-nos afirmar que a literatura para a infância pode ser uma boa forma de promover a integração curricular entre o Português e a área de Cidadania e Desenvolvimento ajudando na formação de cidadãos mais conscientes e respeitadores da diferença que construirão uma sociedade mais inclusiva.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' '

No presente capítulo, apresenta-se uma reflexão final que, de acordo com Nóvoa (1992), é uma dimensão fundamental na formação de um professor acreditando que essa mesma formação se constrói através de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.13). Tal como afirma o mesmo autor, importa refletir sobre uma dimensão profissional e pessoal, pois o professor é, antes de tudo, pessoa. Assim, procede-se à identificação de aspetos significativos quer para o desenvolvimento pessoal, quer para o desenvolvimento profissional, para isso são analisados os contributos decorrentes da experiência vivida na PES II e do processo de investigação.

Um profissional é influenciado pelas pessoas com quem contacta, os contextos em que se insere e, deste modo, cresce através dos seus contributos. Ao longo da PES II, professores cooperantes, colegas e crianças permitiram-me crescer construir ou desconstruir valores, crenças, ideias, entre outros. Ao longo do meu percurso no ensino superior, foram-me dadas diversas bases teóricas. A PES II foi, tal como outras práticas de ensino supervisionada, uma oportunidade para colocar em ação tudo aquilo que aprendi. Esta prática tem a particularidade de ter sido a primeira em que pude aplicar conhecimentos que adquiri para o ensino do 2.º CEB e, por isso, foi bastante enriquecedora, mas também um grande desafio. Deparei-me com um método de ensino com o qual não me identificava e isso obrigou-me a uma constante reflexão e a uma tentativa incessante de, com aquilo que tinha, fazer um trabalho melhor. Ao confrontar-me com esse constrangimento ganhei ferramentas que não teria adquirido se, tal como aconteceu no 1.º CEB, tivesse encontrado uma escola que colocava em prática grande parte da teoria que me foi ensinada. Refleti diversas vezes sobre o papel do professor em escolas em que o abandono escolar, o absentismo, a violência e a pobreza são assuntos dominantes. Nestas escolas, diria que o papel mais relevante que o professor assume é o de educador para a vida em sociedade. Barrère (2002), citado por Quaresma e Lopes (2011), afirma que, nestes contextos, muitas vezes os professores têm de se desfocar “da sua missão instrutiva para dar resposta aos constantes desvios às regras da sala de aula” o que leva a que os professores coloquem poucas expectativas nestes alunos, diminuindo o grau de exigência no que respeita à aquisição de conhecimentos (p.144). Nestes contextos, mais ainda do que em outros, o professor deve ter a arte de ligar os conteúdos



à vida dos alunos para os motivar. É urgente dar-lhes voz, ouvi-los e dar-lhes valor sem olhar de uma forma discriminatória para o contexto de onde provêm e isso, no meu entender, não é possível no método de ensino tradicional, pois neste o aluno tem um papel de “passividade” (Leão, 1999, p. 190).

Quando decidi candidatar-me à Licenciatura em Educação Básica acreditava que através da educação podia mudar o mundo. Aprendi, no contexto de 2.º CEB, que, para mudar o mundo, é preciso observar aqueles que nos rodeiam primeiro e que é necessário refletir muito sobre o trabalho que desenvolvo em cada contexto. Nóvoa (2000), numa entrevista dada a Foresti e Pereira, referiu que, “quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho” (par. 23).

Quanto à investigação desenvolvida, tal como afirma Coutinho et al. (2009), esta é uma das mais utilizadas na educação. Passar pelas diferentes fases características da Investigação-Ação - planificação, ação, observação e reflexão - permitiu-me desenvolver capacidades em cada uma destas áreas (Coutinho et al., 2009). Estas competências adquiridas graças à investigação realizada são fundamentais, uma vez que, ao longo da minha atividade docente, será necessário identificar os problemas, planificar soluções, agir, observar os resultados e refletir sobre eles de forma constante para levar a melhorias no contexto escolar. No contexto de 1.º CEB, através da presente investigação, percebi que a literatura pode ser um instrumento bastante valioso para mudar o mundo e que a mudança passa por transmitir aos nossos alunos atitudes de respeito e inclusão, no fundo, passa por lhes transmitir uma mensagem de amor.

Pessoalmente, tanto esta investigação como a PES II, permitiram-me avaliar valores, crenças e atitudes que eu própria tinha e que, de certo modo, não contribuíam para uma escola e uma sociedade inclusiva. Aprendi que, se às vezes os alunos não aprendem ou não se sentem motivados para a escola, isso não deriva obrigatoriamente do seu contexto familiar ou socioeconómico. Aprendi que o professor deve adequar o ensino à criança e não a criança ao ensino, sendo que a educação inclusiva defende isso mesmo “o sistema devia adaptar-se à criança, não a criança ao sistema” (Stubbs, 2008, p.12).

O caminho não é estanque e irei estar sempre em reconstrução enquanto professora. Deste modo, considero que existem dimensões que ainda estou a melhorar e que com o tempo e a reflexão irei conseguir aprimorar, sendo elas, essencialmente, a minha capacidade de organização e gestão de tempo e a capacidade de me adaptar a diferentes contextos encontrando estratégias e atividades mais diversificadas que deem resposta à diversidade dos alunos.

Por fim, destaco a frase de uma criança anteriormente apresentada neste relatório, que me faz acreditar que, graças ao que aprendi na PES II e na investigação realizada, posso contribuir daqui em diante para a construção de um mundo mais feliz: “inclusão é todas as pessoas estarem felizes”.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- APAV (s.d.). *Crimes de ódio*. APAV- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima.  
<https://www.apav.pt/uavmd/index.php/pt/intervencao/crimes-de-odio>
- Balça, A. & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 24(1), 201-220.
- Balça, A., Azevedo, F. & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista Educação Pública*, 26(63), 713-727.
- Baltazar, L. B. (2014). *O contributo da literatura infantil na aceitação da diferença- um estudo de caso com crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação.  
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2496/1/Tese%20ccapa.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. edições 70
- Bastos, G. (2002) O novo fio de Ariadne: literatura para crianças e jovens em fim de século. *Discursos: língua, cultura e sociedade*, 3 (especial), 85-96.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/4345>
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, pp. 11-17.
- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In. Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (Eds.), *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). ESEV.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Revista de Filología y su Didáctica*, 1(2), 157-168. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21795/file\\_1.pdf](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21795/file_1.pdf)
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Almedina
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M, J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e cultura*, XIII(2), 455-479.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 201.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 90.

- Diário da República Eletrónico (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*.  
Diário da República Eletrónico. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Direção-geral da Educação (s.d.). *Documentos de referência*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>
- Filho, J. N. G. (2012). *Literatura Infantil- Múltiplas linguagens na formação de leitores*. Melhoramentos. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=6XTJrrEcyEAC&oi=fnd&pg=PT4&dq=filho+2012+Literatura+infantil+%E2%80%93+m%C3%BAltiplas+linguagens+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+leitores+&ots=ux6PR-PfkJ&sig=PJ7I5IOTRLmxrgcTVt63s00yua0#v=onepage&q&f=false>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.  
<http://hdl.handle.net/10451/5299>
- Garcia, R. F. L. (2000). Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*, (9-10), 75-78.
- Gonçalves, M. (1984). O método expositivo. *Knesis*, (especial), 119-141.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 1(107), 187-206.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>
- Magalhães, M. H. R. (2021). A Literatura para a infância, a formação do Leitor Crítico e a Educação Intercultural. *Álabe*, (23), 1-17.  
<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/584>
- Mantoan, M. (2004). O direito à diferença nas escolas- questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista Educação Especial*, (23), 17-23.  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952/2981>
- Marques, C. & Bastos, G. (2016). A educação intercultural e a literatura infantil: Perspetivas e práticas na educação infantil. In Gomes, C. et all. (Coord.). *Atas do XIII Congresso SPCE* (pp. 479-485).  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII\\_SPCE\\_2016.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf)
- Martins, M. A. (1991). O que é preciso para aprender a ler. *Análise Psicológica*, 1(IX), 19-23.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-ação*. Porto Editora.
- Moedas, P. (1999). A Escrita é um processo interativo. *Escola Moderna*, 5(7), 7-15.
- 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>.
- Nóvoa, A. (2000, 18 de abril). *Universidade e formação docente* [Comunicação oral]. Interface- Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, Brasil.
- PNL. (2017). Apresentação. Consultado a 26 de junho de 2022 em  
<https://conferenciapnl2027.wordpress.com/>
- Projeto TEIP. (2014). Projeto TEIP - Plano de melhoria trienal.
- Quaresma, L. & Lopes, J. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 141-157.
- Queirós, E. (2013). *Cartas de Inglaterra*. Freeditorial.  
<https://freeditorial.com/en/books/cartas-de-inglaterra>
- Ribeiro, C., Távora, C. & Garcia G. (2019). A inovação disruptiva do E/B-learning na formação do profissional. *Revista Tecnologia Educacional*, 1(224), 7-18.
- Rodrigues, M. C. & Oliveira, P. A. (2009). Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 185-194. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200006>
- Santos, I. S. (1999). Literatura Infantil e Interdisciplinaridade na sala de aula pré-escolar. *Nuances*, 5(5), 126-131.  
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/121/158>
- Santos, N. (s.d.). *Somos todos iguais nas nossas diferenças*. Universidade Lusófona do Porto. <https://www.ulp.pt/pt/noticias/todos-iguais-nossas-diferencas>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5(35). 5-50.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013, 3-5 de novembro). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos* [Comunicação oral]. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade, Brasília, Brasil.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. PACTOR.
- SPCE. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológico: Carta ética*. In I. Baptista (Coord.). Consultado a 26 de maio de 2022 em
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva- Onde existem poucos recursos*. The Atlas Alliance.
- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2014). Cruzar olhares para ver o mundo: A literatura infanto-juvenil e a comunicação intercultural. In. C. Sarmiento (Coord.), *Comunicação, representações e práticas interculturais: uma perspetiva global* (pp.14-26).LeYa Edições.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational.
- UNICEF (2018). *An Everyday Lesson- #ENDviolence in Schools*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/everyday-lesson-endviolence-schools>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |



ANEXO A  
Guião da Entrevista

| " | | " |

**Tabela A1.**

*Guião da entrevista*

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas</b>
<b>BLOCO A</b> A literatura para a infância	<b>Conhecer as concepções das crianças no que respeita à leitura</b>	- Achas que é importante saber ler? - Para que servem os livros? - Existem livros que nos ajudem a compreender e a aceitar as outras pessoas? Porquê? Como?
<b>BLOCO B</b> A inclusão	<b>Conhecer as concepções das crianças no que respeita ao tema da inclusão</b>	- O que achas que é a inclusão? - Achas que é importante compreender os outros? Porquê? - Devemos incluir todas as pessoas? Porquê? - O que podemos fazer para incluir as crianças que brincam sozinhas e que passam muito tempo sozinhas no intervalo?

ANEXO B  
Plano de Ação

| " | | " |

**Tabela B1.***Plano de ação.*

<b>Semana</b>	<b>Atividades a realizar</b>
Semana de 2 a 6 de maio	Primeira aplicação da entrevista
Semana de 9 a 13 de maio	Primeira aplicação da entrevista
Semana de 16 a 20 de maio	Atividade de antecipação do tema do livro Exploração do livro- <i>Orelhas de borboleta</i> , de Luisa Aguilar Partilha sobre os sentimentos que a obra provocou em cada um
Semana de 23 a 27 de maio	Chuva de ideia- “Somos diferentes em quê?” Exploração do livro- <i>Uma grande família</i> , de Elisenda Roca Construção do conceito de inclusão Atividade “Para mim a inclusão é...”
Semana de 30 de maio a 3 de junho	Atividade- Como se fazem amigos? Exploração do livro- <i>Como se fazem amigos?</i> , de Tom Percival Partilha sobre os sentimentos que a obra provocou em cada um
Semana de 6 a 9 de junho	Segunda aplicação da entrevista

ANEXO C

Chuva de ideias- Somos  
diferentes em quê?

| | " | | " |

**Figura C1.**

Chuva de ideias- Somos diferentes em quê?

- Somos diferentes em (Inclusão)  
quê?
- Na família
  - No cabelo
  - No tamanho
  - No nariz
  - Na cor dos olhos
  - Na nossa personalidade
  - Na forma de vestir
  - Na cor da pele
  - No peso
  - Na forma de nascer
  - Nas sardas
  - Nas feridas
  - Nas pessoas de que gostamos
  - Nos dentes
  - Usar óculos
  - Nos sinais
  - Nas profissões
  - Na nacionalidade
  - Na riqueza

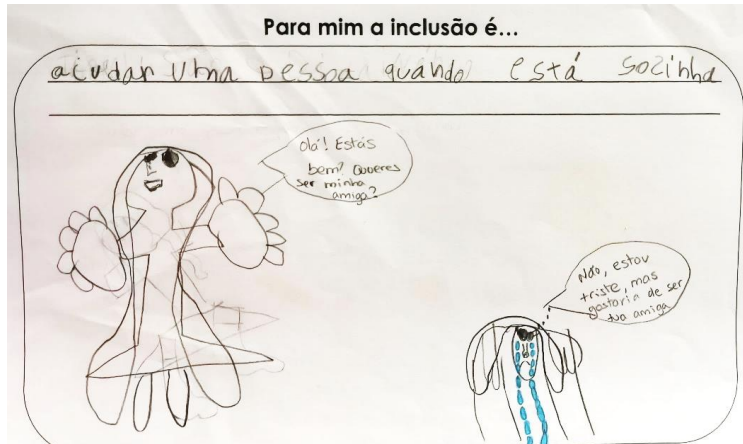
ANEXO D

Para mim a inclusão é...

| " | | " |

**Figura D1.**

*Exemplo de resposta 1.*



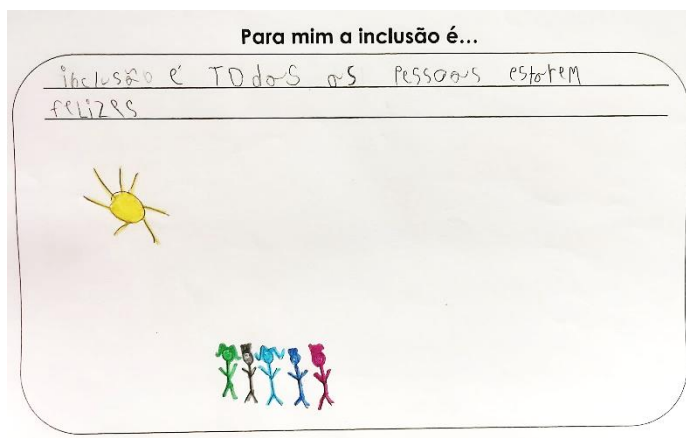
**Figura D2.**

*Exemplo de resposta 2.*



**Figura D3.**

*Exemplo de resposta 3.*



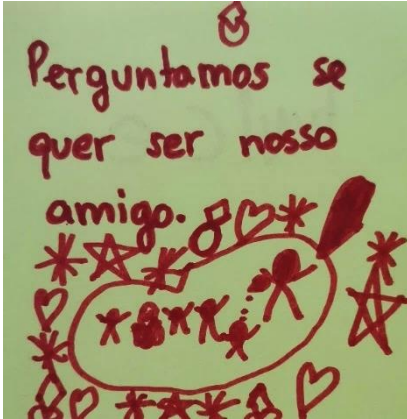


ANEXO E  
Como se fazem amigos?

| | " | | " |

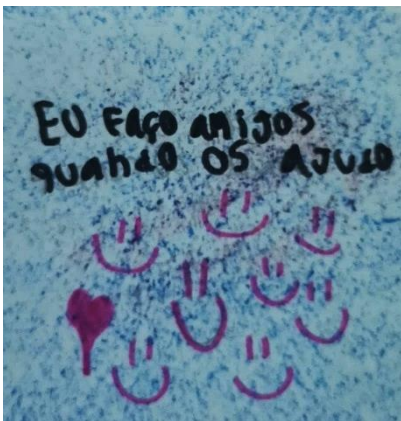
**Figura E1.**

*Exemplo de resposta 1.*



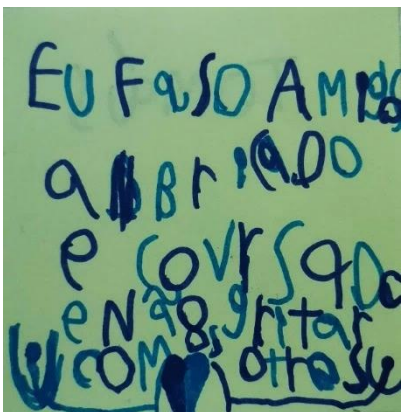
**Figura E2.**

*Exemplo de resposta 2.*



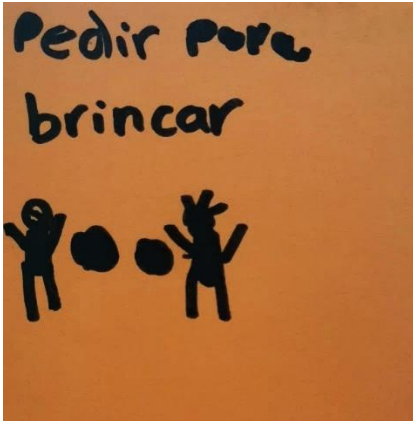
**Figura E3.**

*Exemplo de resposta 3.*



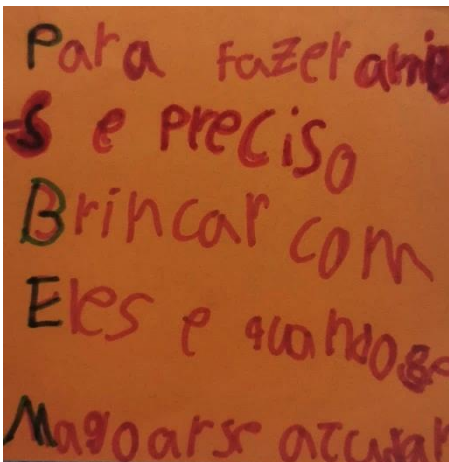
**Figura E4.**

*Exemplo de resposta 4.*



**Figura E5.**

*Exemplo de resposta 5.*



ANEXO F  
Declaração de  
consentimento informado  
| ' ' | | ' ' |

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico Autora: Ana Cláudia Barrenho Gomes O presente trabalho de investigação, intitulado *A literatura para a infância como promotora de atitudes inclusivas no 1º ano do 1º CEB*, insere-se num estudo que decorre no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como principais objetivos: (i) conhecer as concepções dos alunos quanto à leitura e à inclusão; (ii) apresentar obras de literatura para a infância que abordem temas relacionados com a inclusão e (iii) explorar essas obras de modo a promover atitudes inclusivas nos alunos.

A participação do seu educando é fundamental e, neste sentido, gostaria de contar com o seu consentimento para que possa realizar gravações áudio das sessões destinadas à exploração das obras de literatura para a infância e consequente transcrição, bem como a realização de duas entrevistas para melhor compreender as concepções dos alunos acerca da literatura e do tema da inclusão. Tanto as gravações, como as respostas dadas pelos alunos serão estritamente confidenciais e codificadas, no caso da transcrição, e serão integradas somente na investigação em vigor, orientada pela Professora Doutora Carolina Gonçalves, cujos resultados serão apresentados na Escola Superior de Educação de Lisboa no presente ano de 2022. No final de todo o trabalho de investigação, todo o material será destruído a fim de preservar o seu anonimato e confidencialidade. A participação do seu educando é voluntária e pode retirar-se a qualquer momento, sem qualquer consequência.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu educando, \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, neste estudo e permito a utilização dos dados obtidos através de gravações áudio e entrevistas, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são apresentadas pela investigadora.  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ANEXO G  
Análise de conteúdo 1.ª  
entrevista

| ' ' | | ' ' |

**Tabela G1.***Concepções das crianças quanto à leitura e inclusão.*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Concepções das crianças no que respeita à leitura	Importância de saber ler	É importante	<p>“É” (E2)</p> <p>“Acho” (E3, E8, E18)</p> <p>“Sim” (E5, E9, E10, E11, E13, E14, E16, E19)</p> <p>“É. É importante...” (E7)</p> <p>“acho que é importante” (E12)</p> <p>“Muito.” (E17)</p> <p>“Em algumas coisas sim” (E6)</p>	(17) E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E16, E17, E18, E19
		Não é importante	<p>"Não" (E4)</p> <p>“Não. Porque tipo, há pessoas que não têm escola. Por isso não é assim tão importante” (E15)</p>	(2) E4, E15
	Funcionalidade da leitura	Afetiva	<p>“Porque eu gosto de ler.” (E1)</p>	(1) E1
		Prática/social	<p>“Porque hum, quando fôramos adultos hum po, podemos ler histórias para os filhos adormecerem.” (E2)</p> <p>“Porque quando a gente for crescido não sabemos o que é que, como é que a gente vai escrever, como é que a gente vai trabalhar.” (E3)</p> <p>“também é importante saber ler porque depois tipo dão-nos um trabalho, uma coisa que é pra ler. Pois se não sabemos ler, não conseguimos ler. Imagina que é urgente. Temos de saber ler.” (E5)</p> <p>“É importante porque tens de escrever uma coisa que não sabes. É importante saberes escrever.” (E7)</p> <p>“Porque assim não sabíamos tipo alguma coisa o, o pai quer que nós ajudamos alguma coisa da leitura e nós não sabemos para fazer essa tarefa.” (E8)</p>	(12) E2, E3, E5, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E19

		<p>“É porque se, é porque assim não lês livros.” (E10)</p> <p>“Porque tipo se queremos comprar alguma coisa e não sabemos onde é e temos de ler. E também se tipo quisermos pôr algum desafio nós temos que tentar ler.” (E11)</p> <p>“porque hum praticamente é tudo escrito hum é tudo escrito praticamente tipo, tipo se tu não sabes ler não consegues não consegues tipo saber o que é que é aquela coisa ou...” (E12)</p> <p>“há algumas pessoas que não sa, que não sabem ler. E as pessoas que não, que não sabem ler também não possuem, também não, também não podem saber as letras. Primeiro é só para saber as letras e depois para, para tentares escrever.” (E13)</p> <p>“Porque o meu pai, mesmo ontem, mandou uma mensagem à minha mãe. E eu tentei ler e eu não consegui...” (E14)</p> <p>“Para saber as coisas tipo, imagina que tamos sozinhos numa casa e dão-nos uma carta. Nós não sabemos ler, não sabemos o que é. Imagina que queremos ler um livro, sabemos ler um livro. Imagina que há uma placa de proibido e nós não sabemos ler, não sabemos que aquilo é proibido.” (E17)</p> <p>“Para conseguir ler as coisas importantes é preciso saber.” (E19)</p>	
	Académica	<p>“Porque assim não podemos conseguir, não podemos passar de ano.” (E16)</p> <p>“Hum porque hum uma pessoa dar-nos alguma coisa ou tem uma coisa que quer escrita e nós não conseguimos ler e depois não passamos ao teste.” (E9)</p>	(2) E9, E16
Utilidade dos livros	Leitura	<p>“Para ler” (E1, E4, E6, E7, E8, E11, E14, E15, E16, E17, E19)</p> <p>“Para nós lermos” (E9)</p> <p>“Os livros servem para ler ...” (E2)</p> <p>“Para a gente conseguir ler” (E3)</p> <p>“Também para ler histórias ...” (E5)</p> <p>“... e ler.” (E12)</p>	(16) E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12 E14, E15, E16, E17, E19



		Divertimento	<p>“Os livros servem para ... as crianças se divertirem e os adultos também” (E2)</p> <p>“... para ler histórias que é giro ...” (E5)</p> <p>“... para às vezes divertimos” (E11)</p> <p>“... também para divertir ...” (E12)</p> <p>“... para as crianças e, e, e, não ficavam a ver tudo de terror e, e, e coisas que dão medo” (E13)</p>	<p>(5)</p> <p>E2, E5, E11, E12, E13</p>
		Aprendizagem	<p>“para a gente conseguir escrever, para a gente aprender letras” (E3)</p> <p>“... também para aprender a ler” (E5)</p> <p>“Pra, pra nós sabermos mais dos livros” (E10)</p> <p>“... também para tentar aprender a ler” (E11)</p> <p>“Para aprender a ler ...” (E12)</p> <p>“E te, e te, e e também para, para hum, hum, hum para ajudar as a ler” (E13)</p> <p>“... e para aprender” (E14)</p> <p>“... para saber as coisas. Pra sa, pra ser mais inteligente” (E17)</p> <p>“Para aprendermos a ler” (E18)</p>	<p>(9)</p> <p>E3, E5, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E18</p>
	Forma de transmissão da mensagem de aceitação e inclusão	Texto	<p>“Escrevem sobre isso.” (E1)</p> <p>“Hum, porque tem coisas escritas.” (E2)</p> <p>“Imagina. Imagina que isto ainda é um livro e dizia assim: O vento deitou-me ao chão, que grande susto tomei, entrei, enterrei-me na terra fofa e lá quietinha fiquei. Aqui eu percebi que ela ficava quietinha ali.” (E5)</p> <p>“Porque os livros são... contam a história deles com palavras. E essas palavras depois podem servir para descrever pessoas.” (E12)</p> <p>“Hum há umas pessoas que escrevem ou sobre elas, ou sobre animais, ou sobre o corpo humano...” (E14)</p>	<p>(9)</p> <p>E1, E2, E5, E7 E12, E14, E15, E16, E17</p>

			<p>“Tipo há livros que, há livros que tipo fazem essas respostas. E depois tu podes tentar ler e depois tipo tu lês e depois tu sabes o que tu precisas de responder.” (E15)</p> <p>“Com as letras...” (E16)</p> <p>“Ajudam-me a perceber as pessoas com as histórias que acontecem pra, pra nós sentirmos a coisa que podemos fazer.” (E17)</p> <p>“Dizem como é que são e como é que, e como é que, qual é a pele deles.” (E7)</p>	
		Ilustrações	“... com as imagens.” (E16)	(1) E16
		Pela interação com outros na leitura	<p>“Imagina um livro do tipo... de dois meninos. Que depois um escolheu um filme outro também queria só que tinham que, os dois, escolher um livro juntos. Então os livros servem para nós lermos e vermos algumas coisas que nós podemos melhorar mas ainda não fizemos, que devemos fazer, compreender as pessoas hum.” (E6)</p> <p>“Há coisas de como, tipo... Imagina isto é um livro e pode, se não sabes ler e escrever e tá aqui uma coisa, um amigo ajuda-te a escrever e a ler.” (E19)</p>	(2) E6, E19
		Pelo tema	<p>“Hum com o livro dos sentimentos.” (E9)</p> <p>“Hum, sobre humanos e so, e sobre os sentimentos.” (E11)</p>	(2) E9, E11
Conceções das crianças no que respeita ao tema da inclusão	Significado atribuído ao conceito de inclusão	Fenómeno atmosférico	“Uma tempestade.” (E8)	(1) E8
		Comida	“Parece um bolo.” (E16)	(1) E16
		Verbo incluir	<p>“Inclusão? Incluir? Incluir é tipo evoluir.” (E7)</p> <p>“Significa, significa, incluir que quer dizer hum hum não permitir uma coisa.” (E12)</p>	(2) E7, E12
		Outros verbos	<p>“Inclusão vem de incluir, certo?” (E3)</p> <p>“A única coisa que me vem à cabeça é encaixar as coisas.” (E6)</p>	(5) E3, E6, E9, E11, E18

		<p>“Impor.” (E9)</p> <p>“Inclusão parece tipo expulsar alguém.” (E11)</p> <p>“É partir.” (E18)</p>	
	Atitude	“É ficar juntos.” (E15)	(1) E15
	Outros	<p>“Inclusão? Parece algum, algo de ilusão.” (E13)</p> <p>“É tipo uma coisa que pode acontecer. Fazemos uma coisa e também pode acontecer.” (E17)</p>	(2) E13, E17
Importância de compreender os outros	Para aprender	<p>“Porque, se disser uma coisa para nós aprender mais nós aprendemos se não ser eu não escuto.” (E4)</p> <p>“Porque também temos que aprender com os outros e a fazer à maneira dos outros...” (E17)</p>	(2) E4, E17
	Para conhecer os gostos das outras pessoas	<p>“... Imagina nós queremos dar um presente. Imagina, nós temos que saber se elas gostam se não podemos dar um presente que elas não gostam e elas ficam tristes.” (E5)</p> <p>“Porque assim nós não sabemos o que as pessoas gostam mais e o que é que as pessoas gostam menos.” (E10)</p> <p>“...como podemos saber bem o que gostamos e assim.” (E17)</p> <p>“Para, para podermos saber o que é que elas gostam. Para tipo se quisermos namorar se elas gostarem de algumas coisas as mesmas que as nossas. Para saber se temos idade para namorar com um menino ou com uma menina.” (E14)</p>	(4) E5, E10, E14, E17
	Para respeitar os outros	<p>“Porque assim nós respeitamos.” (E8)</p> <p>“... é também respeitarmos os outros...” (E17)</p>	(2) E8, E17
	Para se relacionar com os outros	<p>“Para assim não fazermos mal.” (E16)</p> <p>“Porque é assim se, se as pessoas não, não percebem as outras pessoas elas, também não vão perceber a ele. E ele vai ficar chateado e as outras pessoas também. Depois vão ficar a discutir</p>	(5) E1, E3, E6, E9, E16

			<p>porquê, porque ele não ouviu ele, porque não ouviu o outro e o outro não ouviu o outro. E se os dois se ouvirem não se chateiam.” (E6)</p> <p>“Porque depois as pessoas podem estar certas e nós estamos a dizer que estão erradas.” (E3)</p> <p>“Porque imagina que ela tá triste e nós não percebemos e tamos a brincar com elas e depois nós vamos brincar e não percebermos o que é que elas, o que é que elas tão, e parece que elas tão tristes mas, e é importante nós sabermos porque senão não podemos brincar com elas.” (E1)</p> <p>“Porque nós não temos ninguém para brincar e depois ficamos tristes. Só temos uma pessoa que nós gostamos e depois não temos nada para brincar e depois pois só temos uma pessoa no ATL que nós não gostamos. Então é importante nós sermos amigos de todas as pessoas.” (E9)</p>	
		Para perceber os sentimentos dos outros e fazê-los sentir bem	<p>“Se não, não conseguimos se, pôr ela a sentir-se bem.” (E18)</p> <p>“Quando um amigo tá magoado para conseguir ajudar dele.” (E19)</p> <p>“Porque assim podemos ajudar e assim as pessoas não ficam tristes.” (E11)</p> <p>“Porque, porque quando, alguém pode estar, alguém po, alguém pode estar e e e e triste. Alguém pode estar triste e e e e depois hum, hum, nós temos, o, o podemos tentar perceber porque é que elas estão tristes.” (E13)</p>	(4) E18, E19, E11, E13
		É importante apenas em alguns casos	<p>“Não é assim muito, mas é preciso um bocadinho. Para nós sabermos e para nós, para nós sabermos se eles querem fazer uma coisa que nós, se eles, se eles têm, querem hum... E para sabermos o que é que eles vão fazer.” (E7)</p> <p>“Algumas não eu acho assim que é muito importante porque conseguimos logo perceber que não são assim muito boas. Outras podem ser à nossa vista más, mas se calhar dentro são boas.” (E12)</p> <p>“Sim. Hum, mais ou menos. Porquê? Tipo. Imagina que uma pessoa que tipo, é uma pessoa que tipo, tão a, tá a fingir uma coisa e outra tipo uma pessoa está a fazer tipo uma, uma pose. Preparada para coisa e depois de outra pode dizer que, pode dizer que uma coisa má para a outra</p>	(3) E7, E12, E15

			<p>peessoa. E depois se, se a outra pessoa gostar tipo nós viramos, nós então continuamos ser amigos, mas, mas se ela não gostar nós já não somos amigos algumas vezes.” (E15)</p>	
		Não é importante	<p>“Não. Porque só precisamos de perceber algumas.” (E2)</p>	<p>(1) E2</p>
Estratégias para integrar as pessoas	Brincar com a pessoa	<p>“Brincar com ele.” (E1, E7, E9, E10, E13)  “Posso brincar com ele...” (E2)  “Brinco com ele se eu tiver triste eu brinco com ele.” (E3)  “Vou brincar com ele.” (E4)  “Posso ir ter com ela. Brincar com ele.” (E5)  “Chamar eles para brincar.” (E6)  “Vamos lá pedir se quer brincar connosco.” (E8)  “Ou posso brincar com ela...” (E11)  “Pedir se querem brincar connosco” (E14)  “Pedir se tu queres brincares?” (E15)  “Brincar.” (E16)  “... vou lá perguntar-lhe se posso brincar...” (E17)  “Ir ter com ele. Participo na brincadeira.” (E18)  “Posso ir brincar com ele” (E19)</p>	<p>(18)  E1, E2, E3, E4, E5,  E6, E7, E8, E9, E10,  E11, E13, E14, E15,  E16, E17, E18, E19</p>	
	Ajudar a resolver	<p>“tentar resolver com a pessoa que lhe fez mal.” (E9)  “...ou resolver isso com ele” (E13)  “Tipo, imagina que tu já não tens amigos e tu tinhas esse amigo, depois tu vais lá pedes desculpas tentes resolver e depois viramos amigos outra vez.” (E15)  “...vou dizer e vamos tentar resolver as coisas com um adulto...” (E17)</p>	<p>(4)  E9, E13, E15, E17</p>	

		Perceber o que ele sente	“ajudar e perceber o que é que ele sente pelos outros e ver o que é que se passa com ele.” (E19)	(1) E19
		Ajudar a encontrar outro para brincar	“... ou então digo para ele ir brincar com outra pessoa.” (E7) “...ou posso tentar arranjar alguém para ele brincar para não ficar triste” (E11) “É, é ajudá-lo a decidir que amigo fazer.” (E12)	(3) E7, E11, E12
		Convidar para brincar com os seus amigos	“Posso brincar com ele com os outros amigos.” (E2)	(1) E2

**Tabela G2.***Análise de respostas dicotômicas.*

<b>Pergunta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
É importante saber ler?	Sim	17	89%
	Não	2	11%
Existem livros que nos ajudem a compreender e a aceitar as outras pessoas?	Sim	16	84%
	Não	3	16%
Já ouviste alguma vez a palavra inclusão?	Sim	4	21%
	Não	15	79%
É importante incluir todas as pessoas?	Sim	6	32%
	Não	13	68%
É importante compreender as pessoas?	Sim	18	100%
	Não	1	0%

ANEXO H  
Análise de conteúdo 2.ª  
entrevista

| | ' ' | | ' ' |



**Tabela H1.***Concepções das crianças quanto à leitura e inclusão.*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Freq.</b>
Concepções das crianças no que respeita à leitura	Importância de saber ler	É importante	“É” (E2, E5, E6, E16, E17) “Sim.” (E3, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15) “Eu acho que sim” (E4)	(18) E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19
		É importante em algumas situações	“Um bocadinho. Porque às vezes é preciso saber ler...” (E7)	(1) E7
	Funcionalidade da leitura	Afetiva	“Porque eu gosto de ler” (E1)	(1) E1
		Prática/social	“... e porque assim eu posso eu posso ler as coisas que as outras pessoas se escrevem.” (E1) “É, porque quando nós formos crescidos, hum não vamos estar muito tempo com os nossos pais e nós temos saudades que eles leiam e, só que nesse, só que nesse momento temos que ser nós a lermos e, e, e, se formos a alguma coisa escrita e se não soubermos não conseguimos e se, e se soubermos ler conseguimos ler.” (E2) “Porque quando a gente crescer a gente vai trabalhar e depois não vamos saber o que é que a gente tem que fazer.” (E3) “É. Para alguns, tipo quando tu cresceres, tipo quando eu for mais ou menos a tua idade ou da idade da minha mãe que é mais velha. Ah, eu acho que é melhor eu saber ler porque tipo vou tipo	(14) E1, E2, E3, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E19

		<p>ter empregos e essas coisas acho que é bom ler porque eu vou ter que fazer a minha assinatura e saber essas coisas eu acho que sim é bom ler.” (E6)</p> <p>“Porque depois se alguém pedir que ajuda hum, hum, hum tu podes responder à pergunta, porque já sabes ler e também porque quando seres crescida as, as pessoas hum, vão tentar te ensinar e tu não vais saber.” (E8)</p> <p>“Porque uma pessoa pode tipo hum fazemos uma festa e depois está a dizer hum uma, uma, uma comida hum num pacote e está escrito o nome dessa comida e, e se não sabemos não, não sabemos que gostamos.” (E9)</p> <p>“Porque temos de ler para sabermos escrever e para sabermos ler e conseguirmos ler histórias.” (E10)</p> <p>“Vou repetir outra vez o que disse no outro dia. Pa, para vermos o que nós queremos comprar de roupa, se nós quisermos comida.” (E11)</p> <p>“Porque nós podemos precisar de ler, tipo no aeroporto, quando tás no aeroporto se não lês o teu voo paras, paras tipo Madrid, a Madrid em vez e a, e a tua paragem era em, na Florida.” (E12)</p> <p>“Porque podemos, porque é igual à matemática. Porque podemos, porque podemos ser enganados.” (E13)</p> <p>“Porque hum, às vezes ajuda-nos a perceber as coisas que nós queremos. Imagina que nós, há uma emergência e nós não sabemos o que é que é hum, porque não sabemos ler, temos de saber ler para saber. E as vezes também, imagina que queremos ler uma carta ou qualquer coisa. Temos de saber ler, tipo, ler é uma, é tipo ajudar-nos a nós próprios.” (E14)</p> <p>“Porque assim se vocês tiverem filhos vocês, vocês podem ajudar a fazer os trabalhos de casa.” (E15)</p> <p>“Porque podem nos enganar-nos se nós não sabemos ler.” (E17)</p>	
--	--	---	--

			“Para conseguimos ler e ver livros que nós queremos. Assim não conseguimos, nós não podemos ver livros e a mãe, assim a mãe fica chateada connosco.” (E19)	
		Académica	<p>“Eu acho que sim porque e, eu não eu não quero ficar na, na mesma sala com tipo uns vinte e dois anos no, no primeiro ano ainda.” (E4)</p> <p>“Porque às vezes é preciso saber ler porque imagina, tens uma ficha e não podes ajuda de ninguém. É preciso saberes ler.” (E7)</p> <p>“Porque assim voltamos para os próximos anos e não sabemos português e nunca sabemos nem uma palavra.” (E16)</p>	(3) E4, E7, E16
	Utilidade dos livros	Leitura	<p>“Para ler.” (E1, E5, E7, E15, E18, E19)</p> <p>“Servem para ler.” (E2)</p> <p>“Para nós lermos.” (E8, E9)</p> <p>“Primeiro de tudo para ler...” (E12)</p> <p>“Os livros servem para ler...” (E16)</p>	(11) E1, E2, E5, E7, E8, E9, E12, E15, E16, E18, E19
		Divertimento	<p>“...e também divertir-se ao mesmo tempo.” (E12)</p> <p>“... ou também para divertir.” (E13)</p>	(2) E12, E13
		Aprendizagem	<p>“Os livros servem para a gente aprender as letras, para lermos e para escrevermos.” (E3)</p> <p>“Para aprendermos a ler.” (E4)</p> <p>“Para se aprender a ler, para se aprender a ver as partes que se encaixam tipo as letras, tipo o a, o b e essas coisas.” (E6)</p> <p>“Para nós aprendermos.” (E10)</p> <p>“Para aprendermos a ler.” (E11)</p> <p>“Para nós aprendermos coisas boas...” (E13)</p> <p>“Servem para aprendermos.” (E14)</p> <p>“Para ensinar a escrever e a ler.” (E15)</p>	(10) E3, E4, E6, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E17

			<p>“...e para aprender coisas.” (E16)</p> <p>“Para nós aprendermos coisas.” (E17)</p>	
Forma de transmissão da mensagem de aceitação e inclusão	Texto	<p>“Escrevem sobre isso.” (E1)</p> <p>“Porque têm palavras, sílabas.” (E2)</p> <p>“Pelas palavras...” (E3)</p> <p>“Nós lemos...” (E8)</p> <p>“... Nós abrimos uma página qualquer e diz alguma coisa.” (E11)</p> <p>“Alguns livros têm coisas escritas que hum, porque alguns livros estão as coisas escritas como tu podes resolver as coisas e virar amigas outra vez e, e aceitar as outras pessoas.” (E15)</p> <p>“Tá lá a dizer como fazer amigos. Como, como não bater.” (E16)</p> <p>“Há gente que escreve sobre elas no livro e depois entregue às escolas ou a bibliotecas e depois alguém compra.” (E17)</p> <p>“Eles nos dizem algumas coisas e nós percebemos o que nós deveríamos fazer.” (E13)</p> <p>“ensinam-nos com a nossa leitura que também é boa.” (E14)</p>	<p>(10)</p> <p>E1, E2, E3, E8, E11, E15, E16, E17, E13, E14</p>	
	Ilustrações	<p>“...e depois vemos o desenho.” (E8)</p>	<p>(1)</p> <p>E8</p>	
	Tema/ Assunto do livro	<p>“It’s ok to be different.” (E5)</p> <p>“Saber como é que elas são, saber o que é que elas comem, saber como é que elas andam.” (E7)</p> <p>“Com os livros do ser humano. Hum há uns livros que hum dizem algumas coisas que as pessoas pensam dentro da sua cabeça e depois nós podemos começar a perceber hum o que é que as pessoas estão a pensar.” (E9)</p> <p>“Porque para nós sabermos que... Têm que as pessoas são diferentes e que nós temos que na mesma brincar com elas.” (E10)</p>	<p>(6)</p> <p>E5, E7, E9, E10, E12, E19</p>	

			<p>“porque há pessoas que, que existem tipo aquele livro da, da, sabes daquela festa que, do bairro, daquela que era muito gira. Aquele, aquele livro, explica, explica a, que as va, que as pessoas, as pessoas são muito engraçadas tipo aquela.” (E12)</p> <p>“Hum tipo os livros da teacher” (E19)</p>	
<p>Conceções das crianças no que respeita ao tema da inclusão</p>	<p>Significado atribuído ao conceito de inclusão</p>	<p>Significados incorretos</p>	<p>“A inclusão eu sei o que é que é, é tipo, é tipo tu hum, não, tipo, porque uma pessoa é diferente tu não queres que ela brinque à tua brincadeira.” (E12)</p> <p>“É ser diferente.” (E2)</p>	<p>(2)</p> <p>E2, E12</p>
		<p>Brincar com os outros</p>	<p>“é quando tu deixas o, quando tu estás a brincar a uma coisa e deixas a outra pessoa brincar. É incluir a pessoa.” (E1)</p> <p>“É deixar os outros brincar.” (E7)</p> <p>“A, incluir na brincadeira. É pôr as pessoas na brincadeira e se elas quiserem brincar outra coisa nós brincamos e não podemos excluí-la da brincadeira que nós estávamos a brincar.” (E9)</p> <p>“É querer brincar com elas.” (E11)</p> <p>“Inclusão é, é gostar dos outros. É brincar com os outros.” (E16)</p>	<p>(5)</p> <p>E1, E7, E9, E11, E16</p>
		<p>Aceitar os outros</p>	<p>“É incluir uma coisa. É eu acho que é que tu consegues uma coisa. É consegues uma pessoa. Aceitar uma pessoa.” (E3)</p> <p>“Hum isso lembro-me. É aceitá-las nas coisas” (E5)</p> <p>“Inclusão é aceitar as pessoas.” (E6)</p> <p>“Sim. É aceitar um amigo.” (E13)</p> <p>“Ah inclusão. Inclusão é, é aceitar quase tudo.” (E15)</p>	<p>(5)</p> <p>E3, E5, E6, E13, E15</p>
		<p>Não gozar</p>	<p>“Já sei! A, acho que é se as pessoas vierem de outro país, alguma coisa assim, não gozar com elas.” (E8)</p>	<p>(1)</p> <p>E8</p>

		Para conhecer os gostos das outras pessoas	“Para sabermos as coisas que elas gostam para nós sabermos se podemos ser amigos a brincar nas mesmas coisas.” (E17)	(1) E17
		Para se relacionar com os outros	“... às vezes, eu comecei às vezes a chatear um bocadinho a Ana e ela não gosta e ela fica chateada e vai para longe de mim...” (E5) “Eu acho que é importante nós percebermos, porquê? Porque há pessoas que não percebem que às vezes as pessoas chateadas podem tipo... Tipo o meu vizinho, vou dar um exemplo.” (E6) “Para brincar com elas...” (E7)	(3) E5, E6, E7
	Importância de compreender os outros	Para perceber os sentimentos dos outros e fazê-los sentir bem	“Porque a outra pessoa pode ficar triste e se ficar triste nós podemos ajudá-la, porque sabemos os sentimentos que ela tem.” (E2) “... para ajudá-las e para saber porque é que elas estão tristes.” (E7) “Porque se eles estão a sentir que nós estamos a ser, a ser maus hum nós, eles têm de dizer e nós também temos de perceber o que é que eles estão a sentir.” (E9) “Porque assim se uma pessoa tiver triste e ela não se dizer nós temos de perceber que ela tá triste.” (E10) “Hum, porque assim elas ficam tristes e, e depois elas não têm ninguém para brincar e ficam sentadas paradas e isso é triste.” (E11) “Porque, por exemplo, eu não gosto de ficar no placo e, e nunca disse a ninguém. E se as pessoas não, não podem fazer-me sentir bem.” (E12) “Porque se nós tivermos algumas, algumas coisas que nós não gostaríamos de fazer e essas pessoas têm é melhor nós termos e, e, e nós termos, podermos fazer amizade com ela. Para ela ser mais feliz na vida.” (E13) “É importante para depois tentarmos ou resolver ou tentarmos fazer a, a pessoa sentir-se melhor ou então percebermos o que ela tá a sentir e tentarmos fazer a coisa melhor.” (E14)	(12) E2, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19

			<p>“Porque é assim elas também sentam-se bem nós também sentimos bem. Também depois nós podemos também ser mais amigos deles.” (E15)</p> <p>“Para elas não ficarem tristes.” (E16)</p> <p>“Para pôr elas felizes.” (E18)</p> <p>“Sim. Porque quando elas tiverem magoadas conseguimos perceber o que é que elas estão a fazer. O senti eu magoadas.” (E19)</p>	
		É importante apenas em alguns casos	<p>““Hum hum, porque é tipo, se é uma professora... Se é um amigo falar uma coisa importante. Eu só não presto atenção quando ser um amigo a falar coisas bobas.” (E4)</p>	(1) E4
	Estratégias para integrar as pessoas	Brincar	<p>“Ir brincar com ele” (E1)</p> <p>“Podia ir ter com ele e brincar com ele” (E2)</p> <p>“Tentamos pedir para brincar (...) Hum começar a brincar mais para ele não ficar entre sozinho nos intervalos.” (E4)</p> <p>“Eu dizia: então ao que é que gostas de brincar. Porque eu gosto de brincar tudo e se eu não sei eu pergunto assim: mas eu não sei brincar a isso. E as pessoas e daí eu brinco.” (E5)</p> <p>“Hum, brincar com eles.” (E6)</p> <p>“e brincar com ele.” (E7)</p> <p>“Podemos ficar a brincar connosco ou se queremos brincar com ele.” (E8)</p> <p>“Hum brincar à brincadeira que ele quer.” (E9)</p> <p>“Brincar com ele.” (E10, E13, E16)</p> <p>“Vou ajudá-lo dizendo se queres brincar comigo ou não.” (E11)</p> <p>“se ele quiser brincar comigo” (E14)</p> <p>“A brincar muito e também se divertir com eles.” (E15)</p> <p>“Podemos ir ter com eles para brincar.” (E17)</p>	(16) E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E13, E16, E11, E14, E15, E17, E18

			“Pode brincar conosco.” (E18)	
		Conversar	“E conversar com ele.” (E1) “Ir lá perguntar-lhe o que é que foi, converso um bocadinho” (E14) “e tentamos, se nós sabemos da língua que ela fala nós podemos falar também a língua que ele fala.” (E4)	(3) E1, E4, E14
		Fazer amizade	“Estar com ele, fazer amizade com ele.” (E3) “hum tentar ser amigo dele.” (E12) “Nós podemos também ser amigos deles” (E15) “Podemos fazer a amizade com ele.” (E17) “então eu aceito ele por amigo” (E19)	(5) E3, E12, E15, E17, E19
		Perceber o que ele sente	“Ir lá e, e ajudá-lo a perceber o que é que, o que é que, porque é que ele tá triste” (E7) “Hum eu ia ajudá-lo, perceber o que é que ele sente o que é que fez mal a ele o que é que sentia” (E19)	(2) E7, E19
		Ajudá-lo/ ensiná-lo	“Ajudá-lo a encontrar um amigo. Posso lhe ensinar a não ser assim muito egoísta e a, e a respeitar também e a aceitar todas as pessoas.” (E12) “Ajudar, ajudar as pessoas que ele é um menino normal só tem, tem... Tem uma pessoa que tem muitos amigos” (E6) “E também resolver” (E13)	(3) E6, E12, E13
		Envolvê-lo em brincadeiras com outros amigos	“e depois chamar os meus amigos e eles também ficarem amigos dele.” (E2) “Chamar os meus amigos para eles serem amigos dela, dela ou dele.” (E3) “Vira amigo na pessoa que fica sempre sozinha. É lógico que os outros amigos também vão aceitar porque se ela aceita eles, eles também têm que aceitar ela. Era, era a outra pergunta.” (E6)	(14) E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E14, E15, E16, E18, E19



		<p>“Chegamos lá e vamos os dois e depois peço a alguém que seja amigo dele.” (E7)</p> <p>“Perguntar às outras pessoas.” (E8)</p> <p>“eu era amiga das outras pessoas dizia se que queria ser amigo da pessoa que eu era e eles diziam sim ou não.” (E9)</p> <p>“Dizer a outras pessoas para virem brincar connosco e depois ele arranja mais amigos.” (E10)</p> <p>“Dizendo a alguém se quer ser amigo dele.” (E11)</p> <p>“conhecer outras pessoas.” (E13)</p> <p>“eu vou chamar os meus amigos vamos todos brincar e assim.” (E14)</p> <p>“Nós, nós podemos brincar tipo nós temos amigos e ele não tem e depois buscamos os nossos amigos e conhecemos e ele tem mais amigos.” (E15)</p> <p>“Ia com os meus amigos brincar com ele.” (E18)</p> <p>“Fazemos amizades com outros, fazemos amizade, amigos, fazemos com amizade com outros e nós também ajudamos e brincamos com ele.” (E19)</p> <p>“Ir mostrar uma coisa que ele fez aos outros.” (E16)</p>	
--	--	--	--

**Tabela H2.***Análise de respostas dicotômicas.*

<b>Pergunta</b>	<b>Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
É importante saber ler?	Sim	19	100%
	Não	0	0%
Existem livros que nos ajudem a compreender e a aceitar as outras pessoas?	Sim	19	100%
	Não	0	0%
Lembras-te do que é a inclusão?	Sim	13	68%
	Não	5	26%
É importante incluir todas as pessoas?	Sim	11	58%
	Não	8	42%
É importante compreender as pessoas?	Sim	19	100%
	Não	0	0%