



Filipa Bastos Fuzeta
Nº 140140015

Relatório do Projeto de Investigação

A narrativa para a infância e o desenvolvimento de competências das diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico

Relatório da componente de investigação da
unidade curricular estágio III do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Luciano José
dos Santos Baptista Pereira

Versão Definitiva

Julho de 2016

Eu acredito que também a educação seja, metaforicamente, um lugar onde chove. É um lugar onde chove um pouco de tudo; um lugar aberto, sem protecção, onde chovem falas, acções, pensamentos, memórias, conhecimentos, amores, emoções, ideias, paixões, fadigas, amarguras, alegrias. A educação é um lugar onde há riscos; é um lugar descoberto, exposto à imprevisibilidade do tempo, onde crianças e professores podem até se molhar, transformando-se em um lugar desconfortável, húmido, mas cheio de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante.

(Spaggiariem Rabbitti, 1999)

Agradecimentos

Este Relatório do Projeto de Investigação representa o culminar de um longo percurso de evolução pessoal e profissional. Representa a concretização de um sonho, o sonho de me tornar Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer deste percurso tive sempre a meu lado pessoas que me ajudaram a crescer, a evoluir, a confiar, a arriscar, a sonhar. Por isso, agradeço a todas essas pessoas.

Em especial, agradeço ao meu orientador de estágio, Professor Doutor Jorge Pinto, e ao meu orientador do Relatório de Projeto de Investigação, Professor Doutor Luciano Pereira, pela disponibilidade, pelo empenho, pela partilha de conhecimentos, pela dedicação em esclarecerem-me e orientarem-me e pelo incentivo a completar esta etapa.

Um agradecimento muito especial, à minha família, em particular à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão Tiago e ao meu irmão Ricardo, que sempre me amaram, apoiaram, encorajaram e permitiram que seguisse o caminho que eu escolhi, acompanhando-me na concretização dos meus sonhos. Obrigada por ajudarem-me a crescer e por estarem presentes em todos os momentos. Obrigada por tudo.

Ao Zé, o meu namorado, agradeço toda a força, compreensão, paciência, carinho, e sobretudo por tudo aquilo que és e significas para mim. Obrigada por sonhares e acreditares comigo. Obrigada pelo amor e apoio incondicional, foram, muitas vezes, a força para continuar a lutar.

Aos meus amigos, em especial à Ana Silvestre, o meu agradecimento por todo o apoio e compreensão, pela partilha dos receios e angústias, das conquistas e vitórias, que me permitiram crescer e evoluir enquanto profissional e pessoa. Obrigada pela amizade.

Por último, agradeço à professora cooperante Mafalda pela disponibilidade, pela ajuda prestada e pela aprendizagem. E a todos os alunos, com quem tive oportunidade de partilhar aprendizagens, agradeço por me demonstrarem que é este “mundo das crianças” que quero que faça parte do meu futuro profissional, da minha vida.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, descreve e reflete sobre uma intervenção pedagógica em contexto de estágio numa turma do 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, assente numa abordagem interdisciplinar dos conteúdos, tendo como indutor a Narrativa para a Infância, usando estratégias que envolveram ativamente os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia considerada mais adequada ao estudo empírico posiciona-se na abordagem da investigação-ação, sendo uma investigação que se insere numa perspetiva qualitativa. Assim, o método de recolha de informação baseia-se na intervenção no contexto, sendo complementado pelas entrevistas à professora cooperante e aos alunos, pela observação participante, pelas notas de campo e pela análise documental.

Através deste estudo, é possível inferir que a Literatura para a Infância, nomeadamente a narrativa, é, de facto, um recurso válido no desenvolvimento de sequências didáticas tendo como base uma abordagem interdisciplinar, suscitando a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tendo sido possível promover as aprendizagens inerentes às diversas áreas curriculares.

Palavras-chave: literatura para a infância; narrativa; interdisciplinaridade; ensino básico; aprendizagem.

Abstract

The present report on the investigation project, developed on the scope of the Master in pre-school education and first cycle of Basic education, describes and reflect about a pedagogical education on an internship context in a class of 2nd year of basic education, based on an interdisciplinary approach of contents, having as inducer literature for childhood, using strategies that involved actively all students during the process of teaching and learning.

The methodology considered most appropriate to the empirical study is positioned in the research-action approach, being an investigation that is based on the intervention in the context, being complemented by interview to the cooperative teacher and students, by the observation, field notes a documental analysis.

Through this study, it's possible to infer that literature for childhood, namely the narrative, is, in fact, a valid resource for the development of teaching sequences based on an interdisciplinary approach, arousing the motivation and participation of students on the teaching and learning process, allowing to promote learning practices inherent to the various curricular areas.

Keywords: literature for childhood; narrative; interdisciplinary; basic education; learning.

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract.....	3
1. Introdução.....	7
2. Quadro Teórico de Referência	11
2.1. Literatura para a Infância	11
2.1.1. A Narrativa	12
2.1.2. A Literatura para a Infância e o Desenvolvimento da Criança.....	17
2.2. Interdisciplinaridade em Educação	23
2.2.1. Interdisciplinaridade e a Pedagogia Construtivista	28
3. Metodologia	31
3.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	34
3.1.1. Observação Participante	35
3.1.2. Notas de Campo	37
3.1.3. Inquérito por Entrevista	38
3.1.4. Análise Documental	39
3.2. Contexto de Estudo	41
3.2.1. A Instituição	41
3.2.2. A Turma.....	42
3.3. Procedimentos.....	43
4. Análise das Sequências Didáticas	45
4.1. Sequência Didática: <i>O Nabo Gigante</i>	46
4.1.1. Contextualização e Articulação da Sequência Didática	46
4.1.2. Descrição e Análise da Sequência Didática	48
4.1.2.1. Tarefa <i>O Mistério do Nabo Gigante</i>	48
4.1.2.2. Tarefa <i>O Nosso Nabo Gigante</i>	51

4.1.2.3.	Tarefa <i>A colheita do velhinho da Quinta Misteriosa</i>	53
4.1.2.4.	Tarefa <i>Despertar os Cinco Sentidos</i>	57
4.1.3.	Considerações finais sobre a Sequência Didática.....	60
4.2.	Sequência Didática: <i>Os Animais Inventados</i>	63
4.2.1.	Contextualização e Articulação da Sequência Didática	63
4.2.2.	Descrição e Análise da Sequência Didática	66
4.2.2.1.	Tarefa <i>Hora da História e de Jogar</i>	66
4.2.2.2.	Tarefa <i>Os Vencedores do Buzz Inventado</i>	68
4.2.2.3.	Tarefa <i>O Regresso à Floresta Inventada</i>	70
4.2.2.4.	Tarefa <i>O Meu Animal Inventado</i>	73
4.2.3.	Considerações finais sobre a Sequência Didática.....	76
5.	Conclusões	79
6.	Referências Bibliográficas	84
6.1.	Bibliografia	84
6.2.	Sitografia.....	88
7.	Apêndices	89
	Apêndice I: Cartões do Reconto da História <i>O Nabo Gigante</i>	89
	Apêndice II: Ficha de Registo <i>A colheita do velhinho da Quinta Misteriosa</i>	92
	Apêndice III: Jogo <i>O Buzz Inventado</i>	94
	Apêndice IV: Ficha de Registo Os vencedores do Buzz Inventado	98
	Apêndice V: Folha Quadriculada <i>O Regresso à Floresta Inventada</i>	100
	Apêndice VI: Folha de Registo <i>O Regresso à Floresta Inventada</i>	100
	Apêndice VII: Ficha de Trabalho <i>O Animal Inventado</i>	101
	Apêndice VIII: Transcrição da Entrevista da Professora Cooperante	102
	Apêndice IX: Transcrição da Entrevista das Alunas AM e L.....	104
	Apêndice X: Transcrição da Entrevista dos Alunos DL e R	109
	Apêndice XI: Transcrição da Entrevista da Aluna I e do aluno T.....	113

Apêndice XII: Transcrição da Entrevista da Aluna IF e do Aluno D.....	116
Apêndice XIII: Carta de Autorização das Entrevistas	119

Índice das Tabelas

Tabela 1 - Tarefas da Sequência Didática <i>O Nabo Gigante</i>	46
Tabela 2 - Resultados dos produtos referentes às tarefas da sequência didática <i>O Nabo Gigante</i>	60
Tabela 3 - Tarefas da Sequência Didática <i>Os Animais Inventados</i>	64
Tabela 4 - Resultados dos produtos referentes às tarefas da sequência didática <i>Os Animais Inventados</i>	76

1. Introdução

No âmbito da unidade curricular Estágio III, inserida no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposto aos discentes a realização de um relatório de projeto que pressupõe o desenvolvimento de uma investigação sobre um aspeto da sua prática no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer das primeiras semanas de estágio, após as minhas observações, interações com as crianças, com a professora cooperante e a minha intervenção no contexto de estudo, ao longo dos períodos de estágio, constatei que os alunos manifestavam alguma fadiga no que concerne à dinâmica que a professora cooperante utilizava, sendo que esta assenta numa base mais tradicional/direcionada verificando-se na forma como gere, aplica as tarefas e lecionada a matéria. Isto é, as rotinas da sala de aula baseavam-se predominantemente na exposição dos conteúdos disciplinares pela professora e no trabalho individual dos alunos, onde desenvolviam tarefas centradas na exploração dos seus manuais escolares, não se verificando o recurso a metodologias diversificadas.

Posto isto, como os alunos foram para mim sempre a minha maior preocupação ao longo do estágio, tentei perceber quais eram os interesses dos mesmos e a partir daí dar atenção ao interesse geral da turma e fazer uma investigação no sentido de verificar se é possível os alunos adquirirem e desenvolverem as competências nas diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como ponto partida algo significativo para os mesmos. Neste sentido, como os alunos demonstraram desde sempre bastante interesse na leitura e exploração das histórias para a infância, estando constantemente a solicitar que contasse histórias, achei que seria pertinente promover procedimentos promotores do desenvolvimento das competências das diferentes áreas disciplinares por parte dos alunos através da literatura para a infância, utilizando a narrativa.

Para além dos alunos terem demonstrado sempre bastante interesse nas histórias, outro dos fatores que também me motivou para a escolha desta temática deveu-se ao facto de as histórias para a infância permitirem não só o desenvolvimento de algumas competências de literacia, como também serem uma base de motivação para a aprendizagem de diferentes áreas curriculares, pelo seu carácter lúdico. Segundo Bárbara Duque (2005) as histórias para crianças são fundamentais para as aprendizagens no

“domínio linguístico, perceptivo-cognitivo e afectivo-social, mas têm sobretudo um papel fundamental na formação do carácter e descoberta da vida: elas constituem um factor de enriquecimento pessoal, são um material rico e privilegiado para a aprendizagem da vida em sociedade” (p.3), pelo que deveriam ser uma das principais ferramentas em contexto de sala de aula. É neste sentido, que a literatura deve ser incentivada, tanto pelos pais como pelos professores, pois para além da sua função lúdica e educativa, possibilita também que sejam transmitidos à criança valores morais muito importantes, permitindo-lhes desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, proporcionando-lhes assim um desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Contudo, a escolha dos livros é algo a ter em conta e que carece algum cuidado, levando-me a criar alguns critérios de seleção dos livros, tais como: os livros têm de pertencer ao Plano Nacional da Leitura; os autores têm de ser portugueses - pelo facto de a língua portuguesa ser a língua materna dos alunos da turma em estudo, assegurando desta forma uma qualidade linguística e literária; uma real adequação temática e ilustrações apelativas, que respeitem as características do relacionamento das crianças envolvidas com as imagens e os textos.

A escolha das histórias tem como base o Plano Nacional da Leitura por um lado porque é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares; por outro lado porque a elaboração das listas das obras recomendadas decorrem da análise, “por parte de um grupo de especialistas na área da literatura infanto-juvenil, de todos os livros remetidos pelas editoras” (Costa, Pegado, Ávila, & Coelho, 2011, p.23). Sendo, portanto, um instrumento com escolhas de investigadores e especialistas reconhecidos na área da literatura para a infância conferindo desta forma credibilidade às obras apresentadas.

Desta forma, a intervenção do presente estudo baseia-se na literatura para a infância, particularmente na narrativa, e na interdisciplinaridade, supondo o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, procurando desta forma desenvolver uma prática de ensino que contribua de forma significativa para a melhoria das aprendizagens dos alunos, quebrando a sua desmotivação e desinteresse relativamente a rotinas baseadas na utilização do método expositivo, no trabalho individualizado e na abordagem fragmentada das áreas disciplinares. Uma vez que, a interdisciplinaridade supõe a definição de um eixo integrador, neste caso as histórias, a partir das disciplinas de um

currículo, que poderá consistir num projeto de trabalho centrado numa determinada temática.

Em suma, o presente estudo tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico nos alunos através da literatura para a infância, nomeadamente da narrativa, pretendendo-se desta forma aprofundar o conhecimento relativo ao papel da literatura para a infância e da interdisciplinaridade no desenvolvimento das competências em contexto de sala de aula. Assim, pretendo responder à seguinte questão orientadora: **De que forma o uso da narrativa para a infância poderá ser utilizado numa perspetiva interdisciplinar no 1º Ciclo do Ensino Básico?** Pretende-se desta forma, explorar e analisar a relação entre a literatura para a infância, através do recurso à narrativa, e o ensino/consolidação de conteúdos programáticos ao nível do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa abordagem interdisciplinar.

Quanto à organização do trabalho está estruturado em sete capítulos, distintos mas articulados, e apresenta a seguinte estrutura: 1. Introdução, onde são apresentados o âmbito e as finalidades do estudo, referindo-me às motivações da escolha da temática deste trabalho, bem como ao objeto e à problemática do estudo, terminando com a explicitação da organização do trabalho; 2. Quadro Teórico de Referência, que apresenta algumas considerações teóricas sobre a literatura para a infância, destacando a narrativa, e a interdisciplinaridade, onde são apresentados e interpretados conceitos, metodologias e perspetivas de diversos autores, numa perspetiva de enquadrar os estudos e teorias já existentes; 3. Metodologia, que apresenta um breve enquadramento teórico sobre o paradigma da investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados, apresentando as suas definições e respetivas justificações quanto à sua adequação ao estudo. Neste capítulo são ainda descritos o contexto de estudo – a instituição e a turma – e os procedimentos. 4. Análise das Sequências Didáticas, trata-se da apresentação e análise das sequências didáticas, através das informações recolhidas quer em situações de sala de aula e produções dos alunos, quer entrevistas ou em situações informais, registadas em notas de campo. Desta forma, este capítulo está organizado em dois subcapítulos, correspondendo cada um à análise/interpretação das respetivas sequências didáticas; 5. Conclusões, são apresentadas as considerações conseguidas no final da interpretação/análise das sequências didáticas, respondendo à questão de partida. 6. Bibliografia, pretende dar a conhecer a bibliografia utilizada ao longo deste trabalho; e por fim, 7. Anexos/Apêndices que apresentam as versões integrais das

entrevistas realizadas à professora cooperante e aos alunos, assim como alguns materiais (PowerPoint, fichas de registo, cartões, ...) de apoio as diversas tarefas.

2. Quadro Teórico de Referência

2.1. Literatura para a Infância

O conceito de literatura para a infância tem sido problematizado ao longo do tempo por diversos autores que o definem de acordo com diferentes pressupostos, refletindo sobre questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens e evolução, havendo desde logo certas discordâncias com a própria designação a ser utilizada quando se refere a esse universo literário. De todos os termos, é de referir: a literatura para a infância e a literatura infantil. No entanto, segundo António Garcia Barreto (2002) a expressão literatura para a infância “(...) continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança” (p. 11), uma vez que na expressão literatura infantil, como considera José António Gomes (1979), “(...) o adjetivo infantil seria se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens” (p.11).

Em relação à definição do conceito, parecem coexistir algumas contradições, principalmente no que se refere ao seu estatuto e ao destinatário preferencial, havendo quem defenda o conceito de que literatura é só uma, e que “os livros para crianças, com qualidade de escrita, se podem pôr a par dos livros que os adultos lêem, mas que para a infância, são necessárias características especiais que dizem respeito aos temas e às linguagens” (Gomes, 1979, p.11). Deste modo, a literatura para a infância deve ter um rigor literário, artístico e lúdico, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança, através de situações e vivências próximas das suas, tendo como preocupação as características específicas do destinatário e o seu estágio de desenvolvimento.

Indo ao encontro desta linha de pensamento, Ana Ramos (2007) entende por literatura para a infância toda a produção literária cujo o destinatário específico seja a infância:

(...) a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária e que, apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos (p. 67).

Sob o mesmo ponto de vista Novaes Coelho (1984) corrobora com os autores referindo que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da

palavra” (p.10), sendo que “(...) na essência, a sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (Coelho, 1984, p.12).

Desta forma, é possível perceber que a literatura para a infância não apresenta nenhum estatuto de menoridade nem inferioridade linguística, literária ou estética:

(...) não quer dizer que é uma literatura diminuída ou intencionalmente empobrecida para se adaptar a uma suposta ignorância ou debilidade do espírito da criança. Pelo contrário, a grande obra literária é aquela que consegue encantar e despertar a criança e levá-la a descobrir nela a riqueza da linguagem das imagens que vão enriquecer o seu conhecimento e as suas experiências vivenciadas (Lemos, 1972, p.11).

Assim sendo, é importante que este género de literatura “(...) apresente um conjunto de manifestações e de actividades [tendo] como base a palavra que interessa à criança” (Mesquita, 1999, p.2), promovendo assim o gosto da palavra na criança como forma de entender e usá-la, mas também de gozar e desfrutá-la no contexto da imaginação. Neste sentido, é importante que a literatura para a infância utilize aspetos relacionados com o desenvolvimento da criança:

(...) o recurso mais ou menos assíduo ao maravilhoso e/ou fantástico; a valorização dos enredos onde a aventura, o mistério ou os segredos prendem o interesse do autor, fazendo da leitura uma espécie de jogo de descoberta ou do desafio do enigma que o texto propõe e ainda a assiduidade com que, recorrendo a estratégias diversificadas, os contos promovem o humor, o cómico, o nonsense, subvertendo e desconstruindo estereótipos e ideias feitas, promovendo o intertextual com a tradição e com outros textos literários (Ramos, 2007, p.202).

Correspondendo, desta forma, plenamente à intimidade da criança, uma vez que, “a criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança” (Paiva & Oliveira, 2010, p.24).

2.1.1. A Narrativa

O termo narrativa apresenta diferentes aceções, desde “narrativa enquanto enunciado, narrativa como conjunto de conteúdos representados por esse enunciado, narrativa como acto de os relatar e ainda narrativa como modo, termo de uma tríade de «universais» (lírica, narrativa e drama)” (Genette, 1972, citado por Reis & Lopes, 1987, p.270), podendo desta forma concretizar-se através de diferentes suportes expressivo –

cinema, banda desenhada, narrativa literária, etc. – e encontrar-se em diversas situações de comunicação – narrativa de imprensa, anedotas, relatórios, etc.

Nesta diversidade de ocorrências integra também as narrativas literárias, isto é, “(...) um conjunto de textos normalmente de índole ficcional, estruturados pela ativação de códigos e signos predominantes, realizados em diversos géneros narrativos e procurando cumprir as variadas funções socioculturais atribuídas em diferentes épocas às práticas artísticas” (Reis & Lopes, 1987, p. 271). Sendo um estilo literário com uma estrutura própria e um conjunto de características específicas, o texto literário caracteriza-se fundamentalmente pelo narrador:

(...) ‘radical de apresentação’ – um narrador, explicitamente individualizado ou reduzido ao ‘grau zero’ de individualização, funciona em todos os textos narrativos como a instância enunciativa que conta uma “história” – e por relatar uma sequência de eventos ficcionais, originados ou sofridos por agentes ficcionais, antropomórficos ou não, individuais ou colectivos, situando-se tais eventos e tais agentes no espaço de um mundo possível (Silva, 2001, p. 202).

Neste sentido, o processo narrativo orienta-se por três linhas dominantes: o distanciamento do narrador face ao narrado, estabelecendo alteridade do sujeito (narrador) e do objeto (narrado), favorecendo desta forma “ (...) a propensão cognitiva; a exteriorização conseguida pela caracterização e descrição de um universo autónomo (personagens, espaços, eventos, etc.)” (Reis & Lopes, 1987, p.272); e a dinâmica temporal da história contada e também do discurso, “(...) uma vez que o próprio acto de contar não só tenta representar essa temporalidade, como se inscreve ele próprio no tempo” (idem, p.273). Portanto, “o texto narrativo apresenta um conjunto de características específicas, nomeadamente um determinado contexto espaço-temporal que enquadra a interação entre as personagens e uma sequência de acontecimentos singulares que atraem os leitores” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 63).

Todavia, a propriedade da narrativa que Bruner (1997) realça é a “(...) sequencialidade, uma vez que uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou actores” (p.51). No entanto, todas estas componentes só têm significado na “(...) configuração geral da sequência como um todo – o seu enredo. O acto de compreender uma narrativa é, pois, duplo: o intérprete deve compreender o enredo configurador da narrativa de maneira a conferir sentido às suas constituintes, que tem de relacionar com a trama” (Bruner, 1997, p.51), surgindo assim o papel do leitor/ouvinte como intérprete.

Esta ideia de Bruner vem comprovar a afirmação de Paul Ricoeur (1994), quando este refere a necessidade de um final aceitável que conjugue todos os episódios:

Seguir uma história é avançar no meio de contingências e peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão. Essa conclusão não é logicamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá à história um “ponto final”, o qual, por sua vez, fornece o ponto de vista do qual a história pode ser percebida como formando um todo. Compreender a história, é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos (p.105).

Assim sendo, demonstra-se “(...) de forma específica e clara, um início e um fim” (Egan, 1994, p. 36), sendo que a “história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final” (idem, p. 37). Portanto, segundo a perspectiva estruturalista de Todorov (1976), a narrativa começa por uma situação estável, que posteriormente é perturbada, provocando um estado de desequilíbrio:

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável, que uma força qualquer vem perturbar. Resulta daí um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio se restabelece; Existem, conseqüentemente, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro (p. 93).

Deste modo, a narrativa “pode ser “real” ou “imaginária”, sem perda do seu poder como história” (Bruner, 1997, p. 52), devido à configuração geral ou enredo que é atribuído pela sequencialidade. Desta forma, a narrativa deverá contar algo inesperado, suscitando a dúvida do ouvinte/leitor:

(...) algo inesperado, algo que o ouvinte tem razão para pôr em dúvida. O “segredo” da narrativa está em resolver o inesperado, em satisfazer a dúvida do ouvinte ou de, certa forma, em rectificar e explicar o “desequilíbrio” provocado, num primeiro tempo, pelo discurso narrativo. Uma história tem, pois, dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação subentendida dos eventos contados (Bruner, 2000, p. 163).

Posto isto, é importante perceber que todos os textos que se enquadram no modo narrativo caracterizam-se pela existência de uma ou mais ações, factuais ou ficcionais, apresentadas por um narrador e protagonizadas por uma ou mais personagens, podem ser localizadas num determinado espaço e tempo. Sendo então as cinco categorias da narrativa: ação, espaço, tempo, narrador e personagens, já mencionadas anteriormente.

A ação é um elemento primordial em qualquer narrativa, sendo composta por vários incidentes que se sucedem e interligam, que são a intriga:

(...) vários incidentes, que são a intriga, que se sucedem e se entreligam numa trança que é a acção. Mas a intriga e a acção não surgem sozinhas: elas relacionam-se com as partes do discurso, formando o enredo. E o resultado final é a história tal como a lemos ou ouvimos, a diegese, [sendo que] a acção pode ser constituída por uma ou mais intrigas, tal como o enredo pode ser constituído por uma ou mais acções (Adam & Revaz, 1997, p.81).

Neste sentido, a ação pode ser determinada pelo desejo de uma ou várias personagens de modificarem a situação em que se encontram, bem como a sequência e desenvolvimento de acontecimentos que podem levar a uma nova situação (Reis & Lopes, 1997).

No texto narrativo todas as ações precisam necessariamente de ocorrer em algum lado – o espaço. No entanto, quando se fala de espaço, numa narrativa, não se refere unicamente ao local, propriamente dito, ou seja, onde a ação está a decorrer, mas sim a uma diversidade de espaços. Isto é, o espaço pode ser definido como espaço físico que integra “(...) os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à motivação das personagens” (Reis & Lopes, 2007, p.135), permitindo ao leitor imaginar o local; como espaço social que “(...) caracteriza o meio social, económico, ideológico e cultural em que as personagens se inserem” (idem, p. 135); e como espaço psicológico que define “(...) o modo como cada personagem experiencia um dado espaço físico” (idem, p.135), ou seja, esclarece as vivências, os pensamentos, os sentimentos e os estados de espírito das personagens face a um local. Assim, o espaço constitui todo o cenário onde a ação se irá desenrolar.

O tempo, por sua vez, é um elemento essencial na estruturação de qualquer narrativa, uma vez que marca “(...) o momento em que tem lugar a ocorrência” (Camelo, 2005, p.74), sendo categorizado de quatro formas diferentes: o tempo histórico, que “(...) identifica a época histórica em que a ação se desenrola” (Reis & Lopes, 2007, p.136) através de datas, da apresentação de costumes e tradições atribuídas a dado período; o tempo da diegese, que “(...) marca a ordem cronológica dos vários acontecimentos da história, ou seja, indica a sua ordem temporal” (idem, p.136); o tempo do discurso, que “(...) marca a ordem por que se apresentam os vários acontecimentos da história, ou seja, indica a sua ordem textual” (idem, p.137); e, por último, o tempo psicológico que caracteriza “(...) o modo como cada personagem

experiencia a passagem do tempo cronológico” (idem, p.137), isto é percepção que cada personagem tem da passagem do tempo.

Uma narrativa é uma história que é narrada, logo a voz que narra recebe o nome de narrador, sendo mencionado frequentemente como “o sujeito de enunciação, é um ser ficcional que existe somente na narrativa e não deve ser confundido com o autor, mesmo quando as duas posições se aproximam” (idem, p.133). Assim, a posição do narrador no interior da narrativa varia de acordo com a forma como a sua presença se faz sentir, podendo ser um narrador participante, quando a figura do narrador participa na história, isto é, coincide com a de uma personagem; ou um narrador não participante, sempre este não participa nem interfere na história.

Por fim, as personagens são “(...) o eixo em torno do qual gira a acção e em função (...) [das quais] se organiza a economia da narrativa” (Reis & Lopes, 2007, p.314), pois vivem em torno do tempo e do espaço. Logo, uma personagem é um “(...) agente da acção e é sempre uma figura fictícia e, tal como a figura do narrador não deve ser confundida com o autor, também as personagens não devem ser confundidas com pessoas, mesmo que sejam baseadas em, ou representem, pessoas reais” (idem, p.314). As personagens podem ser distinguidas de acordo com o seu relevo, isto é, o papel que desempenham na narrativa, podendo ser personagens principais, à volta das quais decorre a acção central; personagens secundárias, que não desempenham um papel decisivo na acção; e figurantes, personagens com uma função principalmente decorativa.

Para além das características enunciadas, a linguagem no texto narrativo também apresentam algumas especificidades, tais como:

- *verbos que indicam acção;*
- *uso do pretérito imperfeito para fazer a localização antes do início do desenvolvimento da acção e do pretérito perfeito (ou presente do indicativo) para fazer avançar a acção e destacar os diferentes eventos;*
- *advérbios e outros marcadores discursivos com valor de tempo e lugar;*
- *expressões que acentuam a relação de causa / consequência, sublinhando a progressão da acção* (Azeredo, Pinto & Lopes, 2012, p. 378).

Portanto, conforme Adam e Revaz (1997) esclarece que as características do texto narrativo “(...) contribuem para que os eventos protagonizados por uma ou várias personagens se articulem cronologicamente e de forma causal entre a situação inicial e a final, de modo a que a intriga seja um todo articulado com coesão e coerência” (p.80).

Porém, para que isto se concretize é também necessário que a narrativa seja sustentada pelos aspetos linguísticos específicos ao texto narrativo.

2.1.2. A Literatura para a Infância e o Desenvolvimento da Criança

As relações entre a leitura e o desenvolvimento psicológico têm sido objeto de vários estudos, partindo sobretudo de um quadro orientador inspirado no modelo de Piaget, posteriormente enriquecido com os contributos de Lev Vigotsky e Erik Erikson, que distingue vários estádios no desenvolvimento do indivíduo. Para além destas, outras dimensões igualmente significativas têm sido englobadas no âmbito das relações com a leitura:

(...) as estruturas cognitivas, (...) os envolvimentos afectivos, as relações interpessoais, os papéis sociais que a cultura dominante atribui ao leitor em desenvolvimento, constituindo assim um conjunto de factores que vão determinar os laços particulares que se estabelecem com o objecto livro e com a leitura (Bastos, 1999, p.33).

Portanto, pode-se considerar que a relação entre a criança e a leitura não é de forma alguma linear, tratando-se de um processo extremamente complexo cuja dinâmica, para ser compreendida, exige “(...) uma visão dialética dos vários domínios em jogo” (idem, p.33).

Neste sentido, “Appleyard distingue não propriamente fases, mas cinco «papéis» que o leitor pode assumir, remetendo para atitudes e intenções que o leitor traz para a leitura e do uso que faz dessa leitura” (idem, p.33):

- “leitor com player” (idade pré-escolar): a criança desempenha apenas o papel de ouvinte de histórias, confiante num mundo de fantasia que, de forma simbólica, recria a realidade, os medos e os desejos, aprendendo aos poucos a ultrapassá-los e a controlá-los;
- **“leitor como herói ou heroína” (1º e 2º ciclos)**: a criança assume-se como figura central de uma história, que é constantemente reescrita, de acordo com a imagem que vai construindo do mundo;
- “leitor como pensador” (adolescência): o leitor procura descobrir nas histórias o sentido da vida, valores e verdades, imagens ideais e papéis-modelos para imitar;

- “leitor como intérprete” (ensino secundário/universitário): o leitor estuda literatura de forma sistemática, encarando-a como um corpo organizado de conhecimentos, com os seus princípios e as suas regras, possíveis de analisar;
- “leitor pragmático” (idade adulta): o leitor adquire várias maneiras de ler e apropria-se de diversas formas de leitura, tendo uma maior consciência nas escolhas e dos usos da leitura (Bastos, 1999).

Assim sendo, cada um destes momentos é caracterizado “(...) em função dos laços que o indivíduo estabelece com a leitura, laços esses dependentes das características psicológicas, mas também de todo um conjunto de factores que influenciam a leitura” (Bastos, 1999, p.34), onde o contexto escolar ocupa um lugar essencial, enquanto local de orientação de leitura.

Porém, a idade cronológica, bem como um conjunto de vários factores, influenciam o desenvolvimento psicológico e afetivo do indivíduo, levando a que este, ainda que da mesma idade que outro, possa encontrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento e/ou manifestar interesses bastante distintos, levando à adequação destes elementos meramente referenciais ao indivíduo concreto.

Cervera, por sua vez, “(...) tendo presente o desenvolvimento psicológico (seguindo o quadro proposto por Jean Piaget) e interesse de leitura” (idem, p.35), distingue quatro estádios, do nascimento até à adolescência:

- Estádio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos): Só um conceito mais amplo de literatura permitirá abordar esta etapa, incluindo algumas rimas infantis, nos primeiros meses, e a partir do primeiro ano, inclui também o “(...) contacto com álbuns simples, com imagens representando objectos do meio mais imediato e livros-jogo” (idem, p.35).
- Estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos): “caracteriza-se pela aparição da função simbólica, que se organiza paralelamente à aquisição da linguagem” (idem, p.35). Assim, nesta fase, a criança atua sobre as coisas de forma material, interioriza esquemas de acção e procede à realização de imitações, permitindo “(...) reconstruir aquisições anteriores, elaborar os dados que lhe chegam através dos sentidos e categorizar a realidade” (idem, p.35).

Este estádio divide-se em dois sub-períodos: o pré-conceptual (2 - 4 anos) caracteriza-se pela utilização de pré-conceitos (noções atribuídas aos primeiros signos verbais que adquirem); o intuitivo (4 - 7 anos), baseia-se na intuição

direta (conhecimentos complementados por outros de carácter mais objectivo e experimental).

Neste estágio de desenvolvimento, as características dominantes do comportamento intelectual da criança: “(...) o egocentrismo, (...) o realismo, (...) o animismo (...) e o artificialismo” (idem, p.35), influenciam as atividades de leitura ou com ela coordenadas: “a imitação diferida propicia uma inclinação para o jogo dramático espontâneo e o animismo conduz ao gosto por contos e fábulas com personificações e antropomorfismos” (idem, p.35). Sendo, portanto, mais adequado os livros de imagens, onde o texto vai assumindo cada vez mais importância.

- **Estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos):** caracteriza-se por uma “interiorização progressiva do real”, permitindo à criança *criar* “(...) ‘agrupamentos’ que permitem organizar a realidade” (Bastos, 1999, p.36), através da classificação e seriação de objectos e da elaboração de “(...) noções científicas de número, tempo, medida, etc.” (idem, p.36). A criança inicia, deste modo, o processo em direção ao pensamento lógico, permitindo assim a libertação progressiva das leis mágicas e analógicas, estando o seu raciocínio ligado ao concreto. Neste sentido, a leitura está associado à “literatura fantástico-realista, com contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras, a vida dos animais, mas também o conhecimento de outros países e povos, os assuntos relacionados com jogos e desportos, as experiências científicas e o conhecimento do mundo” (idem, p.36).
- **Estádio das operações formais (dos 11/12 aos 15 anos):** caracteriza-se por uma libertação progressiva “(...) da dependência do concreto e imediato e acede ao real como um subconjunto do possível” (idem, p.36), dando assim, “os primeiros passos para o pensamento hipotético-dedutivo, uma vez que o indivíduo é capaz de reflectir sobre factos reais mas também sobre proposições cuja veracidade desconhece, pelo que cria hipóteses e tira conclusões” (idem, p.36). Neste sentido, a sua maior capacidade de leitura permite o acesso a obras de mais extensão e complexidade, em que o argumento surge com vigor, exatidão e dinamismo, levando a uma perda de interesse pela fabulação, preferindo o mistério, a aventura, a novela de ação e, por vezes com violência, cujas personagens são admiradas pela sua valentia e capacidade de superar perigos e dificuldades (Bastos, 1999).

Kieran Egan, por sua vez, também propôs uma teoria – a teoria do desenvolvimento educacional, que não se restringe a parâmetros meramente cognitivos, mas confere uma grande importância também às dimensões afectivas e moral e um papel fundamental à realidade pedagógica, tornando assim possível “(...) uma caracterização algo diferente do modo de pensar das crianças mais pequenas e apontar para uma nova abordagem do ensino e da aprendizagem” (Egan, 1992, p.39). Constituindo um modelo global, a sua teoria apresenta quatro estádios para o desenvolvimento educacional, sendo cada estádio articulado em torno das formas específicas que são utilizadas por crianças e jovens para atribuir significado ao mundo. No fundo, a formulação dos diferentes estádios reside na forma como a realidade é percebida e interpretada, por eles, ao longo do seu crescimento. Esta questão permite, por sua vez, problematizar o que se pode/deve ensinar, e como se deve fazê-lo, em função das características de cada um dos estádios apresentados por este autor (Egan, 1992), pois “(...) para que o ensino alcance o êxito desejado tem de ser sensível a estas características do pensamento infantil e à organização do conhecimento, de modo a torná-los mais acessíveis” (idem, p.39). Os quatro estádios da teoria de Kieran Edgar são: **o mítico (dos 4/5 anos aos 9/10 anos)**; o romântico (dos 8/9 anos aos 14/15 anos); o filosófico (dos 14/15 anos aos 19/20 anos); o irónico (a partir dos 19/20 anos).

Porém, apesar dos limites que esta teoria apresenta, como desconhecer-se como se transita de um estádio para o outro, pois “(...) a transição propriamente dita chega como uma visão repentina, uma súbita fusão que vem gerar uma nova maneira qualitativamente diferente de ver o mundo” (Egan, 1992, p.152), sendo que “(...) só é possível atingir os estádios mais avançados depois de se ter passado pelos estágios anteriores, não sendo possível atingir directamente um estádio avançado” (idem, p.149), esta teoria constitui um ponto de partida para refletir acerca da organização da ação pedagógica, uma vez que “(...) canaliza o pensamento e a investigação para importantes questões do foro educacional” (idem, p.155).

No entanto, relativamente aos estádios enunciados interessa-nos particularmente o primeiro, dado que abrange as crianças em idade do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Nesta idade, a importância do domínio afectivo e emocional é muito grande, pois as crianças “(...) têm necessidade de estabelecer uma relação pessoal e afectiva com aquilo que estão a aprender” (idem, p.24) e solicitam explicações das coisas “(...) em termos absolutos, e procuram significados precisos e imutáveis” (idem, p.24) de forma a compreenderem os acontecimentos e a realidade, tendo “(...) grande

dificuldade em apreender o significado do que é ambíguo e complexo” (idem, p.24). Por outro lado, estabelecem uma forte adesão ao que lhes é mais significativo, como os jogos. Outra característica do pensamento mítico é a ausência do “(...) sentido de diversidade (...)” (idem, p.24), onde as coisas são entendidas como fixas e definitivas, “(...) conferindo assim às coisas, tal como elas são uma espécie de estatuto de eternidade” (idem, p.24), e conceitos como tempo histórico, espaço geográfico, regularidades física, relações lógicas e de causalidade ainda não estão formados, devendo ser criados contextos ricos de informação para que estas noções e conceitos sejam promovidos.

Por sua vez, o mundo também é visto pela criança como uma extensão da vida mental, pois o mundo não existe para a criança como uma entidade exterior, autónoma, objetiva e feita de diversidade, mas sim o mundo como um prolongamento do “eu” infantil, isto é, “a criança confere ao mundo que a rodeia cores e significados que ela tira dentro de si” (Egan, 1992, p.24), cujos elementos apreendidos de forma sincrética, têm os contornos que a criança lhes confere e que estão carregados das emoções e dos fortes significados da sua vida interior – bom/mau, alegria/tristeza, amor/ódio, segurança/medo, coragem/cobardia, bem/mal. Assim, o pensamento mítico infantil tem tendência para dar sentido à realidade através de oposições binárias, permitindo ultrapassar a sensação de insegurança. Sendo, portanto “a oposição binária (...) uma peça fundamental do raciocínio das crianças no estado mítico, (...) onde os significados assentam muito claramente nas distinções binárias básicas” (idem, p.25).

Posto isto, através destas características do pensamento mítico é possível compreender a importância que as narrativas têm para as crianças, quer sob forma de histórias tradicionais e infantis, quer sob histórias de fadas ou mitos. Desta maneira, é possível perceber ainda a designação deste estágio do desenvolvimento educacional, como esclarece Egan (1992) “(...) o pensamento das crianças muito pequenas tem importantes traços em comum com o tipo de pensamento que está patente nas histórias sobre os indivíduos que usam o mito” (p.23).

As histórias neste nível etário assumem uma grande importância para as crianças, pois quando escutam as histórias e se envolvem na ação, subjacente à estrutura narrativa, surge um sentimento de segurança, pois as percepções e os sentimentos íntimos são transpostos pelas crianças para o mundo exterior e as experiências que estas vão tendo. Ou seja, promovem “(...) um processo através do qual se leva as crianças a projetar na realidade aquilo que elas melhor conhecem, ao mesmo tempo que essa

realidade é assimilada em termos das suas categorias conceptuais e morais de base” (idem, p.39).

Assim, é importante perceber que existem determinadas características nas histórias que despertam interesse nas crianças deste estágio, sendo características que refletem ou recriam mais ou menos as características básicas do pensamento infantil, tal como enumera Kieran Egan (1992):

(...) ausência de conceitos realistas de acção, lugar, mudança, causalidade; apelam muito pouco à combinação simultânea das ideias; o número de personagens é reduzido e homogêneo; as personagens são construídas em termos de uma ou duas características relevantes (grande e mau, belo e engenhoso, etc.); as personagens distinguem-se uma das outras por meio de contrastes muito simples de tipo binário (rico ou pobre, grande ou pequeno, obediente ou desobediente, esperto ou estúpido); o seu significado é sempre transparente, ou seja, é sempre evidente quem deve ser alvo de aprovação ou desaprovação e que tipo de reacção os acontecimentos nos suscitam (p.29).

Para além disto, as histórias possuem estruturas narrativas simples, cuja ação se desenrola ao longo de três fases essenciais: “(...) um princípio que gera expectativas, um meio que as complica, e um fim que as satisfaz” (idem, p.29). É com base nesta estrutura que Egan defende que “(...) o protótipo história, não pode de modo algum ser ignorado pelos educadores” (idem, p.29), ou seja, devem utilizar as características principais da história de estrutura simples para organizar aquilo que tem de ser aprendido pelas crianças:

As crianças requerem um ensino em forma de história. Requerem um começo que lhes crie uma expectativa, um quebra-cabeças, um problema, ou aquilo a que os escritores chamam o sentido da tensão. Uma unidade deve começar como começa uma história; deve despertar interesse, e esse interesse deve ser de tal modo importante que possa desenvolver-se, deter-se e satisfazer no fim, mas nunca antes do fim (Egan, 1992, p.32).

Portanto, uma unidade organizada à semelhança de uma história irá criar expectativas, desenvolvê-las e, finalmente, satisfazê-las. Sendo então, importante “(...) interpretar as necessidades da criança em termos de emoções, moralidades, e das características do pensamento” (idem, p.40).

Conclui-se então que, o estágio Mítico remete-nos para as sociedades assentes em culturas orais e faz o paralelo com o mundo infantil, também ele estruturado na oralidade. Assim, tal como nas sociedades de cultura oral, o principal meio de transmissão de conhecimentos é, fundamentalmente, construir uma cultura e uma

identidade social a partir de narrativas, mais ou menos encenadas, criando mitos e heróis, utilizando oposições binárias bem vincadas (Egan, 1994). Podendo também ser descrito como o período crítico em que se estabelece “(...) a ligação entre a vida mental da criança e o mundo real. Um dos aspectos da ligação entre a vida mental da criança e o seu conhecimento do mundo é aquilo a que chamamos o desenvolvimento da imaginação” (Egan, 1992, p.39).

2.2. Interdisciplinaridade em Educação

O presente projeto de investigação tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, tendo como ponto de partida a literatura para a infância, mais especificamente a narrativa. Por isso, é essencial analisar e compreender o conceito de interdisciplinaridade, bem como os vários conceitos vinculados a esta abordagem.

O termo interdisciplinaridade integra um conjunto de palavras, interligadas entre si pelo radical disciplina:

(...) parte integrante de uma longa família de palavras todas ligadas entre si pelo radical disciplina. Daqui se pode inferir que (...) a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade, e todos os outros conceitos congêneres têm em comum o facto de designarem diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas. De sublinhar ainda que todos estes conceitos comportam uma dupla vertente – digamos epistemológica e pedagógica – na medida em que a palavra disciplina, sua raiz comum, tanto se aplica às disciplinas científicas (ramos do saber) como às disciplinas escolares (entidades curriculares) (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, pp. 10-11).

Todavia, não existe, de facto, consenso quanto ao conceito de interdisciplinaridade. “Ninguém sabe exactamente o que é a interdisciplinaridade, o que identifica as práticas ditas interdisciplinares, qual a fronteira exacta a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar e não multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 10). Nem na própria literatura especializada há uma definição unívoca do conceito, havendo diferentes perspectivas e definições de diversos autores, tal como Olga Pombo (1994) exemplifica:

(...) Jean Luc Marion (1978) define a interdisciplinaridade como a «cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto.»

Por seu lado, para Piaget (1972), a interdisciplinaridade aparece como «intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco».

Palmade (1979) vai mais longe, propondo que por interdisciplinaridade se entenda «a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber» (p.10).

Quer isto dizer que, tendo como base estas definições, percebe-se como o significado da palavra interdisciplinaridade é objeto de significativas variações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Desta forma, é possível perceber que este termo está a ser generalizado, sendo aplicado “(...) a um conjunto muito heterogéneo de situações e experiências” (Pombo, 2005, p.5), tornando o seu significado incerto. Assim, a interdisciplinaridade, aparece “(...) ao professor como uma mera palavra, significante flutuante e ambíguo que ninguém sabe definir, mas a que todos parecem aspirar” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 10).

Primeiramente, com o intuito de esclarecer o conceito de interdisciplinaridade, é importante perceber a etimologia da palavra, centrando a atenção nas suas indicações semânticas, nomeadamente na prefixação. A palavra interdisciplinaridade integra o prefixo latino «inter», que significa “(...) interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (idem, p. 26). Porém, segundo G. Gusdorf (1990) “o prefixo "inter" não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um fator de coesão entre saberes diferentes” (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p.12).

Portanto, de forma a clarificar esta questão da definição, tendo como base a etimologia da palavra, Pombo, Guimarães, & Levy (1994) defendem que por interdisciplinaridade deverá então “(...) entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13). Sob o mesmo ponto de vista Maingain & Dufour (2008) corroboram com os autores referindo que a interdisciplinaridade “constitui uma prática integradora com vista à abordagem de certos problemas na sua particularidade” (p. 69), tendo como objetivo a aquisição de saberes

estruturados, transferíveis e atualizáveis na ação, através de processos de aprendizagem integradoras, isto é, que o alunos desenvolvam “(...) a aptidão de representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas” (Maingain & Dufour, 2008, pp. 74-75).

Assim sendo, é evidente que a prática interdisciplinar implica algumas mudanças e reorganização no processo de ensino/aprendizagem:

A lógica interdisciplinar implicará uma alteração gradual dos modos de ensinar e aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino, em virtude da necessidade de construção de novas metodologias; reestruturação dos temas e conteúdos curriculares; organização de equipas de professores que integrem diferentes áreas do saber, entre outros (Carvalho, 1998, p. 58).

A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores, contando também com a participação dos alunos. Desta forma, torna-se possível desenvolver o trabalho em torno de um objetivo em comum, “(...) decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacognitivos” (idem, p. 31). Assim, esta cooperação entre professores e alunos deverá permitir a abordagem de problemas comuns às disciplinas, explorando modalidades de comunicação entre as mesmas, contribuindo desta forma para uma melhor compreensão das disciplinas. Só assim o trabalho interdisciplinar permitirá ter “(...) uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, simultaneamente desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros” (idem, p. 31). Pois, “a educação enquanto mediadora entre a produção e a reprodução do conhecimento, tem um papel fundamental na reconfiguração do espaço epistemológico e comunicativo em que se articulam as áreas do conhecimento” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 34).

Todavia, para desenvolver uma prática interdisciplinar é necessário compreender “(...) a comunicação e compreensão mútua entre as várias disciplinas” (idem, p. 10) nesta abordagem interdisciplinar, isto é, compreender as diversas formas de ligação entre as diferentes áreas curriculares, ultrapassando assim o pensamento fragmentado. Visto que, numa perspetiva escolar, “a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenómeno sob diferentes pontos de vista” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes, & Frison, 2012, p.4). É importante perceber que a interdisciplinaridade não representa a negação/anulação da disciplinaridade que

caracteriza o meio escolar, pois “(...) não só não a vai anular como supõe a existência das disciplinas e se apoia nelas” (Santos, 1994, p. 74).

Deste modo, começam a surgir vários conceitos vinculados à interdisciplinaridade, sendo necessário entender a noção de disciplina:

(...) convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contactos e colaborações interdisciplinares (Santomé, 1998, p.61).

Assim sendo, segundo Edgar Morin (2002) a disciplina é um conjunto de conhecimentos específicos que estão organizados para ensinar aos alunos, sendo apoiados em procedimentos didáticos e metodológicos:

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, surgindo com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, durante esse mesmo século, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade.

A disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem (Morin, 2002, p.105).

Posto isto, é necessário compreender, que se cada disciplina tem a sua singularidade e interpretação da realidade, e o objetivo da interdisciplinaridade é o de construir, sem eliminar as diferenças e as especificidades que definem cada disciplina, havendo um espaço para desenvolver e produzir saberes integrados mais adequados à apreensão da globalidade e da complexidade da realidade, como defende Maria do Céu Roldão (1999) “(...) a divisão em disciplinas [destina-se] a permitir o olhar aprofundado por um certo ângulo – mas limita a visão do todo, cuja complexidade requer a permanente interdisciplinaridade do trabalho científico” (p. 46).

Neste sentido, a interdisciplinaridade ganha sentido, pois como o conceito indica, não anula nem unifica as disciplinas, mas propõe que as mesmas comuniquem entre si numa perspectiva educacional, tendo um papel complementar ao conhecimento disciplinar em situações no qual este se mostre limitado:

A interconexão das disciplinas em função de um contexto particular e de um projeto determinado: tal é o traço mais específico de um processo interdisciplinar. As disciplinas são solicitadas e integradas com vista a construir um modelo original, em resposta a uma problemática particular. É o que ressalva da maior parte das declarações ou tentativas de definições relativas à interdisciplinaridade (Fourez, 2008, p. 70).

Maria Roldão (1999) acrescenta ainda que, “criar uma cultura interdisciplinar na escola não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (p.47), reestruturando assim “(...) a vida da instituição e a prática curricular e organizativa com base na concretização de lógicas de trabalho colaborativo” (idem, p.47), o que se torna indispensável para combater a lógica fragmentada instituída, a qual não promove “(...) a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é uma necessidade crescente para a compreensão da complexidade do real” (Roldão, 1999, p. 47), uma vez que esta “(...) sociedade é cada vez mais interconectada e completa” (Thiesen, 2008, p.550).

Desta maneira, e segundo Teresa Levy (1994) é possível depreender que “a interdisciplinaridade não poderá identificar-se com nenhum «conteúdo». É um nome dado para áreas que se estabelecem no cruzamento de saberes e cujas fronteiras não são estáticas, indicando passagens, confluências e divergências, diálogos e fronteiras” (p. 31). Sendo, portanto, a abordagem interdisciplinar, segundo uma visão curricular, “(...) um campo onde intervêm ideias e práticas em interação recíproca, como um instrumento para pensar a educação escolar, como um artefacto para refletir e decidir acerca das questões educativas fundamentais do porquê, para quê, como e quando ensinar e aprender” (Alonso, 2000, p. 34).

Contudo, é importante realçar que “a interdisciplinaridade surge na escola, não como uma nova proposta pedagógica apresentada aos professores pelos pedagogos ou poderes centrais, mas como uma “aspiração” emergente no seio dos próprios professores” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p.8). Isto é, surgiu da necessidade dos professores superarem as barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente confinado, levando-os a planear e realizar experiências de ensino que visam a integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre várias disciplinas.

Para além disso, é importante realçar que a prática da interdisciplinaridade na sala de aula é benéfica para o professor, e principalmente, para os alunos, uma vez que,

“a motivação para aprender é muito grande, pois qualquer situação ou problema que preocupar ou interessar os estudantes poderá transformar-se em objeto de estudo” (Santomé, 1998, p.65), tornando desta forma o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso para o docente e para os discentes. Para além disso, esta prática deverá despertar também os sentimentos de curiosidade, interesse, entreajuda e pelo trabalho em comum, possibilitando assim que seja possível desenvolver um trabalho rico em conhecimento e partilha (Santomé, 1998).

Em suma, a interdisciplinaridade deve ser reconhecida como uma resposta significativa que, em conjunto com outras orientações e inovações dos sistemas de ensino, permite à escola ultrapassar as barreiras disciplinares:

(...) uma resposta significativa que, em conjugação com outras orientações e inovações necessárias à reestruturação dos actuais sistemas de ensino, pode permitir à escola ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes na consciência dos alunos (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 23).

2.2.1. Interdisciplinaridade e a Pedagogia Construtivista

O processo interdisciplinar inscreve-se na corrente pedagógica que defende que se aprende construindo uma resposta a uma problemática colocada à partida. Sendo, portanto o princípio característico deste processo o facto de “(...) o aluno ser colocado em situação de (re)construção dos seus conhecimentos, a partir da realização de uma tarefa no quadro de uma aprendizagem dirigida para um fim” (Maingain & Dufour, 2008, p. 144). Desta forma, os alunos assumem uma atitude mais ativa no processo de ensino/aprendizagem, apropriando-se do processo de autoconstrução do seu conhecimento, respeitando assim o seu ritmo de aprendizagem.

Neste sentido, é possível perceber que a perspetiva interdisciplinar adequa-se com os princípios, as estratégias e as metodologias da teoria construtivista do conhecimento:

A conceção construtivista da aprendizagem e do ensino tem por base a ideia de que a escola torna acessíveis aos alunos aspetos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, não só no âmbito cognitivo, mas também do equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e das capacidades motoras. Parte também da ideia de que a aprendizagem é ativa, ou seja, corresponde a uma construção pessoal, dependente não apenas do próprio sujeito, mas também dos

restantes intervenientes no processo educacional, como os agentes culturais, os professores, o contexto social, etc. (Matos, 2006, p. 39).

Desta forma, o construtivismo coloca em destaque “(...) a dinâmica de elaboração dos conhecimentos pelo confronto entre as representações já estabelecidas do aluno e as dos seus pares ou dos adultos e, sobretudo, as dos saberes estandardizados” (Maingain & Dufour, 2008, p. 145), revelando assim um processo de apropriação, isto é, os alunos constroem os seus conhecimentos, familiarizando-se com os saberes científicos e aprendendo a utilizá-los de forma apropriada em interações sociais.

Portanto, a pedagogia construtivista considera as aprendizagens como uma reconstrução permanente das relações e das representações do indivíduo com o mundo, através de interações cognitivas:

(...) uma reconstrução permanente das representações e das relações do sujeito com o mundo, a partir de diversas interações cognitivas: com os outros (relações com o pares e com os adultos), com o meio (situações e experiências) e com os sistemas de saberes organizados pelas disciplinas (saberes de referências) (Maingain & Dufour, 2008, p. 145).

Porém, é importante perceber que a aprendizagem não é instantânea, sendo necessário haver reflexão sobre as experiências e para que a aprendizagem seja significativa é essencial relacionar, experimentar e usar os conhecimentos, permitindo assim que os alunos construam os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot, 1996). Indo desta forma ao encontro da abordagem interdisciplinar, tal como defende Maingain e Dufour (2008):

A interdisciplinaridade postula que os professores construam em conjunto situações problemáticas, que exijam respostas interdisciplinares. O estudo de uma situação real (proveniente do campo natural, social, cultural, ...) dá mais sentido ao processo. É a representação construída, na medida em que integra diversos saberes disciplinares, que se reveste de uma dimensão interdisciplinar, e não a situação enquanto tal (p.146).

Outro dos princípios da perspetiva construtivista é a importância da motivação, considerando-a essencial no processo de aprendizagem. Sendo que, tal como Maingain e Dufour (2008) afirmam “Suscitar a motivação dos alunos associando-os à (re)construção de conhecimentos, de competências, de métodos... a partir de situações portadoras de sentido, é, pedagogicamente falando, preferível” (p.145). Contudo, é importante perceber que “(...) o estabelecimento de uma situação problemática não é,

automaticamente, fonte de motivação para todos os alunos de um grupo-classe” (idem, p.145). Pois, a qualidade da aprendizagem não está apenas relacionada com a capacidade de aprender, mas também com o nível de motivação que cada um tem para realizar a mesma aprendizagem, sendo fundamental criar estratégias de motivação.

Portanto, a concepção construtivista coloca, assim, o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, no entanto, o professor não deixa de ser importante neste processo. Pelo contrário, a sua função é imprescindível na orientação e motivação dos alunos em relação à sua progressão, bem como na análise, na interpretação e certificação da correção dos factos. Desta forma, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimento para ser um mediador do processo, utilizando diferentes tipos de estratégias tendo em conta o aluno e as suas necessidades:

Na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador. É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autónoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-o quando considera necessário (Zabala, 1998, p. 38).

Assim, sendo “o saber não é transmissível, nem receptível passivamente: ele é reconstruído pelo sujeito, que aprende com uma orientação” (Maingain & Dufour, 2008, p.145).

3. Metodologia

O estudo desenvolvido enquadra-se numa investigação na área das Ciências Sociais e Humanistas, uma vez que pretendeu estudar um tema relativo à Educação. Assim sendo, é importante definir alguns aspetos relacionados com o processo metodológico, pois este tipo de investigação tem um cariz muito subjetivo e interpretativo (Afonso, 2005; Coutinho, 2011). Portanto, este estudo situa-se no âmbito do paradigma interpretativo, seguindo a metodologia qualitativa e particulariza-se na abordagem de investigação-ação. Logo, a abordagem metodológica adotada permite enquadrar e contextualizar a questão de investigação, uma vez que se inspira numa epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento. Sendo que, segundo Gonçalves (2010, p.47), a investigação qualitativa não é só um complexo “(...) processo interrogativo e reflexivo (...)” (idem, p.53), como também uma “(...) actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (idem, p.49), possibilitando a emergência de um diálogo entre prática e reflexão.

Portanto, investigar é produzir conhecimento e, como referem Bogdan e Biklen (1994, p.292), “a investigação é uma atitude (...)”. A investigação qualitativa centra-se na procura de compreensão das realidades, não procurando encontrar verdades objetivas. Assim, este é um tipo de investigação adequado para a área da Educação, uma vez que se baseia nos aspetos qualitativos das relações humanas e das realidades em estudo, que são impossíveis de serem medidos através de metodologias derivadas de paradigmas quantitativos, constituindo um “(...) processo hermenêutico (...)” (Gomes & Neves, 2010, p. 134). Assim, considerei que o paradigma interpretativo era adequado a este estudo, pois procura “analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade” (Afonso, 2005, p.34).

De acordo com Gonçalves (2010), a metodologia qualitativa engloba “(...) as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e (...) fundamenta [-se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência” (p. 52).

Este tipo de investigação pode ser descrito através de cinco características fundamentais apontadas por Bogdan e Biklen (1994): em primeiro lugar, “ (...) na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural” (p.47), estando o papel principal entregue ao investigador. Os investigadores frequentam os locais onde

incide o seu estudo dado “(...) que se preocupam com o contexto (...)” (idem, p.48), de modo a poderem contextualizar os dados da investigação segundo o ambiente em que ocorrem determinadas situações, uma vez que “(...) assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre (...)” (idem, p.48) e, deste modo, as informações recolhidas serão indubitavelmente mais fiáveis.

Em segundo lugar, “(...) a investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48) porque os dados são recolhidos através da escrita e, quer sejam transcrições de entrevistas, notas de campo, registos oficiais, entre outros, são analisados com todo o rigor possível.

Em terceiro lugar, na investigação qualitativa, o processo assume maior importância do que o produto e os investigadores partem de várias questões adjacentes até chegarem à questão principal.

Uma vez que “(...) as questões assumem um papel fundamental na definição e desenvolvimento do projecto de investigação” (idem, p.53), quero sublinhar que a questão de investigação-ação desempenha um papel central, uma vez que foi em torno da mesma que se desenvolveu o meu trabalho. Para além de esta questão ser um ponto de partida e de orientação para o meu estudo, faz parte de um processo de reflexão retrospectiva sobre as observações e experiências vividas em contexto e, ao mesmo tempo, é algo que pretendo compreender, para que possa atribuir um sentido útil, quer ao observado e ao vivido, quer ainda à minha futura intervenção profissional, quanto ao desenvolvimento de procedimentos promotores do desenvolvimento das competências das diferentes áreas disciplinares por parte dos alunos.

Em quarto lugar, “(...) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (idem, p.50). As questões de investigação e as teorias só são construídas após a recolha de informações e a convivência com os informantes, sendo que, na perspectiva de Lewin (1952), “(...) não há nada mais prático do que uma boa teoria” (citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.27).

Por fim, em quinto e último lugar, “(...) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen 1994, p.50), uma vez que os investigadores tendem a assegurar-se sempre de que estão a apreender corretamente as diferentes perspectivas, utilizando, para isso, registos rigorosos e, sempre que possível, partilhando as informações que vão recolhendo com os participantes, de modo a que estes confirmem que tudo foi apreendido corretamente. Jacob (1998), referido por Walsh,

Tobin e Graue (2010, p.1038), aponta que neste tipo de investigação “(...) é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes (...)”.

Como tal, o presente estudo inscreveu-se numa perspetiva qualitativa, inserida numa investigação sobre a prática, uma vez que pretendeu aprofundar o conhecimento relativo ao papel da literatura para a infância, através da narrativa, no desenvolvimento das competências nas diferentes áreas disciplinares em contexto de sala de aula. Assim, o meu objetivo prendeu-se com a compreensão de um caso num contexto específico.

Como referido anteriormente, a modalidade da investigação em torno da qual se desenvolveu o meu projeto de investigação é a Investigação-Ação, que se caracteriza por ser “(...) um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.293), tendo como objetivo primordial “(...) promover mudanças sociais” (idem, p.292), estando, por isso, a mudança implícita neste tipo de metodologia.

Assim, a Investigação-Ação é uma “(...) estratégia de investigação muito eclética, embora com uma metodologia conceptualmente muito estruturada e formalizada” (Afonso, 2005, p.74). Apesar de não existir uma definição única para esta metodologia de investigação, um dos seus fundadores definiu-a como “(...) uma acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados” (Lewin, s.d., citado por Esteves, 1987, p.265), sendo atualmente concebida como “(...) um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes” (Máximo-Esteves, 2008, p.42), como é o caso deste estudo.

Coutinho *et al.* (2009, pp.362-363), recorrendo a alguns autores, enumerou algumas características desta metodologia de investigação, tais como: “(...) participativa e colaborativa (...)” (Zuber-Skerritt, 1992), uma vez que todos os intervenientes integram o processo investigativo, participando nele; “(...) prática e interventiva (...)” (Coutinho, 2005), tendo em conta que existe uma intervenção prática na realidade que é objeto de investigação; “(...) cíclica (...)” (Cortesão, 1992), pois o processo investigativo consiste numa “(...) espiral de ciclos (...)” (Coutinho *et al.*, 2009, p.362); “crítica (...)” (Zuber-Skerritt, 1992), dado que, para além das melhorias ambicionadas com a investigação para uma realidade específica, é importante que as mudanças sejam extensíveis a outras realidades. Por fim, a última característica apontada

é a auto avaliativa, uma vez que as mudanças que ocorrem são avaliadas no decorrer de todo o processo, de modo a que “(...) a produção de novos conhecimentos (...)” (Coutinho *et al.*, 2009, p.363) seja possível.

Sendo que, os objetivos que norteiam esta metodologia de investigação social prendem-se, essencialmente, com a efetivação de uma aprendizagem social (Esteves, 1987), bem como com a promoção de um processo reflexivo das práticas que possibilite a sua modificação e a melhoria através de uma ou mais intervenções. Latorre (2003), referido por Coutinho *et al.* (2009), afirma que a Investigação-Ação atua como um forte instrumento reflexivo.

De modo a resumir como se desenvolve o processo investigativo, Máximo-Esteves (2008) defende que “(...) é necessário (...) encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79).

Em suma, tomando como ponto de partida a situação-problema, e através da planificação, da ação e da posterior observação e reflexão, pretende-se alcançar a situação desejável, através da introdução de modificações que devem ser, acima de tudo, melhorias, pelo que é possível inferir que “(...) a investigação-acção forma, transforma e informa” (Máximo-Esteves, 2008, p.11), podendo representar, no campo educativo, um “(...) importante processo emancipatório” (*idem*).

No caso específico do meu projeto de investigação, levei a cabo a fase da definição da questão de partida e da formulação questão de Investigação-Ação e, posteriormente, desenvolvi a minha intervenção em contexto de estágio, tendo como objetivo primordial promover o desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico nos alunos através da literatura para a infância, numa abordagem interdisciplinar, introduzindo melhorias, processo do qual resultaram observações e interpretações que se encontram descritas e analisadas.

3.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados

As abordagens de investigação qualitativa e, neste caso específico, a investigação-ação recorre a diversos meios de recolha de dados relevantes acerca da temática em estudo para, posteriormente, ser analisada. De acordo do Gonçalves (2010), “(...) a abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objecto da investigação, os seus objectivos, as condições

em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (p.50). Ou seja, a escolha das técnicas de recolha e tratamento de dados têm que adequar-se aos objetivos e aos procedimentos escolhidos para a realização do estudo. Considerei que a presente investigação se enquadrou num estudo de caso sobre a prática, cujo principal objetivo estava em definir se através da utilização da literatura para a infância, nomeadamente a narrativa, é possível abordar e desenvolver as competências em diferentes áreas curriculares do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino, promovendo a interdisciplinaridade, tornando-se pertinente e apropriadas as técnicas de observação, de notas de campo, de inquérito por entrevista e de análise documental.

3.1.1. Observação Participante

A observação é considerada uma técnica direta de recolha de informação que se caracteriza por ser um procedimento que “(...) oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (Walsh et al., 2010, p.1055) e, de acordo com Bell (1997, p.150), “(...) pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios, [permitindo] (...) o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Contudo, a observação, sendo intencional e sistemática (Aires, 2011), não é um procedimento inato, necessitando, por isso, de ser treinada, de modo a educar o olhar e a desenvolver capacidades de escuta sensível.

Estrela (1994), ao referir-se especificamente à observação feita pelo professor estagiário, defende que poderá ajudá-lo a consolidar e desenvolver diferentes competências:

(...) a observação poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e prática (p.50).

Assim sendo, ao ter presente o meu papel de estagiária, o tipo de observação na qual se baseou o projeto de investigação foi a observação participante, tendo sido eu, enquanto responsável pela criação e desenvolvimento das tarefas realizadas, o objeto deste estudo, é compreensível que a minha observação se tenha enquadrado na definição de observação participante, pois não só estive implicada no contexto, como fui a fonte dos dados a serem recolhidos, ou seja, fui simultaneamente investigador, observador e

participante. Sendo que, neste tipo de observação, o observador-participante deve tentar encontrar o equilíbrio entre participação e observação (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que os seus objetivos “(...) giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (Denzin, 2006, p.42).

De modo a desenvolver observação participante o investigador deve, ao início, integrar-se no contexto de estudo para, progressivamente, ir desenvolvendo uma participação mais ativa, tendo sido esta a postura que adotei. Ao longo do estágio procurei integrar-me e estabelecer relações positivas com as crianças e adultos, para que pudesse, de forma gradual, desenvolver as minhas observações e, simultaneamente, participar ativamente nos diversos momentos de desenvolvimento das tarefas.

É importante referir que o sujeito observador pertence à situação observada. Como tal, para além de recolher os efeitos da sua própria observação, recolhe as informações segundo o seu ponto de vista e, citando Boff (1997), “(...) todo o ponto de vista é a vista de um ponto” (p.9), pelo que a subjetividade está inevitavelmente presente, sendo importante salientar que em Educação não existem verdades incontestáveis. Portanto, devo salientar que, apesar de ter consciência de que subjetividade inerente ao estudo era inevitável, procurei que os efeitos da minha observação não representassem um fator de enviesamento para a investigação e, por isso, esforcei-me por observar as ações dos alunos, bem como a sua linguagem verbal e não-verbal sem, no entanto, dirigir ou limitar as explorações das tarefas propostas e desenvolvidas:

(...) observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planeamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (Wefort, 1996, p.24).

Portanto, é importante salientar que qualquer observação se baseia numa pergunta de partida, implicando primeiramente a definição dos aspetos a serem observados e dos objetivos dessa mesma observação, recorrendo a nota de campo e/ou registos de áudios. Sendo que a informação recolhida durante a observação foi posteriormente articulada com a informação proveniente dos outros procedimentos de

recolha, representando uma “(...) poderosa ferramenta de investigação social (...)” (Aires, 2011, p.25).

3.1.2. Notas de Campo

As observações que fiz ao longo dos estágios, bem como as conversas informais que tive com a Professora Cooperante, a minha colega de estágio e os alunos tomaram a forma de notas de campo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “(...) nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo (...)” (p.50). Ainda segundo estes autores, estas são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (idem, p.50). Devido à participação ativa que tive na sala de aula, tornou-se difícil recolher notas de campo durante o horário do estágio e, como tal, registava apenas tópicos ou frases soltas que transformava num texto mais consistente quando chegava a casa, de modo a tentar perder a menor quantidade de informação possível. Contudo, devido a aspetos inerentes à memória, tenho consciência de que existiram perdas de informação.

Tive como preocupação fundamental que as notas de campo fossem as mais detalhadas possíveis, descrevendo o “(...) local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152), o que constitui “(...) a parte descritiva das notas de campo” (idem, p.152). Por outro lado, desenvolvi também “(...) a parte reflexiva das notas de campo” (idem, p.165), uma vez que, conforme ia registando estas notas, ia refletindo sobre elas, de forma quase involuntária, interpretando a informação recolhida e refletindo sobre ela, adotando uma visão retrospectiva e prospetiva, de modo a atribuir sentido e significado às situações observadas e à “(...) forma como [elas] se relacionam com aspetos teóricos, metodológicos e substantivos” (idem, p.212).

Conforme ia analisando as notas de campo, ia procurando, simultaneamente, padrões que pudessem estar presentes e conexões entre as diversas informações recolhidas ao longo do tempo (Bogdan & Biklen, 1994). Como referi anteriormente, apesar de ter noção de que a subjetividade é inevitável em estudos desta natureza, tentava certificar-me de que as minhas interpretações não eram desajustadas de modo a evitar possíveis enviesamentos, partilhando algumas dessas interpretações com a Professora Cooperante e a minha colega de estágio. Em suma, considero que as notas de campo foram, ao longo do desenvolvimento do meu projeto de investigação, um meio de recolha de informação insubstituível, permitindo-me recolher episódios que

ocorreram no contexto de estágio, sobre os quais tive oportunidade de refletir posteriormente.

3.1.3. Inquérito por Entrevista

Apesar de não existir uma definição única e de poder representar um conceito dúbio, segundo a definição dada por Ghiglione e Matalon (1993): “(...) um inquérito consiste (...) em suscitar um conjunto de discursos individuais [e] em interpretá-los (...)” (p.2), sendo complementada por Carmo e Ferreira (1998) que o definem como “(...) um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p.123). Por vezes, é concebido erroneamente, sendo associado somente a abordagens quantitativas quando, na realidade, desempenha um papel fundamental nas abordagens qualitativas. O inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista no sentido em que o primeiro é enviado e respondido posteriormente pela pessoa questionada e o segundo supõe um desenvolvimento presencial. Face a isto, Bogdan e Biklen (1994) entendem que “(...) uma entrevista consiste numa conversa intencional (...), dirigida a uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134).

Neste projeto de investigação recorri ao inquérito por entrevista, mais especificamente, à entrevista semiestruturada, por considerar que seria o método mais adequado e significativo no âmbito do estudo em questão, conferindo uma maior riqueza à investigação, no que se refere à recolha de informação. Bell (1997) refere-se às potencialidades da entrevista, defendendo que “(...) a [sua] grande vantagem (...) é a sua adaptabilidade. A forma como determinada resposta é dada (...) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (p.118). No que diz respeito especificamente à entrevista semiestruturada, define-se por estar “(...) orientada para a intervenção mútua” (Máximo-Esteves, 2008, p.96), sendo que “(...) o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (idem, p.96).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é um “(...) ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.92).

As questões elaboradas para o guião das entrevistas foram questões “(...) de informação, que têm como objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido”

(Carmo & Ferreira, 1998, p.138) e neste caso específico, por um lado com a entrevista à Professora Cooperante pretendia-se perceber a sua opinião/concepções relativamente à metodologia adotada – promovendo a interdisciplinaridade tendo como ponto de partida a literatura infantil de forma a promover o desenvolvimento de competências – nas tarefas realizadas para o projeto de investigação. Por outro, com a realização da entrevista a quatro alunos pretendia-se perceber o que aprenderam com o projeto, neste caso senti necessidade de concretizar entrevistas não estruturadas aos alunos, que tomaram a forma de conversas, pois, dado que existe uma observação participante, o investigador já conhece os interlocutores, o que confere à entrevista uma estrutura semelhante de uma conversa (Bogdan & Biklen, 1994). É importante salientar que todas as entrevistas foram gravadas, para que nenhum pormenor ficasse perdido e para que me dedicasse inteiramente às mesmas, descartando a preocupação com o registo, sendo todas as entrevistas posteriormente transcritas e analisadas.

Na investigação qualitativa, a entrevista pode constituir o método principal na recolha de informação ou, por outro lado, pode ser utilizada em conjunto com outros métodos (Bogdan & Biklen, 1994). No caso deste projeto de investigação, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de informação de forma a complementarem as informações recolhidas.

3.1.4. Análise Documental

A análise documental baseia-se na recolha de informação útil à investigação em “(...) documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados” (Afonso, 2005, p.89). Sendo que esta recolha pode ter duas finalidades diferentes numa investigação, a primeira considera que a análise de documentos destina-se a encontrar informações que permita complementar os dados obtidos (é o caso desta investigação) e a segunda considera esta técnica como método central, ou seja, a análise dos documentos é o estudo em si (Bell, 1997).

Esta análise documental incidiu sobre os documentos privados, isto é, “(...) trabalho escolar dos alunos (...)” (Afonso, 2005, p.89), constituindo uma parte fundamental do estudo, permitindo desta forma perceber o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares, bem como compreender o impacto que a estratégia (literatura para a infância – narrativa e interdisciplinaridade) implementada teve no processo de aprendizagem dos alunos.

Analisei esses documentos, articulando essa análise com a da informação recolhida através da observação, das notas de campo e da entrevista, fazendo uma triangulação de informação que, segundo Máximo-Esteves (2008), “(...) é um processo que confere qualidade à investigação” (p.103). Sendo que, este conceito de “triangulação é uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados (...)” (Coutinho, 2008, p.9) que podem constituir “(...) uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, p.5, citados por Coutinho, 2008, p.9). Desta forma, permitirá ao investigador chegar a conclusões mais fidedignas, uma vez que são facultados mais dados sobre a realidade a estudar (Coutinho, 2011).

A técnica análise de conteúdos, bem como a técnica de análise dos dados permitiram uma análise sistemática dos dados provenientes das comunicações verbais e não-verbais, possibilitando desta forma que o investigador tire conclusões de cariz interpretativo, característica apropriada à metodologia qualitativa. Deste modo, é de salientar que os padrões e as conclusões a que se possam chegar apenas fazem sentido no contexto onde estão inseridos, uma vez que dependem do ponto de vista do investigador, como tal a metodologia adotada e o desenvolvimento de competências em diferentes áreas curriculares apenas pertencem à turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico onde o projeto foi implementado.

3.2. Contexto de Estudo

3.2.1. A Instituição

Esta investigação foi desenvolvida numa Escola Básica do 1º Ciclo, que pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Ordem de Sant'iago que foi constituído em 2003, sendo de carácter público, e foi considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária III (TEIP). Este agrupamento localiza-se no concelho de Setúbal e engloba oito estabelecimentos de ensino, das freguesias do Sado e de S. Sebastião.

As escolas da freguesia de S. Sebastião, ao qual pertence a escola onde foi implementado este projeto de investigação, situam-se na periferia oriental da cidade, maioritariamente em bairros de habitação económica, servindo uma população carenciada e desfavorecida a nível económico. Nesta zona da cidade convivem populações oriundas de países africanos de expressão portuguesa, emigrantes brasileiros e de países de leste europeu, para além da comunidade cigana, bastante numerosa. Esta diversidade cultural e étnica nem sempre tem uma convivência pacífica, sendo as rixas e os conflitos raciais muito frequentes.

Existem muitas famílias destruturadas ou monoparentais, o que a par das inúmeras carências a vários níveis, se reflete na escola, sendo muitos os casos de insucesso repetido, de abandono escolar, de assiduidade irregular, de falta de manuais e de material escolar, de indisciplina frequente. Para todos estes problemas as escolas deste agrupamento procuram soluções, quer isoladamente, quer através de projetos conjuntos.

As suas instalações são constituídas por um espaço exterior amplo onde existe, uma caixa de areia, uma pequena área de relvado e a restante área pavimentada com alguns equipamentos lúdicos, e também por um espaço interior que é constituído por uma entrada, uma cozinha, um refeitório comum, um ginásio, uma biblioteca, casas de banho, sala de professores e oito salas de aula equipadas com o indispensável, isto é, mesas, cadeiras, secretária do docente, um quadro de giz e algumas têm quadro interativo e retroprojektor, o caso da sala onde decorreu o estágio, entre outras salas utilizadas para apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, aulas de música, entre outros.

3.2.2. A Turma

Relativamente ao grupo com o qual desenvolvi esta investigação é de referir que se tratou de uma turma de 2º ano de escolaridade do Ensino Básico, sendo composta por 20 alunos, 11 alunos do sexo masculino e 9 alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A turma integra dois alunos de etnia cigana e três alunos de ascendência africana. Após uma análise cuidada do plano de turma é possível constatar que este grupo é constituído por crianças oriundas dos bairros circundantes da escola, que provêm de famílias com um nível socioeconómico entre o baixo e o médio.

No grupo de 20 alunos, 3 alunos têm Necessidades Educativas Especiais e 1 aluno está a desenvolver competências do 1º ano, nomeadamente na disciplina de português e de matemática, como tal estes alunos têm o apoio do ensino especial, bem como um Plano Educativo Individual e um Currículo Específico Individual.

Contudo, importa referir que apesar de ter integrado todos os alunos nas diversas atividades, por questões metodológicas decidi tratar exclusivamente das produções de 16 alunos afastando os que exigiam um tratamento mais específico tendo em conta as suas necessidades educativas específicas. Em relação ao inquérito por entrevista tratei apenas de 50% das respostas recolhidas aleatoriamente, isto é, de 8 alunos.

Em relação às características da turma, à exceção dos 4 alunos mencionados anteriormente, os restantes alunos não demonstraram dificuldades significativas nas áreas curriculares, apenas algumas dúvidas quando se deparavam com conteúdos novos, mas que rapidamente esclareciam. Alguns alunos demonstravam também dificuldades de carácter emocional, chorando facilmente quando consideravam que tinham muito trabalho para fazer ou quando sentiam dificuldades em resolver as tarefas propostas. Em termos do cumprimento das regras de sala de aula e de regras sociais tais como: o saber estar, o saber ouvir e o respeitar o próximo, algumas das crianças apresentaram algumas dificuldades de relacionamento entre si, existindo por diversas vezes problemas de agressão física e verbal.

3.3. Procedimentos

A presente investigação decorreu num período de três semanas, entre os meses de novembro e dezembro de 2015, tendo sido implementada uma vez por semana, nomeadamente às terças-feiras no período da manhã (9h00 às 12h30) e da tarde (14h00 às 17h30), numa turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento, foi necessário planear a sequência didática, tendo em atenção a seleção do livro, dos conteúdos a lecionar e das tarefas. Relativamente à escolha do livro foi feita tendo em conta os seguintes critérios: os livros tinham de pertencer ao Plano Nacional da Leitura e os autores tinham de ser portugueses. Para além disso, a temática do livro foi ao encontro do conteúdo a abordar na área do estudo do meio. Quanto aos conteúdos das diversas disciplinas, foram propostos pela professora cooperante, tendo em conta a planificação anual criada pelos docentes do 2º ano de escolaridade do agrupamento onde a escola está inserida, limitando a escolha e articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas. É de realçar que cada tarefa abordava conteúdos já trabalhados anteriormente, sendo por isso mesmo um instrumento de consolidação da matéria, onde os alunos punham em prática os conhecimentos adquiridos (mobilização de conhecimentos prévios).

Na implementação do projeto de investigação, isto é, das sequências didáticas, para além de ter apenas um dia por semana para realizar as tarefas, também tive de cumprir o horário escolar da turma, nomeadamente a ordem das disciplinas (português, matemática, estudo do meio e expressões) e os tempos estipuladas para cada área disciplinar, demonstrando assim pouca flexibilidade por parte da professora cooperante. Porém, quando as tarefas não eram concluídas no tempo previsto foi possível continuar no tempo seguinte, mesmo pertencendo a outra disciplina.

Todavia, apesar das condicionantes enunciadas, é de realçar a motivação intrínseca das crianças, pois à partida estavam motivadas para um novo tipo de atividade, bem como a motivação extrínseca das mesmas, uma vez que se demonstravam receptivas em relação às novas propostas. Tendo sido estas circunstâncias adjuvantes cruciais para a minha motivação e empenho nas diversas etapas do projeto.

Catorze semanas após a implementação das sequências didáticas entrevistei a professora cooperante, com o intuito de perceber a sua opinião/conceções relativamente à metodologia adotada nas tarefas realizadas para o projecto de investigação, e os

alunos, de forma a perceber o que aprenderam com as diversas sequências, sendo que estes foram entrevistados a pares. Optei por realizar as entrevistas algumas semanas depois para conseguir perceber se as aprendizagens e as tarefas realizadas foram ou não significativas para os alunos, pois o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo.

4. Análise das Sequências Didáticas

O presente capítulo está organizado em dois subcapítulos, cada um analisará uma sequência didática (subcapítulo 4.1. Sequência Didática: *O Nabo Gigante*; subcapítulo 4.2. Sequência Didática: *Os Animais Inventados*).

Desenvolvi atividades pedagógicas relacionadas com duas obras literárias para a infância, as quais são: *O Nabo Gigante* de António Mota e *A Noite dos Animais Inventados* de David Machado, de acordo com a ordem de implementação. É de realçar que as sequências didáticas elaboradas são destinadas a alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta articulação entre as várias áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões).

Importa referir que ao longo da realização das sequências didáticas, para além dos conteúdos programáticos, também são desenvolvidas competências fundamentais no âmbito da Língua Portuguesa, proporcionando o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, sendo que “(...) permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo” (Reis, et al., 2009, p.15) e de competências específicas, que permitem a existência de comunicação entre o professor e os alunos.

No decorrer das tarefas são fundamentais as competências linguístico-comunicativas e a compreensão e expressão oral, sendo que na compreensão oral é atribuído “(...) significado a discursos orais em diferentes variedades do português (...) e envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória” (idem, p.16) enquanto a expressão oral permite produzir “(...) sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua (...) implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (idem, p.16). Pois, para concretização das tarefas propostas nestas sequências didáticas foram necessárias capacidades no âmbito da compreensão e expressão oral, tais como:

(...) saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos (...) prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem (...) compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral. Falar de forma clara e audível (...) esperar a

sua vez, saber pedir a palavra (...) formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor (Reis, et al., 2009, p.24).

4.1. Sequência Didática: *O Nabo Gigante*

4.1.1. Contextualização e Articulação da Sequência Didática

A sequência didática tem como indutor o livro de António Mota, intitulado *O Nabo Gigante*, com ilustrações de Catarina Correia Marques. Esta história relata a vida de um casal de velinhos na sua quinta com os seus animais e a sua horta, sendo acompanhada por algumas peripécias e mistérios. Foi a partir desta obra de António Mota, cheia de mistério e de diversão, que desenvolvi uma sequência didática, englobando as seguintes áreas disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Dramática.

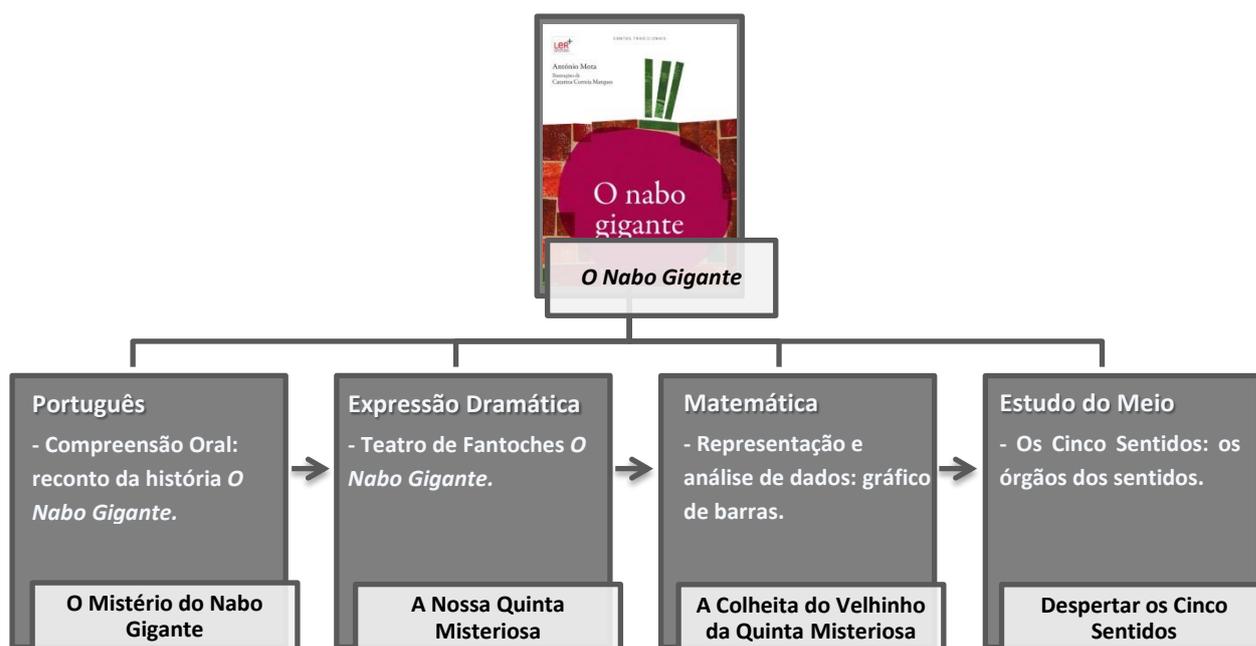


Tabela 1 - Tarefas da Sequência Didática *O Nabo Gigante*

As tarefas visam desenvolver as potencialidades da língua, as potencialidades do cálculo na resolução de problemas e, ainda, o conhecimento sobre o mundo. Sendo que, para esta sequência didática seja implementada é fundamental que os alunos oiçam e explorem a obra selecionada, no âmbito da área do Português. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é fundamental que as crianças compreendam e discutam o essencial da história, uma vez que “as trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p.12), pois “(...) quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz falante e maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (idem, p.12).

Nesta sequência de atividades a área da Expressão Dramática surge diretamente articulada com a área do Português. Após a compreensão da história é proposto aos alunos o reconto, recorrendo à representação de excertos da história (expressão dramática), utilizando gestos, movimentos, sons. Segundo Chirarelli e Barreto (s.d), é através da comunicação que estabelecem com o corpo que os alunos experienciam diferentes formas de comunicar, dando desta forma à criança ocasião para exprimir “(...) uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (Leenhardt, 1997, p. 26).

A área da Matemática articula-se com as outras áreas disciplinares, nomeadamente o Português e o Estudo do Meio, num momento definido, desafiando os alunos a descobrir quantos frutos colheu do pomar do casal de velhinhos. Desta forma, a tarefa da área da Matemática desenvolve o cálculo, através da resolução de problemas. Neste sentido, importa referir que a resolução de problemas, segundo Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008) “(...) permite o contacto com ideias significativas matemáticas” (p.14), no sentido em que as crianças têm liberdade para recorrer a diferentes estratégias para solucionar, levando-o a raciocinar sobre o problema, justificar o seu raciocínio e comunicá-lo, permitindo assim “(...) estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a Matemática e outras áreas curriculares” (Boavida, et al., 2008, p.14).

De seguida, aborda-se a área do Estudo do Meio, através do estudo das propriedades (forma, textura, cor, sabor, cheiro) de alguns alimentos da horta do casal

de velinhos, proporcionando aos alunos “(...) experiências sensoriais, baseadas na visão, no olfacto, no tacto, no paladar” (Martins, et al., 2007, p.40), explorando assim os cinco sentidos e os órgãos dos sentidos. Neste sentido, importa conceber e dinamizar atividades de sensibilização às ciências, devendo proporcionar às crianças experiências relacionadas com os diferentes domínios do desenvolvimento humano. As tarefas de carácter prático, conforme comprovado por Piaget, sempre foram consideradas importantes para as crianças, como forma de “(...) potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior, aspecto crucial para o desenvolvimento do próprio pensamento” (idem, p.38). Desta forma, é possível “(...) responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela Ciência e pela actividade dos cientistas” (idem, p.17).

4.1.2. Descrição e Análise da Sequência Didática

4.1.2.1. Tarefa *O Mistério do Nabo Gigante*

A sequência didática, realizada no dia 10 de novembro de 2015, iniciou-se, pela exploração do livro, mais propriamente os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, autor, ilustrador, paginação e editora), questionando os alunos sobre a identificação do livro: *Quem é o autor? E o ilustrador? Sabem o que é e o que faz? E a capa onde está? E a contracapa?*. De seguida colocou-se questões, tendo em vista favorecer a imaginação e o interesse das crianças pela leitura da história. Pois, como refere Azevedo (2007), antes de começar a ler uma história é importante que se ativem os conhecimentos prévios e se antecipem os sentidos. Assim, comecei por informar os alunos que iam entrar numa grande e misteriosa aventura, mas para isso primeiro tinham de superar um desafio: através da ilustração da capa tinham de descobrir o tema do livro, sendo que o título estava tapado. Pois, “Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido” (Reis, et al., 2009, p.70). Assim, surgiram várias respostas, entre outras:

Aluno 1¹: *Parece uma bola gigante.*

Aluno 2: *Um planeta, fala sobre planeta. É redondo e tem antenas.*

¹ Não se indica nenhuma letra alfabética porque não foi possível identificar com rigor os alunos que tinham expresso as opiniões apresentadas.

Aluno 3: *Parece um alimento, que não me lembro do nome.*

...

No momento de confrontar as suas sugestões com o título do livro, notou-se um grande entusiasmo na dimensão lúdica da tarefa.

Posteriormente, iniciou-se a leitura com entoação e expressividade, mostrando as ilustrações, da história que acompanha as atribulações de um simpático casal de velhinhos na sua quinta com os seus animais e a sua horta. No decorrer da leitura fui interagindo com os alunos, procurando que estes compreendessem e interpretassem de forma a história, o que fez com que os alunos se mostrassem entusiasmados e com muita curiosidade pelo conteúdo da história e participassem nas pequenas propostas que fui fazendo de forma a suscitar antecipações, perguntando: *O que é que acham que vai acontecer a seguir? Será que com a ajuda do cão vão conseguir tirar o nabo gigante? Será que todos juntos conseguem tirar o nabo gigante? Será desta?*, entre outras. A turma mostrou-se fascinada e entusiasmada ao longo da leitura da história, exemplo disso foi o facto de os alunos começarem a dizer, de forma autónoma, a ordem pela qual os seres vivos iam aparecendo para ajudar o velhinho a tirar o nabo da terra, acompanhando-me na leitura, ou seja, memorizaram a frase e reproduziam-na: “O rapaz puxou a menina, a menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, e o velhinho puxou o nabo” (Mota, 2015, p.16) e assim sucessivamente, consoante os elementos que iam aparecendo.

Após a leitura, começou um diálogo, primeiramente abordou-se a história, de modo a perceber se os alunos tinham compreendido o seu conteúdo, os acontecimentos mais importantes, que parte tinham gostado mais e o que aprenderam com a história. Para tal, fui questionando os alunos, fazendo com que recontassem o que tinham ouvido e observado, procurando desta forma criar um clima que favorecesse a comunicação e a expressão oral, como emissores e como recetores ativos, promovendo desta forma um ambiente propício à formulação de ideias, construção e exposição de pensamentos críticos. Neste sentido, o professor “(...) é um incentivador de actividades para resolução de problemas. O adulto pode incentivar ou estimular a resolução de problemas” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 19). Através da observação, foi possível perceber que a maioria das crianças participou de forma entusiástica no reconto da história e enumeravam vários aspetos da obra – *Era uma vez um casal de velhotes que tinham uma horta. Certo dia, na horta, semearam sementes de nabos. Um deles, cresceu mais do que os outros. Tornou-se gigante. Para retirar o gigantesco nabo foi*

preciso: o velho, a velha, a menina, o rapaz, o cão, o gato e o rato. Todos puxaram e o nabo soltou-se! A velha, com o nabo, fez uma deliciosa sopa. Todos foram convidados a comê-la.

Relativamente às aprendizagens comportamentais e valores foram várias as que os alunos enunciaram, como:

Aluno 1: *É preciso trabalhar muito para cultivar os alimentos.*

Aluno 2: *Tal como nós os alimentos precisam de tempo para crescer.*

Aluno 3: *Devemos trabalhar todos juntos, só uma pessoa não consegue.*

Aluno 4: *Temos que confiar nos outros para nos ajudar e temos que lhes pedir.*

Aluno 5: *Os amigos servem para ajudar, nunca podemos desistir.*

Aluno 6: *Temos uma recompensa se lutarmos.*

Aluno 7: *Todos juntos somos mais fortes.*

...

Demonstrando assim, que a história é bastante apropriada para trabalhar questões relacionadas com a cooperação e igualdade.

Por vezes, ao escutarem as minhas questões, as crianças remetiam as suas soluções para algo relacionado com o imaginário:

(...) o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro das crianças. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. As crianças em ação são questionadoras e inventoras, geram hipóteses e testam-nas usando e combinando materiais de uma forma que faça sentido para elas (Hohmann & Weikart, 1997, p. 23).

Um dos aspetos também bastante importante no decorrer desta tarefa foi a aquisição de novos vocábulos. Pois, ao longo da leitura os alunos questionaram sobre o significado de algumas palavras e também questionei sobre algumas palavras que me pareceram relevantes, como por exemplo as palavras semear e plantar. Sendo que para os alunos ambas significavam o mesmo, isto é, *colocar uma semente na terra para crescer*, utilizando o dicionário para explicar a diferença entre as palavras. Desta forma, pode-se realçar mais uma vez que a leitura é uma das formas privilegiadas para a aquisição de novas palavras:

A leitura (...) pode ser e é uma forma de ensinância sem deixar de ser uma diversão. De modo que a palavra estranha ou ignorada é na leitura como um monumento que o turista encontra no seu caminho e visita se é curioso. [...] Não me parece nada pedagógico que o autor considere a inteligência infantil apenas no estádio já percorrido ou segundo uma estratificação de faculdades (Soares, 2009, p.36).

Outro dos aspetos, a realçar é que à medida que desenvolvia a atividade, dialogava com os alunos acerca dos conceitos sobre a temática do livro, também ia trabalhando o conceito de estar em grupo, o esperar a sua vez para falar, o ouvir e compreender, respeitar os colegas enquanto falam, ou seja, valores fundamentais para viver em sociedade. É neste sentido, que a literatura deve ser incentivada, tanto pelos pais como pelos professores, pois para além da sua função lúdica e educativa, possibilita também que sejam transmitidos à criança valores morais muito importantes, permitindo-lhes desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo, proporcionando-lhes assim um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Portanto, esta tarefa possibilitou a ampliação do conhecimento e a experiência do mundo, aprofundando a consciência linguística e simultaneamente reforçando uma atitude positiva relativamente à leitura e ao sentimento de participação.

4.1.2.2. Tarefa *O Nosso Nabo Gigante*

Após a leitura e diálogo sobre a história *O Nabo Gigante*, desafiei a turma a fazer o reconto da história utilizando fantoches das personagens, criados e disponibilizados por mim. Em primeiro lugar organizei a turma em pequenos grupos – 4 grupos de 3 elementos e 1 grupo de 4 elementos – e de forma aleatória distribuí por cada grupo um cartão² numerado com um excerto da história do livro, pedindo aos alunos que não divulgassem, pois apenas o grupo podia saber o que dizia o cartão. De seguida, pedi aos alunos de cada grupo para em conjunto analisarem o excerto, escrevendo num papel as personagens e pensarem como iriam representar o excerto, onde podiam utilizar sons, falas e os fantoches. Desta forma, “ (...) a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro” (Ministério da Educação, 2004, p. 77) e, também “A manipulação (...) de fantoches (...) estimula a caracterização de personagens e enriquece as histórias que as crianças vão construindo” (idem, p. 82), permitindo aos alunos desenvolverem o seu imaginário, a sua criatividade e expressividade, bem como a sua capacidade de improvisação, através da dramatização. Para além disso, permite ainda o contacto com o teatro de fantoches, conhecendo esta

² Apêndice I: Cartões do Reconto da História *O Nabo Gigante*

forma de teatro, encarando-a como uma atividade artística e também que o aluno dramatize a história trabalhada por si a partir do fantoche, dando-lhe “vida”, através de emoções, pensamentos, vivências, etc.

Porém, para além do entusiasmo revelado, foi possível perceber que a metodologia do trabalho em pequeno grupo suscitou bastante surpresa aos alunos, mas revelou ser uma experiência bastante do seu agrado, apesar de existirem algumas dificuldades relacionadas com as atitudes e os comportamentos, uma vez que os alunos não estavam habituados a estas metodologias de trabalho que exigem o cumprimento de regras muito específica para que sejam bem-sucedidas. Deste modo, os alunos participaram no “(...) funcionamento e nas regras dos grupos, ao mesmo tempo que [desenvolveram] atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, etc.” (Ministério da Educação, 2004, p. 110):

A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (idem, p. 110).

Assim sendo, como forma de ultrapassar estas dificuldades, foi necessário criar um espaço em grande grupo para conversar com os alunos e assim estabelecer as regras que assegurariam o normal funcionamento da sala de aula, e um acompanhamento individual de cada grupo no decorrer da tarefa, principalmente na ajuda da tomada de decisões em conjunto sobre a distribuição das personagens, orientando o grupo no confronto de opiniões, na procura de alternativa, na tomada de decisões em conjunto, constituindo-se assim num espaço muito rico em comunicação e sociabilização. Desta forma, é possível perceber que esta tarefa visa, não só, a que os alunos adquiram um sentido de cooperação e entreajuda, através do trabalho em grupo como também o contacto com o teatro de fantoches e a exploração das suas potencialidades.

Para finalizar, depois dos grupos estarem organizados e terem ensaiado a sua apresentação, fui pedindo a cada grupo, ou seja, pedi ao grupo que tinha o cartão com o número 1 que se dirigisse ao local de apresentação e representasse para os colegas e assim sucessivamente, até que todos os grupos apresentassem, fazendo desta forma o reconto da história. Ao longo da representação, apesar de haver algum nervosismo e timidez os alunos, em conjunto, conseguiram superar este desafio, demonstrando desta forma um grande espírito de equipa e entreajuda na turma, pois sempre que um grupo

terminava os restantes alunos aplaudiam e por vezes surgiam frases de incentivo, como: *Boa. Muito bem. Vês, conseguiste.*, entre outras. Foi interessante observar que manifestavam grande alegria na vivência da situação. É de salientar que a participação de todos foi fundamental nesse processo, sendo importante realçar que “(...) ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8).

Portanto, é possível perceber que o valor educativo da Expressão Dramática é enorme para a criança, uma vez que ajuda-a no seu processo de desenvolvimento a nível emocional, cognitivo, social e motor:

(...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum (Sousa, 2003a, p.33).

4.1.2.3. Tarefa A colheita do velhinho da Quinta Misteriosa

Depois do grande mistério à volta do nabo gigante, o casal de velhinhos pediu ajuda à turma na colheita da fruta do seu pomar, deixando uma carta: *Amigos! Precisamos de ajuda! Chegou a altura de colher as frutas das árvores da quinta, agrupá-las por tipo de fruta e fazer a sua contagem. Desta forma, será possível perceber quantos tipos de fruta há na quinta e em que quantidades. Venham ajudar-nos a descobrir. O casal de velhinho.*

Assim, nesta tarefa, os alunos colheram das mini árvores (previamente feitas por mim) os frutos e colocaram nos cestos apropriados, de seguida fizeram a contagem de cada tipo de fruta e organizaram os dados recolhidos numa tabela de frequência para posteriormente construir um gráfico de barras de forma a analisarem o resultado da sua recolha.

Numa primeira fase, apresentei a tarefa matemática à turma, solicitando aos alunos que recordassem tarefas realizadas em aulas anteriores envolvendo o estudo da recolha e tratamento de dados. Desta forma, aproveitei para dizer que iriam ser os alunos a decidir como os dados iam ser recolhidos e tratados. Demonstrando desta forma que os alunos tiveram de formular estratégias ao mesmo tempo que mobilizaram

conhecimentos e capacidades anteriormente desenvolvidas, constituindo um ponto de partida para o desenvolvimento e formalização de novos conceitos e representação. Nesta fase de recolha de dados, houve uma grande participação dos alunos, não só por terem uma parte prática, isto é, serem os alunos, de forma ordenada, a “tirar” das árvores as frutas (de papel), colocarem no cesto e fazerem as contagens e registos, mas também pela descoberta do número final das frutas de forma a desvendar o mistério lançado pelo casal de velhinhos. Desta forma, penso que consegui desenvolver uma estratégia e um papel importante na motivação dos alunos, colocando e respondendo a questões dos alunos ao longo do processo. Seguidamente, passou-se ao segundo momento da tarefa, no qual os alunos registaram os dados numa tabela de frequência e num gráfico de barras.

De seguida, iniciei a exploração da tarefa, sendo que em dado momento da discussão, surge uma ideia errónea de uma aluna sobre a representação do número 5 em esquemas de contagem (*tally charts*) representados em tabela de frequência, onde afirmou: *O 5 são cinco traços ao lado uns dos outros em pé*. Posto isto, procurei que os alunos reconhecessem o erro e corrigissem-no, colocando-lhes questões, explorando assim com a aluna e a turma o conteúdo da afirmação, onde foi possível todos participarem e ajudarem a desmistificar esta dúvida através da utilização de exemplos práticos. Desta forma, “A exploração matemática de um erro é muitas vezes muito esclarecedora e enriquecedora, quer para os alunos que erraram, quer para os que resolveram bem” (Canavarro, 2011, p.11). Pois, a reflexão sobre os erros são favoráveis a que haja um contacto com conceções e estratégias diferentes, uma maior compreensão sobre o porquê das dificuldades, bem como o aprofundamento da compreensão dos conceitos.

De forma a garantir o desenvolvimento da tarefa e para conseguir perceber as estratégias que os alunos adotaram, desenvolvi e explorei uma folha de registo³, permitindo assim que os alunos fizessem o registo de forma organizada do que pensaram e a incentivá-los a verificar a resolução. Desta forma, consegui garantir o desenvolvimento da tarefa “(...) analisando passo a passo o trabalho dos alunos e focando ideias produtivas mas que precisam de ser ajustadas” (Oliveira, et al., 2013, p.10). Ao longo do trabalho autónomo dos alunos, foram verificadas algumas

³ Apêndice II: Ficha de Registo *A colheita do velhinho da Quinta Misteriosa*

dificuldades ao nível da compreensão e resolução dos problemas, sendo que em muitos casos, foram ultrapassadas com a correção coletiva no quadro da sala.

Após a realização do trabalho autónomo dos alunos, em pequenos grupos, para finalizar a tarefa decorreu a fase de discussão e sistematização. No que diz respeito ao desenvolvimento desta fase da tarefa, tentei incidir na “promoção da qualidade matemática” (idem, p. 20), no discurso dos alunos. Estas estão, no entanto, apoiadas em “(...) acções instrucionais que visam não só criar um ambiente adequado à discussão mas também sustentar e apoiar os alunos a explicar as suas ideias e raciocínios com clareza” (idem, p.20). Desta forma, incentivei os alunos a irem além das estratégias desenvolvidas, acrescentando ou consolidando conhecimentos matemáticos e promovendo o raciocínio e a reflexão. Estes aspetos promotores de um aprofundamento ou extensão do pensamento estão bem patentes, por exemplo, quando interrogo e encorajo os alunos a participarem na discussão sobre a tarefa realizada:

Filipa: *Então quem é que conseguiu pensar e depois quando construi o gráfico de barras viu que era verdade? Ou seja, quem é que pensou que a árvore tinha mais frutos e ... qual era?*

Aluno 1: *Árvore das laranjas.*

(...)

Filipa: *Ok, isso é uma conclusão. E quem é que consegue tirar mais alguma conclusão, quem é que consegue ver qual é a diferença entre a quantidade de cerejas e de laranjas?*

(...)

Filipa: *Então e como é que sabes isso? Como é que conseguiste chegar a essa conclusão?*

Aluno 1: *Fiz a contagem dos frutos e vi qual tinha mais.*

Aluno 2: *Professora, eu vi através das barras do gráfico.*

Filipa: *Como assim? Explica.*

Aluno 2: *Olhei para o gráfico e vi as barras que fizemos. A maior é a que tem mais frutas e a mais pequena é a que tem menos fruta.*

(...)

Ao longo do diálogo estabelecido entre mim e a turma foi possível a sistematização das aprendizagens matemáticas, existindo um estabelecimento de conexões com aprendizagens anteriores (recolha e tratamento de dados) e o reforçar de alguns aspetos centrais do tópico em estudo (propriedades da tabela de frequência e do

gráfico de barras, problemas com sentido aditivo e subtrativo), encorajando assim a reflexão e o raciocínio matemático dos alunos.

Portanto, é possível perceber que a partilha e o debate dos resultados observados, em grande grupo, tornaram-se bastante ricos do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, não só pela sua implicação na realização da tarefa e estabelecimento de relações numéricas entre os resultados obtidos, promovendo um debate em turma sobre a veracidade ou não das respostas dos colegas, de modo a que, verbalizem o seu raciocínio matemático, como também pela entreajuda e o respeito manifestado em relação a cada um.

Posto isto, através da análise da tarefa, é visível que a dinâmica de aula propiciou a análise das situações matematicamente significativas e promoveu o desenvolvimento desta capacidade e da capacidade de comunicação no aluno. Pois, no decorrer da tarefa foi evidente o desenvolvimento da capacidade de raciocínio matemático, através da utilização da razão ao julgar, compreender, examinar, avaliar, justificar e concluir, pois “(...) ser capaz de raciocinar matematicamente é essencial para que os alunos aprendam com compreensão” (Boavida & Menezes, 2012, p.289). Sendo que, não raciocinamos apenas quando provamos algo, mas também raciocinamos ao apresentar razões que justifiquem ideias, ao argumentar para nos convencermos, ou para convencer os outros sobre a conjectura que enunciamos. Posto isto, é possível perceber que “o raciocínio matemático é uma atividade partilhada em que quem aprende participa enquanto interage com outros para resolver problemas matemáticos” (idem, p.289).

Portanto, ao analisar a atividade é possível perceber que esta é uma tarefa de natureza exploratória, marcada pela “(...) interação entre os vários intervenientes onde a professora [assumiu] o papel de moderadora, procurando gerir as intervenções e orientando o conteúdo subjacente sem, no entanto, impedir que sejam os alunos a determinar o rumo do desenvolvimento da aula” (Gonçalves, et al., 2011, p.28). Também é possível perceber que esta tarefa estava estruturada em três fases: a fase de lançamento da tarefa, a fase de exploração da tarefa pelos alunos, e a fase de discussão e sistematização, tratando-se de uma abordagem de ensino que tem por pano de fundo a ideia de que “(...) a exploração e discussão de tarefas cognitivamente desafiadoras que favoreçam a construção de ideias matemáticas poderosas e incentivem o raciocínio e o pensamento reflexivo, é essencial para que os alunos aprendam Matemática com compreensão” (Boavida & Menezes, 2012, p.288).

4.1.2.4. Tarefa *Despertar os Cinco Sentidos*

Como forma de agradecimento pela ajuda que os alunos deram na colheita das frutas do pomar, o casal de velhinhos deixou na sala de aula um cesto com alguns alimentos acompanhado com um bilhete: *Obrigado pela ajuda! Oferecemos este cesto com alguns alimentos da nossa quinta para os vossos sentidos apurar.*

Depois de um aluno ler o bilhete, questionei a turma, de forma a perceber quais eram os seus conhecimentos em relação aos cinco sentidos, uma vez que todos os alunos possuem um conjunto de experiências e saberes acumulados:

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004, p.101).

Ao longo do diálogo foi possível perceber que os alunos tinham noção de que temos cinco sentidos e quais são, porém havia alguma confusão em relação ao vocabulário, pois embora soubessem identificar os cinco sentidos, muitos dos alunos atribuíam a designação dos órgãos dos sentidos aos sentidos, como é possível perceber através deste diálogo:

Filipa: *Alguém sabe explicar-me o que o casal de velhinhos quis dizer “com os vossos sentidos apurar”? Sentidos? O que é isto?*

Aluno 1: *Vamos sentir os alimentos, professora.*

Filipa: *Sentir? Como?*

Aluno 1: *Se tocarmos nos alimentos conseguimos sentir.*

(...)

Aluno 2: *Mas professora, os nossos sentidos são 5.*

Filipa: *Então quais são?*

Aluno 2: *a boca, a visão, o toque, as orelhas, o cheiro.*

Filipa: *Concordam?*

Aluno 3: *Acho que têm outros nomes.*

(...)

Posto isto, de forma a esclarecer o conceito dos diversos sentidos, coloquei alguns desafios, proporcionando assim ao grupo de alunos uma experiência sensorial, tendo como objetivo observarem, sentirem, cheirarem e provarem os alimentos, tais

como: laranja, limão, nabo, cenoura, kiwi, banana, feijões e batatas, de modo a identificar e diferenciar a sua visão, o seu tato, o seu olfato e o seu paladar.

Primeiramente, em grupo de turma, optei por desafiar as crianças na descoberta das características dos alimentos, colocando-lhes algumas questões a respeito da sua cor, tamanho e textura, à medida que lhes ia facultando pistas de modo a orientar o seu pensamento. No decorrer desta experiência os alunos revelaram facilidade em identificar e descrever essas características, utilizando o tato e a visão para verificar as suas respostas. É de realçar que todos os alunos tiveram acesso aos alimentos, pois é “(...) fundamental que, no caso de grandes grupos, haja a preocupação de disponibilizar recursos a todas as crianças. Cada uma deve ter a oportunidade de constatar por si própria” (Martins, et al., 2009, p.21).

De seguida, todos os alunos fizeram o registo no caderno sobre as atividades e o sentido e o órgão do sentido que aprenderam, isto é, fizeram o registo pictográfico (desenho) da experiência sensorial e escreveram as aprendizagens relacionadas, como por exemplo, no caso da visão: *Sentido: visão; Órgão do sentido: olhos; Com os olhos distinguimos as cores, as formas, as texturas do mundo que nos rodeia.* Sendo que esta descrição surgiu do diálogo em turma.

Posteriormente, a atividade sensitiva do paladar e olfato foi desenvolvida, em pequeno grupo, e o material foi preparado previamente, isto é, alguns alimentos foram cozidos e cortados aos pedaços, distribuídos por pratos, sendo necessário 4 pedaços de cada alimento, uma vez que as crianças foram distribuídas por 5 pequenos grupos de 4 elementos. Para além disso, tive o cuidado de perceber junto da Professora Cooperante se algum aluno era alérgico a algum dos alimentos, ao qual obtive a resposta de que não havia alergias quanto à laranja, ao limão, ao nabo, à cenoura, ao kiwi, à banana, ao feijão e à batata. Pois, segundo Hohmann e Weikart (1997), “o tempo em pequeno grupo requer a sua preparação antes das crianças chegarem (...) e a sua colocação em local acessível a todas elas” (p.394). Depois, à vez e em cada grupo, foram vendados os olhos a cada aluno para que através do seu paladar, da sensação gustativa, e do olfato tentassem identificar os alimentos:

(...) reconhecer objectos a partir dos seus sinais sensoriais é uma experiência importante para as crianças à medida que começam a formar e compreender símbolos. Pois, os sinais e pistas sensórias estimulam as crianças a formarem imagens mentais que representem objectos que não estejam imediata ou completamente presentes (Hohmann e Weikart, 1997, p.482).

Ao longo da degustação dos alimentos, observei que, no geral, as crianças sabiam identificar o seu sabor e o seu cheiro e nomeá-los (laranja, limão, nabo, cenoura, kiwi, banana, feijão e batata), exceto o nabo e o kiwi que foram os alimentos que maiores dificuldades causaram aos alunos, talvez por não os consumirem com tanta regularidade ou isolados, mas sim triturado com outros alimentos, fazendo com o seu sabor e a sua textura fiquem “disfarçados”. Para além de nomear os alimentos, alguns alunos fizeram também referência à natureza do seu sabor (doce, ácido, ...). Esta experiência favoreceu a construção de saberes sensitivos, propiciando a apreciação de sabores e aromas de produtos que fazem parte do nosso quotidiano alimentar. Tal como aconteceu nas experiências anteriores, após o diálogo, os alunos procederam ao registo no caderno, neste caso em relação ao paladar e olfato.

Relativamente à audição, uma vez que não consegui associar aos diversos alimentos este sentido, após as experiências sensoriais sobre a visão, o tato, o olfato e o paladar, surgiram diversos sons de animais da quinta. Os alunos ficaram espantados, porque não estavam à espera, e de imediato começaram a tentar adivinhar que animais estavam a ouvir:

Aluno 1: *Ouvi um porco. E tu?*

Aluno 2: *Olha uma vaca. Muuu*

Aluno 3: *Uma galinha.*

Aluno 4: *É um galo, os galos é que cantam.*

...

No fim, depois de identificarem os animais houve um diálogo sobre a audição e o registo pictográfico (desenho) e escrito no caderno, tal como aconteceu nas diferentes experiências. Pois, “O registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas” (Martins, et al., 2009, p.22).

Para finalizar e de forma a sintetizar, fiz um pequeno diálogo com os alunos sobre os conteúdos abordados, de forma a perceber se compreenderam, e para confrontar as ideias iniciais com aquelas com que ficaram após fazerem a experimentação e a manipulação dos materiais. Pois, os alunos “(...) deverão ter oportunidade de partilhar e discutir o trabalho realizado. Neste sentido (...), valorizando o desenvolvimento de capacidades de comunicação, [através da partilha] com os colegas da actividade realizada pelo seu grupo” (idem, p.23). Para além disso, o desenvolvimento do vocabulário é, também, importante, pelo que, “(...) durante a

atividade, os termos servem para ilustrar recursos procedimentos e fenômenos devem ser familiares” (idem, p.22) ao aluno. Pois, tal como Isabel Martins (2009) esclarece a linguagem é um mediador fundamental de funções mentais, potenciando o desenvolvimento a nível cognitivo:

A linguagem pode ser considerada como mediador principal de todas as funções mentais, e portanto, condição essencial para o crescimento cognitivo. Sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno, deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico. Caso contrário, poder-se-á, ainda que inconscientemente, fomentar a construção de concepções alternativas (Martins, et al., 2009, p.13).

4.1.3. Considerações finais sobre a Sequência Didática

Neste momento, para que seja possível obter uma leitura de todos os dados já apresentados na descrição e análise das diversas tarefas realizadas durante a implementação de toda a sequência didática, tendo como indutor o livro *O Nabo Gigante*, considerando as aprendizagens realizadas pelos alunos nas várias áreas do saber, foi construída uma tabela, que se apresenta, analisa e interpreta seguidamente.

Livro <i>O Nabo Gigante</i>				
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Dramática
	Reconto da história <i>O Nabo Gigante</i>	Representação e análise de dados: gráfico de barras	Experiência dos cinco sentidos	Teatro de fantoches <i>O Nabo Gigante</i>
Conseguiu	13	11	16	16
Apresentou dificuldades	3	5	0	0
Não conseguiu	0	0	0	0
Não realizou	0	0	0	0
Total de alunos⁴	16	16	16	16

Tabela 2 - Resultados dos produtos referentes às tarefas da sequência didática *O Nabo Gigante*

⁴ Nota: No grupo de 20 alunos, 3 alunos têm Necessidades Educativas Especiais e 1 aluno está a desenvolver competências do 1º ano. Por isso, optei por tratar apenas das produções de 16 alunos afastando os que exigiam um tratamento mais específico tendo em conta as suas necessidades educativas específicas.

Pode-se constatar que as tarefas propostas nesta sequência didática foram bem aceites pelos alunos, pois em todas as tarefas o número de alunos que conseguiu alcançar os objetivos foi superior ao número de alunos que não conseguiu.

A escolha da história *O Nabo Gigante* foi, sem dúvida, uma excelente opção, uma vez que, deixou os alunos mais motivados e com vontade de participar na leitura da história e posteriormente no diálogo, tornando-se num momento bastante rico em aprendizagens, pois os alunos desenvolveram a capacidade de compreensão e expressão oral e fomentou o desenvolvimento da imaginação, proporcionando-se assim um importante momento de partilha de saberes.

No reconto oral, este foi muito detalhado, revelando que tinham compreendido, apreciado e assimilado a história, tal como referi na descrição da tarefa. Sendo interessante realçar que dezoito semanas após a implementação da sequência didática, nas entrevistas, os alunos fizeram o reconto da história com bastante facilidade, recordando pormenores como a ordem pela qual as personagens aparecem na história, como por exemplo:

Aluna L⁵: Primeiro tentaram tirar o nabo gigante da terra. Depois chamaram outras pessoas e não conseguiram. Depois chamaram mais outras pessoas e não conseguiram. Mas depois quando chegou a outra pessoa conseguiram tirar o nabo gigante.⁶

Outro exemplo também interessante:

Aluno R: O velhinho pediu ajuda para tirar o nabo gigante. A primeira foi a velhinha, depois foi a menina, depois foi...

Aluno DL: Foi o menino.

Aluno R: Foi o menino e depois foi o cão.

Aluno DL: E depois foi o gato.

Aluno R: e depois acho que foi a tartaruga.

Aluno DL: Hã!? Tartaruga?

Aluno R: Não, não. Tartaruga não. Foi o cão, o gato, ...

Aluno DL: E o rato. E o rato.⁷

Assim, na área do Português, mais de metade dos alunos conseguiram facilmente participar no diálogo e no reconto da história. No que diz respeito aos três alunos que apresentaram mais dificuldades, estas verificam-se ao nível da expressão oral, isto é, os

⁵ Coloquei a primeira letra alfabética de cada nome dos alunos por questões de ética e preservar a identidades dos alunos, tal como explicitado nas cartas enviadas aos encarregados de educação. Ver apêndice XIII: Carta de Autorização das Entrevistas.

⁶ Apêndice IX: Transcrição da Entrevista das Alunas AM e L.

⁷ Apêndice X: Transcrição da Entrevista dos Alunos DL e R.

alunos tinham algum receio em exprimir as suas ideias e participar nos diálogos da turma, demonstrando assim algumas limitações nesta competência.

Relativamente à tarefa de Matemática revelou-se muito interessante. Em primeiro lugar, porque os alunos gostam do domínio de conteúdos da *Organização e Tratamento de Dados*, trabalhando sempre sem colocar entraves e com gosto no que estavam a fazer. Em segundo lugar, porque apesar de ser uma tarefa na área da Matemática, os alunos com algumas dúvidas nesta área, com este tipo de tarefa, talvez por ser mais prática e de análise, participaram com entusiasmo. Em geral, percebeu-se através das repostas dadas, que os alunos tinham adquirido os conhecimentos necessários à execução e análise de uma tabela de frequência absoluta e de um gráfico de barras, tendo sido ultrapassadas as dificuldades apresentadas através do diálogo e partilha de conhecimentos entre os alunos.

No Estudo do Meio destaca-se a atividade experimental dos órgãos dos cinco sentidos, na qual todos os alunos perceberam o que são e quais são os cinco órgãos dos sentidos, o que revela níveis de aprendizagens significativos, tendo sido ultrapassadas as dificuldades iniciais na distinção entre os órgãos e os sentidos. Pois, após dezoito semanas foi notável a consolidação destes conceitos, sabendo enunciar claramente quais são os cinco sentidos, vejamos:

Filipa: Então e para conseguires ver os alimentos que estavam no cesto utilizaste que sentido?

*Aluno T: A visão.*⁸

E ainda:

Aluno DL: O tato é de sentir. O olfato é de cheirar.

Aluno R: É com o nariz.

*Aluno DL: Audição é de ouvir.*⁹

Esta tarefa que proporcionou experiências sensoriais foi muito bem recebida pelos alunos, talvez por ter um carácter mais lúdico e ser mais dinâmica. Foi interessante assistir ao desenvolvimento desta tarefa, porque sentia-se um clima de descontração, demonstrando cumplicidade e divertimento, apesar da agitação inicial que pode justificar-se por ser uma tarefa em que não estavam familiarizados.

Quanto à tarefa de Expressão Dramática, decorreu como estava prevista, mas com uma ligeira confusão e agitação, uma vez que os alunos encontravam-se em

⁸ Apêndice XI: Transcrição da Entrevista da Aluna I e do aluno T.

⁹ Apêndice X: Transcrição da Entrevista dos Alunos DL e R.

grupos, demonstrando alguma dificuldade na divisão de tarefas e dos personagens, tal como demonstra o seguinte diálogo:

Aluna AM: *Então... usámos bonecos para contar a história.*

Aluna L: *Um grupo ficou com um bocadinho da história, outro ficou com outro bocadinho... e contámos a história. Foi muito divertido e difícil.*

Filipa: *Difícil? Porquê?*

Aluna L: *Queríamos todos brincar com os bonecos todos e não pudemos.*

Filipa: *Então?*

Aluna L: *Cada menino tinha de ficar com um boneco.*

Aluna AM: *Eu fiquei com o cão¹⁰.*

Apesar disso, realço o entusiasmo que as crianças demonstraram ao longo da tarefa por terem a oportunidade de brincar ao faz de conta, tendo sido necessário uma maior orientação tanto da minha parte, como da colega de estágio e da professora cooperante para que os alunos conseguissem concretizar a tarefa, pois, todos os grupos cumpriram com o que estava planificado.

Portanto, as tarefas no âmbito do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e da Expressão Dramática foram bem-sucedidas, pois praticamente todos os alunos atingiram os objetivos estabelecidos.

4.2. Sequência Didática: *Os Animais Inventados*

4.2.1. Contextualização e Articulação da Sequência Didática

A sequência didática tem como indutor o livro de David Machado, intitulado *Noite dos Animais Inventados*, com ilustrações de Teresa Lima. Este livro transporta-nos até um quarto escuro onde dormem Jonas e os seus irmãos – Jeremias, o mais velho, e os gémeos Jacinto e Jaime. Dotados de uma imaginação poderosa começam a inventar animais, desde galinhas, leopardos, tartarugas, elefantes, acabando por criar um enorme dinossauro que já não cabia no quarto e que assustava todos os outros animais. Finalmente os irmãos uniram-se e juntos tiveram de imaginar um comboio que transportasse todos estes seres para uma floresta inventada. Voltaram e enfiar-se debaixo de uma manta de retalhos e assim conceberam um final feliz. Foi a partir desta obra de David Machado, cheia de magia e imaginação, que desenvolvi uma sequência

¹⁰ Apêndice IX: Transcrição da Entrevista das Alunas AM e L.

didática, englobando as diferentes áreas disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica.

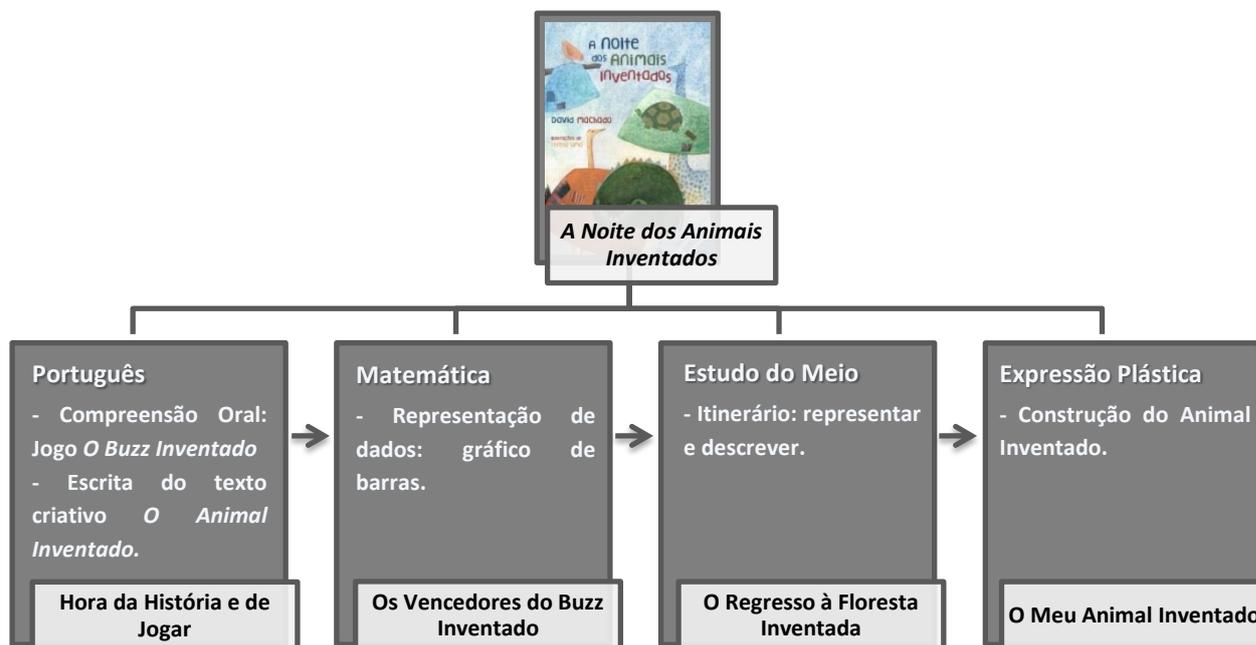


Tabela 3 - Tarefas da Sequência Didática *Os Animais Inventados*

As tarefas visam desenvolver as potencialidades da língua, as potencialidades do da recolha e organização de dados e da orientação no espaço e, ainda, o conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo. Sendo que, para esta sequência didática seja implementada é fundamental que os alunos oiçam e explorem a obra seleccionada, no âmbito da área do Português. Segundo Hohmann e Weikart (1997), “(...) talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (p. 546). Sendo fundamental que as crianças compreendam e discutam o essencial da história e que se sintam motivados em querer descobrir mais, uma vez que ao escutarem uma história, os alunos “(...) defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará” (Dohme, 2000, p.19), possibilitando assim “(...) uma excelente base para o diálogo, a acção imaginativa e sensorial (...)” (Manzano, 1988, p. 39) dos alunos.

Nesta sequência de tarefas a área da Expressão Plástica surge diretamente articulada com a área do Português. Numa primeira fase, após a compreensão da história é proposto aos alunos que escrevam um texto criativo, juntamente com a família, cuja temática é *O Meu Animal Inventado*, proporcionando aos alunos um momento para expandir o seu pensamento e imaginação. Pois, em contexto escolar, tal como Caldeira (2006) afirma “o trabalho criativo constitui um dos instrumentos de que os alunos dispõem para manifestar o seu próprio EU, bem como, libertar e materializar todas as emoções e capacidades expressivas, afirmando assim a sua própria identidade” (p.3). Desta forma, este processo imaginativo faz com que os alunos se afastem de capacidades que já têm como adquiridas, possibilitando-lhes novas hipóteses de invenção e de experimentação (Santos & Balancho, 1993). Por último, numa segunda fase é proposta uma tarefa de Expressão Plástica, onde as crianças terão de desenhar e construir o seu animal inventado com materiais reciclados, juntamente a com a família. Sendo que “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, 1998, p. 89) e a “(...) exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (idem, p.89).

De seguida, aborda-se a área do Estudo do Meio, através do estudo dos itinerários e da localização no espaço. A área de Conhecimento do Mundo, nomeadamente o Estudo do Meio, é apontada como uma via de sensibilização às ciências, devendo proporcionar às crianças experiências relacionadas com os diferentes domínios do desenvolvimento humano. Entre esses domínios incluem-se os seguintes: localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social (Ministério da Educação, 2010). Assim, importa conceber e dinamizar atividades promotoras do estudo do meio, com vista ao desenvolvimento de cidadãos competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal e social. Relativamente à tarefa de localização, esta requer a descrição das relações espaciais de determinados objectos e, ao fazê-lo, os alunos desenvolvem “(...) vocabulário específico e adequado a cada uma das situações, como: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, para a direita, para a esquerda, a seguir, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc” (Mendes e Delgado, 2008, p.11).

A área da Matemática articula-se com as outras áreas disciplinares, nomeadamente o Português e o Estudo do Meio, num momento definido, desafiando os alunos a descobrir os animais inventados, bem como os vencedores de um jogo. Desta forma, as tarefas da área da Matemática desenvolvem a organização e análise de dados recolhidos, bem como a localização e orientação do espaço, através dos itinerários. Neste sentido, importa referir que a organização de dados remete também para o sentido de número. A vantagem na organização dos dados em gráfico de barras está “(...) na rapidez da leitura!... Não só há uma percepção imediata de qual a categoria de maior frequência, como também se fica com uma noção bastante precisa de qual a ordem de grandeza de cada categoria relativamente às restantes” (Martins, Loura, & Mendes, 2007, p.27). Neste sentido, a utilização deste tipo de gráfico, possibilita que as crianças consigam mais rapidamente analisar e refletir sobre os resultados do mesmo, contudo esta análise deverá ser apoiada pelo professor para obterem conclusões reais e corretas do mesmo.

4.2.2. Descrição e Análise da Sequência Didática

4.2.2.1. Tarefa *Hora da História e de Jogar*

A sequência didática, realizada no dia 9 de dezembro de 2015, iniciou-se, pela exploração do livro, mais propriamente os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, autor, ilustrador, paginação e editora), questionando os alunos sobre a identificação do livro: *Quem é o autor? E o ilustrador? Sabem o que é e o que faz? E a capa onde está? E a contracapa?*. Neste momento, os alunos tiveram oportunidade de manusear e explorar o livro de forma a conseguirem responder às questões colocadas.

Posteriormente, iniciei a leitura da história com entoação e expressividade, mostrando as ilustrações, de forma a motivar os alunos para a mesma. No decorrer da leitura fui interagindo com os alunos, procurando que estes compreendessem e interpretassem a história, o que fez com que numa fase inicial os alunos se mostrassem entusiasmados e com muita curiosidade pelo conteúdo da história e participassem nas pequenas propostas que fui fazendo de forma a suscitar antecipações, perguntando: *O que é que acham que vai acontecer a seguir? Que animal inventado o irmão Jonas vai inventar? Será grande? Será pequeno? Qual será?*, entre outras. Contudo, o facto de a história ser longa gerou alguma distração por parte dos alunos, suscitando algum

burburinho. No entanto, “Um bom contador de histórias tem de saber adaptar-se ao público, [sendo que] esse ajuste é feito ao vivo, de forma rápida e quase imperceptível, [e também saber observar] as reacções das crianças enquanto conta a história para poder fazer os ajustes necessários”¹¹ (Ministério da Educação, s.d.). Por isso, optei por mudar o relato abreviando o enredo sem comprometer a história.

Após a leitura e diálogo sobre a história, realizou-se o jogo *O Buzz Inventado*¹², de modo a testar os conhecimentos dos alunos sobre a história anteriormente contada e analisada. Para além disso, esta tarefa também tinha como objetivo fortalecer o espírito de equipa entre as crianças, uma vez que nesta faixa etária ainda está muito presente o egocentrismo. Neste sentido, foram formados dez grupos de dois elementos e cada um foi identificado com uma cor. Assim, para além de a criança encarar o jogo como uma forma de brincar, também proporciona a formação de grupos e as dinâmicas de grupos, permitindo assim que a criança aprenda e se sinta integrada e reconhecida. Ou seja, “(...) aprende sobretudo a viver com os outros, isto é, a respeitar a regra do jogo social porque, e essa é uma das condições do jogo, não há jogo sem regras, nem que sejam as que impomos a nós próprios” (Vayer e Trudelle, 1999, p.54).

Por isso, antes de começar o jogo, foram definidas algumas regras como por exemplo: respeitar os elementos do próprio grupo e dos outros grupos; caso quebrassem alguma das regras eram desclassificados ou o grupo perdia pontos; todos os grupos jogam ao mesmo tempo; ganha o grupo que acertar em mais respostas; entre outras. Desta maneira, “A existência de regras e de interacção apresentam a possibilidade de recriar no jogo capacidades cognitivas e sociais que se pretende que sejam adquiridas por uma criança em determinado contexto” (Rino, 2004, p. 21).

Neste sentido, um dos aspetos a realçar, é o facto de apenas um aluno ter tido dificuldade em respeitar as regras e em trabalhar em grupo, uma vez que não respeitava a opinião do colega, fazendo prevalecer a sua opinião, achando que a sua é que estava correta, demonstrando assim dificuldades na tomada de decisões em conjunto. Ao contrário dos outros grupos, e do que estava à espera, que proporcionaram um ambiente favorável à tomada de decisões em conjunto, permitindo apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, apresentar argumentos, tornando-se num espaço muito rico em comunicação e sociabilização.

¹¹ In:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=12&idSubsubtopicoOrientacao=23>

¹² Apêndice III: Jogo *O Buzz Inventado*

No jogo *O Buzz Inventado*, cada grupo respondia às questões colocadas por mim – que foram projetadas num PowerPoint –, mostrando o cartão (azul, amarelo, vermelho ou verde) correspondente à resposta correta. É de realçar que nenhum grupo podia mudar o cartão após colocá-lo no ar para dar resposta, pelo que era necessário que os elementos do grupo dialogassem e chegassem a uma conclusão antes de colocarem o cartão no ar, pois este momento acontecia ao meu sinal e todos os grupos colocavam o cartão no ar ao mesmo tempo. Posto isto, registava no quadro, numa tabela previamente feita com as cores dos grupos, as respostas corretas de cada um no decorrer do jogo, pois ganhava o grupo que respondesse acertadamente ao maior número de questões.

Ao longo desta tarefa, as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas no jogo e por ser em equipas, o que despertou alguma ansiedade e algum espírito de competitividade, uma vez que todos queriam ganhar, acabando por provocar algum burburinho, que faz parte deste tipo de tarefas, cada equipa tinha de conversar entre si de forma a chegarem a um consenso na resposta a dar, tendo em vista a vitória no jogo, sendo assim essencial que os alunos “(...) aprendam também a controlar as suas emoções decorrentes do confronto com os adversários e a cooperar com o(s) colega(s) da sua equipa” (Condessa, 2006, p.18).

Portanto, é possível perceber que “Através do jogo a criança desenvolve-se emocional e socialmente, ao mesmo tempo que estimula a inteligência, promovendo um crescimento harmonioso” (Vayer e Trudelle, 1999, p.70). Sendo, por isso, o jogo um meio excelente no que concerne ao seu processo de desenvolvimento global.

4.2.2.2. Tarefa *Os Vencedores do Buzz Inventado*

Na sequência do jogo *Buzz Inventado*, questionei os alunos: *Já jogámos ao Buzz Inventado e agora como é que sabemos que equipa acertou em mais respostas? Quem será que ganhou?* Desta forma, procurei conduzir os alunos para que compreendessem a importância dos registos que fiz no quadro/tabela. Assim, perguntei aos alunos se o que tinha escrito no quadro teria algum interesse para ajudar-nos a resolver o nosso problema, ao qual obtive várias respostas, como:

Aluno 1: *Sim, mas não sei explicar.*

Aluno 2: *Então, se contarmos os risquinhos ficamos a saber quem ganhou.*

Aluno 3: *Professora, podemos contar os tracinhos, mas quando aparece tracinhos com um risco em cima temos cinco pontos.*

...

Após o diálogo, em conjunto organizámos os dados numa tabela e gráfico de pontos e posteriormente analisámos, sendo que os alunos também fizeram esse registo numa ficha¹³, disponibilizada por mim. Pois, “estas tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (Castro e Rodrigues, 2008, p.59). Assim, levar os alunos a procurar responder a questões, contar o número de pontos e comparar esses dados favorece o desenvolvimento do sentido de número, bem como das capacidades de recolha, organização e análise de informação significativa.

Posto isto, em grupo de turma fizemos uma análise do gráfico, apenas através da observação, respondendo a questões que fui colocando: *Qual a equipa que teve mais respostas certas? E a equipa que acertou em menos perguntas? Quantas respostas certas tiveram, no total, a equipa com mais respostas certas e a equipa com menos respostas certas?*. Um ou dois alunos respondiam e a restante turma concordava ou não e porquê, até se chegar a um consenso, fomentando assim o espírito crítico relativamente ao observado, permitindo assim que os alunos se confrontassem com a confirmação ou refutação das análises retiradas do gráfico.

De seguida tentei atingir um nível de dificuldade mais elevado relativamente às questões lançadas, quando pedi aos alunos para dizerem: *Qual a diferença de respostas certas entre a equipa 1 e equipa 7? ou Quantos pontos faltam à equipa 5 para ter os mesmo que a equipa 3?*. Para alguns alunos estas tornaram-se em perguntas abstratas, por isso tentei, juntamente com os outros alunos, torná-las concretas, disponibilizando várias estratégias de resolução, desde as ilustrações, a utilização de materiais, para que conseguissem explorar e responder às questões de forma autónoma, adquirindo aprendizagens ativamente, pois a “aprendizagem ativa começa de modo concreto, pela manipulação (...). À medida que as crianças se familiarizam mais com determinado conceito ou objecto, podem trabalhar com esse conceito ou objecto a um nível «simbólico» (...) sem que «ele» esteja realmente presente” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 175).

À medida que ia colocando as questões, disponibilizava algum tempo aos alunos para pensarem no resultado, individualmente ou trocando ideias com algum dos colegas do lado. Após cada momento, questionava alunos específicos sobre a resposta a cada questão, pedindo-lhes que enunciassem o resultado a que chegaram bem como a forma

¹³ Apêndice IV: Ficha de Registo *Os vencedores do Buzz Inventado*

como pensaram, promovendo um debate em turma sobre a exatidão ou não das respostas dos colegas, de modo a que, verbalizem o seu raciocínio matemático. Neste sentido, no decorrer da tarefa, após a resolução individual, na resolução conjunta das questões apresentadas pelo professor, permitiu um confronto de estratégias de resolução e identificação dos raciocínios produzidos pelos alunos, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio. Pois, “(...) os momentos de discussão de processos de resolução e de resultados de problemas na turma devem ser frequentes” (Ministério da Educação, 2007, p.30), uma vez que a apresentação de diferentes estratégias de resolução dos alunos é uma mais-valia para o seu desenvolvimento matemático, pois “(...) os alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas representações” (idem, p.4).

Desta forma, a partilha e o debate dos resultados observados, em grupo de turma, tornaram-se bastante ricos do ponto de vista da aprendizagem das crianças, não só pela sua implicação na contagem e estabelecimento de relações numéricas entre os conjuntos formados, como também pela entajuda e o respeito manifestado em relação a cada um. Assim, importa refletir que a turma revelou ter espírito de cooperação, ou seja, os alunos conhecem as dificuldades, uns dos outros e demonstraram vontade de ajudá-los promovendo assim a entajuda e cooperação aliada ao espírito de equipa. Sendo esta uma experiência em grupo, todos os alunos encontravam-se a trabalhar para o mesmo objetivo – encontrar o vencedor do jogo. Para além da entajuda entre os discentes, também fui acompanhando a concretização do gráfico guiando o grupo para a correta construção do mesmo, uma vez que cada par fez a contagem dos seus pontos e completou o gráfico, o debate de ideias e a resolução dos problemas propostos. Sem dúvida, os alunos mostraram-se muito motivados e empenhados durante toda a tarefa, havendo um bom espírito de cooperação entre os elementos dos grupos de trabalho e revelaram sentido de responsabilidade e de organização.

4.2.2.3. Tarefa *O Regresso à Floresta Inventada*

No regresso à sala de aula, após o intervalo, encontrámos uma carta ao pé da porta acompanhada por umas folhas quadriculadas, curiosos os alunos começaram a questionar-se sobre o conteúdo. De forma a descobrir o que a carta dizia, pedi a um aluno para lê-la. Qual não é o espanto dos alunos quando perceberam que a carta era dos animais inventados: *Olá Amigos! Precisamos de ajuda! O maquinista inventado do*

comboio inventado perdeu-se na vossa escola. Vamos ajudá-lo a descobrir o caminho de regresso à floresta inventada. Os Animais inventados. Posto isto, os alunos mostraram-se muito entusiasmados, afirmando que queriam ajudar os animais inventados a voltar para a floresta inventada e questionando como o poderiam fazer. Assim expliquei aos alunos que nas folhas quadriculadas¹⁴ que os animais inventados deixaram tinham de descobrir e desenhar um caminho, da escola à floresta inventada, pois só através das indicações e dos desenhos o maquinista iria conseguir regressar. Para tal, a turma teve de se dividir em 5 grupos de 3 elementos: um elemento desenhou o caminho na folha quadriculada sem ninguém ver, e foi o responsável por orientar o colega na reconstituição do caminho, dando indicações utilizando os termos apropriados; outro elemento desenhou numa outra folha o caminho que o colega desenhou, sendo que não teve acesso ao desenho, apenas teve de ter em conta as indicações dadas pelo colega; e por fim o terceiro elemento anotou na folha de registo¹⁵ se o colega que deu as indicações utilizou os termos adequados e se o outro colega cumprir as orientações, sendo o único a ver os desenhos de ambos os colegas. Esta dinâmica em sala de aula foi bastante exigente para mim, uma vez que a minha atenção teve de ser simultaneamente orientada para os vários grupos, procurando dar uma resposta eficiente às diversas necessidades dos alunos, para que mantivessem um ritmo de trabalho regular até ao seu término.

Apesar de toda a explicação dada inicialmente, houve alunos que revelaram algumas dificuldades ao nível da tarefa e principalmente ao nível do vocabulário, o que implicou algum apoio na compreensão do exercício através da exemplificação, de forma a serem ultrapassadas. Assim, abordei os alunos de forma a relembrar os diversos termos, nomeadamente quarto de volta, meia volta e volta inteira: *Aluno 1, se eu pedisse para dares um quarto de volta, como farias? E meia volta, Aluno 2? E volta inteira?* Posto isto, à medida que os grupos iam terminando, verificava os dois itinerários e a avaliação feita pelo elemento do grupo responsável por fazer o registo. Por vezes, senti necessidade de pedir ao aluno para repetir as indicações e conversar com o grupo sobre esse aspeto, alertando para a correção do vocabulário. Sendo este, um dos aspetos onde se verificou uma maior incorreção.

Pretendendo-se proporcionar um momento de discussão matemática em grande grupo, coloquei no quadro da sala de aula, as diversas folhas quadriculadas dos

¹⁴ Apêndice V: Folha Quadriculada *O Regresso à Floresta Inventada*

¹⁵ Apêndice VI: Folha de Registo *O Regresso à Floresta Inventada*

itinerários (o inicial e o final) de cada grupo. Desta forma, os alunos puderam expor os seus raciocínios e ideias sobre os vários itinerários: o mais curto, o mais longo, o vocabulário utilizado por cada grupo, as direções e os movimentos escolhidos, tendo como base a contagem dos passos dados (quadrículas). Sendo uma mais-valia para o desenvolvimento matemático a apresentação de diferentes estratégias de resolução dos alunos, pois “os alunos devem ser capazes de lidar com ideias matemáticas em diversas representações” (Ministério da Educação, 2007, p.4). Nestas discussões de ideias e raciocínios em grande grupo, além de se terem desenvolvido conhecimentos sobre a área específica do estudo, também se constituíram como momentos muito ricos no desenvolvimento da expressão oral, da comunicação e da capacidade argumentativa.

Assim através da discussão em turma e do acompanhamento dos grupos ao longo da realização dos trabalhos em pequenos grupos, percebi que muitos dos alunos não utilizaram de forma adequada os termos nas indicações, por exemplo: um grupo em vez de dar as seguintes indicações – *quatro passos em frente, virar um quarto de volta para a esquerda, dois passos em frente, virar um quarto de volta para a direita e oito passos em frente* –, disseram – *quatro passos para frente, virar para cima, dois passos para a frente, virar para o lado e oito passos em frente*. Embora, este fator não tenha atrapalhado a concretização dos itinerários, uma vez que no final ambos os itinerários de cada grupo estavam iguais, o que revela que os alunos conseguiram dar indicações de forma correta, mas adaptando à sua linguagem. Por isso, para uma melhor adequação da linguagem matemática é essencial que discutam raciocínios e abordem as ideias erróneas, tal como aconteceu na tarefa. Pois, “Ouvir e praticar são actividades importantes na aprendizagem da Matemática mas, ao seu lado, o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente nessa aprendizagem” (idem, p.9).

Desta forma, através desta tarefa os alunos desenvolveram e aprofundaram os sentidos de orientação espacial e de lateralidade, através da utilização do vocabulário descrevendo direções e movimentos dos vários itinerários – em cima, atrás, à frente, à esquerda, à direita, volta inteira, meia volta, quarto de volta, virar à direita e virar à esquerda –; traçando itinerários entre dois pontos numa base quadriculada; e do reconhecimento do itinerário mais curto/mais logo entre dois pontos, através da contagem e marcação das quadrículas, comparando itinerários.

Sendo que, “(...) a aprendizagem da Matemática pressupõe que os alunos trabalhem de diferentes formas na sala de aula” (idem, p.10). Ao longo desta tarefa foram proporcionados vários modos de trabalho: o trabalho individual, em que o aluno

tinha de cumprir com as suas tarefas dentro do pequeno grupo; o trabalho em pequeno grupo, através da reconstituição do caminho e de todas as tarefas inerentes a este processo; e o trabalho em turma que é bastante importante, porque “(...) proporciona momentos de partilha e discussão” (idem, p.10). Todavia, à que realçar o trabalho em equipa que também esteve presente nesta atividade, pois toda a turma estava a trabalhar para o mesmo objetivo, a resolução da tarefa propostas, embora inicialmente em pequenos grupos. Desta forma, o trabalho em equipa desenvolve várias competências nos alunos, promovendo assim competências sociais, tais como: respeito pelo outro, entreajuda, aceitação de outros pontos de vista, espírito crítico, entre outros. Para além disto, o trabalho em equipa coloca de lado o ensino tradicional baseado na aprendizagem solitária e individual, promovendo assim uma aprendizagem cooperativa, sendo que esta é importante “(...) na sala de aula para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais” (Ribeiro, 2006, p.2).

Pode-se concluir que foi uma proposta didática aceite com muito agrado por toda a turma que encarou esta tarefa como um desafio, diria mesmo como *um jogo*. Isso tornou-se evidente durante a discussão matemática coletiva, no momento em que no quadro da sala foram expostos os diversos itinerários feitos pelos grupos, uma vez que os alunos foram muito participativos, tiveram prazer em demonstrar os seus raciocínios aos outros, em discutir ideias, em levantar questões. A forma interessada e entusiástica como participaram nesta tarefa é reveladora de uma aprendizagem significativa, integradora e socializadora.

4.2.2.4. Tarefa *O Meu Animal Inventado*

Depois da concretização das diversas tarefas, que surgiram no âmbito do livro *A noite dos animais inventados* de David Machado, questionei os alunos se gostariam de fazer parte da história e inventarem o seu animal inventado. Neste momento, surgiu um grande burburinho na sala e ouviu-se um grande *Siiiiim*. Findado este momento, propôs aos alunos: *Imagem que fazem parte da história “A Noite dos Animais Inventados”, que têm uma manta de retalhos igual ao dos quatro irmãos para se esconderem e inventar o vosso animal inventado. Qual seria? Como se chamava? Como é que era?.* Neste momento, desafiei os alunos, juntamente com as suas famílias, a escreverem

sobre o animal inventado, sendo que cada aluno deveria mencionar: o nome do animal, como é, o que come, o que faz, o que o torna especial, na ficha de trabalho¹⁶ que levaram para casa. Para além disso, também tinham de desenhar e construir o animal inventado que imaginaram e descreveram no texto, respeitando as características atribuídas, utilizando os materiais e as técnicas que quisessem.

Esta tarefa na área da expressão plástica pretendeu despertar a criatividade e a imaginação dos familiares e dos alunos, desenvolvendo, simultaneamente, a sua sensibilidade estética, revelando a sua forma pessoal de expressão, com recurso aos materiais que desejassem utilizar. Aproveitando desta forma, o facto de a expressão plástica utilizar “(...) sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade” (Sousa, 2003a, p.83), permitindo o “(...) expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (Sousa, 2003b, p.165). Desta forma, com a ajuda dos seus familiares, “A criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências inter-individuais, graças aos diversos meios de expressão que estão à sua disposição. O desenho, a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral, o canto, etc.”¹⁷ (Jean Piaget citado por Rodrigues, 2009).

No sentido de informar os Encarregados de Educação sobre este Projeto em Família, foi enviado uma carta com uma nota introdutória sobre o projeto onde estavam referidos os objetivos subjacentes:

No dia 9 de dezembro (quarta-feira) foi apresentado e explorado o livro “A Noite dos Animais Inventados” de David Machado. Ao longo da história tivemos oportunidade de conhecer quatro irmãos que gostavam muito de imaginar e de inventar animais. Por isso, o desafio é que os alunos, num Projeto em Família, inventem o seu animal inventado, escrevendo um pequeno texto com ilustração e, se possível, construindo o animal com os materiais e as técnicas que quiserem (rolo de papel, copos de iogurte, pacotes do leite, garrafas de plástico, tecidos, ...). Agradeço a entrega do trabalho até ao dia 14 de dezembro. Obrigada pela atenção.

Ao planificar esta tarefa tive como objetivo criar uma relação de proximidade com as famílias dos alunos, uma vez que acredito que a relação entre docente e familiares é bastante importante para o desenvolvimento dos alunos e também para a promoção do clima de confiança entre o professor e aluno. Para além disto, é essencial que os encarregados de educação conheçam o ambiente escolar do seu educando e que se sintam à vontade para participar em atividades sempre que for necessário e desejarem, uma vez que, a maioria das crianças adoram que os familiares acompanhem

¹⁶ Apêndice VII: Ficha de Trabalho *O Animal Inventado*

¹⁷ In: http://externatojoao23.edu.pt/area_educativa/artigo/9

o seu desenvolvimento. Desta forma percebe-se que a família influencia o sucesso escolar das crianças, sendo que estes por vezes não têm noção da importância do seu papel na vida das crianças face à escola. Pois, “A família, com as suas atitudes influencia o rendimento escolar. Estar consciente do modo como ocorre esta influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos e negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar” (Muñiz, 1993, p.69).

Para terminar a tarefa, no dia da apresentação dos animais inventados, por um lado, foi possível perceber que houve uma adesão surpreendente da parte dos familiares, chegando trabalhos muito cuidados, reveladores de um empenho e dedicação que ultrapassaram largamente as minhas expectativas iniciais, tendo sido muito bem aceite pelas famílias a minha solicitação na colaboração do projeto. Por outro lado, foi incrível ver o entusiasmo e orgulho que os alunos demonstravam com o seu animal inventado e o trabalho que desenvolveram com os familiares, contando a mim e aos colegas como dividiram as tarefas, que materiais tinham utilizado, entre outros pormenores.

Ao longo da apresentação, todos os alunos estavam muito atentos e curiosos para descobrir os animais inventados dos seus colegas, e também muito motivados para apresentarem e mostrarem o trabalho. Porém, houve um aluno que não queria apresentar e mostrar o seu animal inventado com receio de ser gozado. Tentei perceber o porquê deste receio conversando com ele e dando-lhe a liberdade para apresentar ou não, pois não faria sentido obriga-lo, acabando por no final de todos apresentarem, ao ver que a reação dos outros colegas foi positiva, também quis participar na tarefa.

Através deste projeto em família surgiram:

– o Arcofofo:

O arcofofo é um animal muito brincalhão, adora se esconder. Ele é cheio de cores mas muito fofinho, cheio de pelinhos. O arcofofo só como lã de várias cores e isso o mantém colorido e fofo. O que o torna especial é dormir todas as noites comigo.
(texto da família do M.)

– a Tartaruda-Leão:

Era uma vez uma tartaruga leão que corria muito rápido na selva. E tinha uma juba laranja. E patas verdes. E tinha uma cauda com três cores que eram azul, roxo e castanho e foi assim que viveu a tartaruga leão. (texto da família da A.)

– a Parleta:

O meu animal inventado chama-se Parleta. Ele é um animal que anda na água e voa. Por isso este nome que é um pato com uma borboleta. Ele come flores, algas,

camarões, milho e peixinhos. Ele também nada muito. O que o torna especial são as asas, a crista e o rabo. Ele também gosta de brincar muito com crianças. (texto da família da L.)

– entre outros animais maravilhosos.

Desta forma, consegui criar condições verdadeiras de comunicação para que os alunos conseguissem “(...) manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.139). Pois, “É sabido que o domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos” (idem, p.139). Sendo, portanto “(...) necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuitos comunicativos” (idem, p.146).

4.2.3. Considerações finais sobre a Sequência Didática

De seguida, apresenta-se a tabela 4 onde se podem verificar os resultados obtidos nas diferentes tarefas propostas aos alunos durante a implementação de toda a sequência didática, tendo como indutor o livro *A Noite dos Animais Inventados*.

Livro <i>A Noite dos Animais Inventados</i>					
	Português		Matemática	Estudo do Meio	Expressão Plástica
	Compreensão Oral: Jogo <i>O Buzz Inventado</i>	Texto criativo <i>O Animal inventado</i>	Representação de dados: gráfico de pontos	Representar e descrever o itinerário	Construção do Animal Inventado
Conseguiu	14	16	11	10	9
Apresentou dificuldades	2	0	5	4	0
Não conseguiu	0	0	0	1	0
Não realizou	0	0	0	1	7
Total de alunos	16	16	16	16	16

Tabela 4 - Resultados dos produtos referentes às tarefas da sequência didática *Os Animais Inventados*

Procedendo à leitura dos dados apresentados na tabela acima, pode-se verificar que nas várias áreas disciplinares abordadas nesta sequência didática, a maioria dos alunos conseguiu adquirir conhecimentos nas tarefas propostas.

Na disciplina de Português, o jogo interativo foi do agrado dos alunos, no qual todos acertaram nas respostas às questões colocadas e gostaram de participar neste concurso. Este jogo também tinha como principal objetivo fortalecer o espírito de equipa entre as crianças, já que nesta idade ainda está muito presente o egocentrismo, e, neste sentido, ultrapassou as minhas expectativas, porque para além das crianças mostrarem respeito pelas regras nomeadas (como por exemplo, respeitar a vez de jogar) e referirem as aprendizagens dominadas, revelaram uma grande união e trabalho em equipa quando falavam entre pares para dar as respostas corretas, à exceção de um aluno que apresentou algumas dificuldades em respeitar o colega e estabelecer diálogo de forma a chegarem a um acordo nas respostas. O trabalho a pares foi uma metodologia que favoreceu o trabalho dos alunos, uma vez que a pares os alunos sentiam-se mais à vontade para dar a sua opinião, desenvolver os seus raciocínios e ajudar o colega sem inibições.

Relativamente à tarefa de escrever um texto criativo sobre um animal inventado, os alunos gostaram muito principalmente por terem feito em conjunto com os familiares, pois deu-lhes mais motivação para escrever, tarefa considerada por alguns como aborrecida. Todos os alunos cumpriram as regras do trabalho e participaram com entusiasmo na tarefa, tendo sido um fator importante o envolvimento da família, tal como podemos perceber através do seguinte diálogo:

Filipa: *Pois foi, apresentaram o vosso animal inventado aos colegas. E gostaram de fazer o animal inventado as vossas famílias?*

Alunas: *Foi.*

Aluna L: *Gostei muito porque tínhamos de fazer uma coisa com a família.*

Filipa: *E é importante para vocês?*

Aluna AM: *É. Conseguimos trabalhar em conjunto.*¹⁸

Associada a esta tarefa estava a área da Expressão Plástica, na construção do Animal Inventado descrito no texto, sendo que apenas nove alunos cumpriram com esta tarefa. No que diz respeito aos sete alunos que não realizaram a tarefa, pode justificar-se com a ausência do envolvimento da sua família neste projeto familiar. No entanto, estes

¹⁸ Apêndice IX: Transcrição da Entrevista dos Alunos AM e L.

alunos inventaram o seu animal e escreveram o texto, tendo havido dois alunos que fizeram em conjunto, tal como é possível perceber através da entrevista realizada:

Aluno D: *O meu animal não foi nenhum.*

Filipa: *Mas tu escreveste um texto com o DI. Fizeram em conjunto. Só não construíram.*

Aluno D: *Sim, tinha os poderes do Dragon Ball.*¹⁹

Apesar deste contratempo, a tarefa revelou-se muito interessante, uma vez que promoveu a criatividade e a imaginação dos alunos e das suas famílias que demonstraram entusiasmo em criarem e construírem o seu animal inventado. Outro dos aspetos a realçar foi no momento de apresentação onde notou-se um grande companheirismo, dado que os colegas que estavam a assistir respeitaram e demonstraram interesse em descobrir o animal inventado de cada colega, fazendo por vezes comentários oportunos.

Na tarefa na área da Matemática, quanto à execução do gráfico de pontos correu dentro da normalidade, visto que já era recorrente, sentindo-se no entanto um maior à vontade na produção do gráfico de pontos do que no caso do gráfico de barras. Os alunos participaram empenhadamente na conversa, fazendo analogias e comentários pertinentes. Respondiam de imediato às questões colocadas, assim como resolviam os cálculos propostos rapidamente, revelando desenvolvimento no raciocínio e na análise de dados. Ao longo desta proposta de Matemática, apenas cinco alunos apresentaram dificuldades na análise dos dados, o que reflete uma consolidação das aprendizagens.

Na área do Estudo do Meio só dez dos alunos conseguiram realizar o itinerário, não por possuírem mais capacidades que os colegas, mas porque os restantes alunos não conseguiram trabalhar em grupo, gerando ambiente pouco propício à realização da tarefa. Porém, a tarefa correu muito bem, pois apesar de ser a primeira vez, os alunos não sentiram dificuldades em descreverem e traçarem os itinerários, ouviam as indicações dos colegas, mesmo que por vezes não utilizassem os termos corretos, e conseguiam desenhar o percurso corretamente. Posteriormente, no diálogo e comparação dos itinerários os alunos conseguiram identificar qual era o mais curto ou o mais longo, justificando as suas opções.

Segundo os dados presentes no quadro pode-se constatar que mais de metade da turma conseguiu executar as tarefas propostas com sucesso e sem apresentar dificuldades.

¹⁹ Apêndice XII: Transcrição da Entrevista da Aluna IF e do Aluno D.

5. Conclusões

Este projeto teve origem numa questão de investigação: **De que forma o uso da narrativa para a infância poderá ser utilizado numa perspetiva interdisciplinar no 1º Ciclo do Ensino Básico?** e a sua intenção era compreender a relação entre a literatura para a infância, através do recurso à narrativa, e o ensino/consolidação de conteúdos programáticos ao nível do 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa abordagem interdisciplinar.

Assim pode-se concluir que a narrativa para a infância aliada a uma abordagem interdisciplinar demonstraram ser “(...) instrumentos úteis para garantir melhores experiências educativas para a maioria dos alunos” (Egan, 1994, p.130). Pois, as histórias e as sequências didáticas permitiram criar a ligação necessária para “Susitar a motivação dos alunos associando-os à (re)construção de conhecimentos, de competências, de métodos (...) a partir de situações portadoras de sentido, é, pedagógico e educativamente falando preferível a meios de pressão” (Maingain & Dufour, 2008, p.145), pois “(...) aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado” (Coletto, 2010, p. 146). Sendo que “O sujeito que aprende, como entidade total, tem um tipo especial de comportamento. Sente-se motivado ou interessado por alguma coisa, (...) pelos diferentes temas do programa escolar” (Santos, 1994, p.21).

No entanto, “A motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala e pela cultura da escola” (Lourenço & Paiva, 2010, p.137), pelo que cabe ao professor dinamizar as tarefas de uma forma que motive e desperte o interesse dos alunos, uma vez que este tem a possibilidade de gerir o currículo consoante as suas necessidades, levando para a sala de aula tarefas motivantes e desafiadoras para os alunos, uma vez que a “(...) diversificação de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, e a escolha das que decide propor aos alunos está intimamente ligada com o tipo de abordagem que decide fazer” (Ministério da Educação, 2007, p.11). Portanto, para melhorar a educação das crianças, é necessário “(...) reelaborar os currículos e as técnicas do ensino à luz de uma imagem mais rica da criança” (Egan, 1994, p.31).

Um dos aspectos a realçar é o facto de nas entrevistas realizadas aos alunos, catorze semanas após a implementação do projeto, demonstram que estes possuíam

lembranças das tarefas realizadas e das aprendizagens adquiridas, demonstrando assim que as tarefas e aprendizagens foram significativas, pois o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Por sua vez, a entrevista à professora cooperante veio corroborar esta conclusão quando afirma que *As histórias trabalhadas foram cuidadosamente escolhidas para irem ao encontro das situações de aprendizagem criadas. Eram histórias motivadoras que permitiram não só a realização de trabalhos nas diferentes áreas*²⁰.

Outro aspeto patente ao longo deste projeto de investigação é o facto de os alunos encararem as tarefas propostas como jogos, pois foram várias as vezes que os alunos disseram e escreveram: *Gostei de jogar com a professora Filipa* ou *Gostaria que a professora fizesse mais jogos connosco*, sendo desta forma visível que apesar dos alunos estarem a aprender fizeram-no com prazer. Sendo assim, esta atividade lúdica um meio excelente no que concerne ao processo de desenvolvimento global dos alunos, uma vez que “Através [desta] a criança desenvolve-se física, emocional e socialmente, ao mesmo tempo que estimula a inteligência, promovendo um crescimento harmonioso” (Vayer e Trudelle, 1999, p.70). Por esta razão, brincar é fundamental para o desenvolvimento global dos mais pequenos:

(...) permite-lhes aperfeiçoar um grande número de aptidões e capacidades, como memória, a atenção e concentração, a imaginação, a destreza manual e a linguagem, entre outras, sem esquecer, por outro lado, que mediante o jogo canalizam a ternura, a agressividade, a insegurança, isto é, todas as emoções (Vayer e Trudelle, 1999, p.138).

Portanto, ajuda no desenvolvimento de diferentes competências motoras e intelectuais:

(...) estruturação do cérebro e respectivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (Neto, 2009, p.20).

De facto, os alunos ao jogarem aprendem e fazem-no com prazer, pois para eles estão a brincar, fazendo do jogo um elemento crucial para aprenderem e se desenvolverem.

Para além disso, este tipo de atividade também proporciona a formação de grupos, e as dinâmicas de grupo são ótimas para que as crianças aprendam e se sintam

²⁰ Apêndice VIII: Transcrição da Entrevista da Professora Cooperante.

integradas e reconhecidas. Ou seja, a criança “(...) aprende sobretudo a viver com os outros, isto é, a respeitar a regra do jogo social porque, e essa é uma das condições do jogo, não há jogo sem regras, nem que sejam as que impomos a nós próprios” (idem, p.54). Assim, “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Ministério da Educação, 2010, p.53). Os jogos são, de facto, momentos de brincadeira bastantes significativos, pois de forma lúdica, fazem com que os alunos aprendam diversas questões que estão inerentes a este momento lúdico sem se aperceberem. Eles não têm consciência que aprendem a brincar, não idealizam a importância do jogo na sociabilidade e na relação com os outros.

Portanto, esta tarefa lúdica é uma das formas mais interessantes para proporcionar o conhecimento da criança, uma vez que “(...) é uma atividade dinâmica e prazerosa desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a ação, permitindo, por vezes, uma ponte para o conhecimento” (Lopes, 2012, p.8). Desta forma, desperta a atenção da criança porque ela irá interpretá-lo como uma brincadeira e não como um trabalho, portanto a sua aprendizagem será mais rápida e eficaz, porque a criança se divertiu a aprender. Ou seja, “(...) se propusermos a uma criança a realização de uma tarefa típica de um adulto, ela entrega-se com muita alegria, pois o jogo e o trabalho para ela não têm o mesmo significado” (idem, p.8).

Deste modo, o jogo apenas se tornam num instrumento útil na educação se o professor tiver consciência das potencialidades deste instrumento e de que tipo de aluno deseja formar. No caso de desejar “formar um aluno participativo, reflexivo, independente, criativo e que domine o raciocínio lógico, certamente que os jogos serão um valioso aliado para o professor” (idem, p.8).

Pode-se concluir ainda que o professor tem de adaptar o currículo de forma a responder às necessidades dos seus alunos e para isso é necessário fazer uma observação reflexiva sobre as competências/capacidades dos mesmos:

Ao professor não cabe apenas aplicar as orientações do currículo nacional, mas adequá-las aos alunos, de modo a garantir que as aprendizagens sejam realizadas por todos, ainda que por processos e modos diferentes, [assim terá de] organizar o processo de ensino/aprendizagem em função da realidade prática [tornando-se num] mediador entre o currículo nacional e os alunos. (Madureira & Leite, 2003, p. 94).

Isto é, para se efetuar um bom trabalho de campo é fundamental a existência de teoria, pois só assim se consegue analisar e compreender o porquê dos acontecimentos ocorrerem, sendo assim fundamental aliar a teoria à prática, uma vez que “A teoria para

ser coerente deverá articular constantemente com a prática, desenvolvendo assim um processo de avaliação e de investigação sistemático (...)”²¹ (Leandro, 2008). Assim também é fundamental uma constante observação do grupo, sendo a base para um planeamento adequado às necessidades do mesmo. Desta forma, é importante não só que o professor reflecta sobre as crianças mas também sobre a sua própria prática, construindo assim uma prática reflexiva potenciadora de evolução ao longo das aprendizagens realizadas com a mesma, ou seja, o docente deve exercer uma “(...) meditação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (Libâneo, 1994, p.28).

Ao reflectir sobre o meu percurso nos estágios e no projeto de investigação, creio que me deparei com dificuldades, desafios e conquistas que resultaram em aprendizagens significativas, existindo aspetos semelhantes e dissonantes, consoante os contextos. Para mim, representaram as melhores experiências de todo o meu percurso académico, pois, para além de todas as aprendizagens realizadas, possibilitaram que eu me superasse a mim mesma, dia após dia, ultrapassando medos, dificuldades, angústias e obstáculos e que, apesar de todas as adversidades, posso dizer “afinal, eu consegui”, dando-me ainda mais motivação e determinação para lutar pelo meu sonho, sendo “(...) esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção” (Freire, 1997, p.161) para lutar por esta profissão apaixonante.

Desta forma, os estágios e as intervenções desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação, representaram um papel fulcral na minha formação enquanto estagiária e enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1º ciclo do Ensino Básico, dado que me permitiram desenvolver procedimentos para lidar com a adversidade e sentir as dificuldades com que estes profissionais da educação se deparam no seu quotidiano. Sendo que esta noção de dificuldade conduziu a uma decepção construtiva, uma vez que me motivou para, em situações futuras, melhorar a minha intervenção, numa perspetiva de aprendizagem contínua. Representou, ainda, um incentivo à reflexão sobre as minhas próprias concepções e práticas ao longo dos estágios, desenvolvendo o meu espírito crítico, baseado em pressupostos teóricos com os quais me identifico, tendo em consideração que, progressivamente, fui desenvolvendo a capacidade de concordar ou discordar de diferentes concepções e ideias pedagógicas.

²¹ In: <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/coc.html>

Portanto, considero que os obstáculos e as conquistas, de forma quase paradoxal, constituem a motivação para que exista um empenho contínuo de melhoria e renovação das práticas ao longo de todo o exercício da profissão, promovendo desta forma o desenvolvimento da identidade profissional. Assim, esta melhoria e renovação exigem uma reflexão sistematizada por parte do Educador/Professor, não só retrospectiva como também prospectiva, uma vez que “(...) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, pp.42-43), ou seja, a prática de amanhã. É através da reflexão pedagógica que os Educadores de Infância e Professores se podem (re)construir, dia após dia, como especialistas da arte de educar, da “(...) arte da ação” (Soëtard, 2004, p.48) que é, afinal, a Pedagogia.

6. Referências Bibliográficas

6.1. Bibliografia:

- Adam, J. M., & Revaz, F. (1997). *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. G. (2000). *Desenvolvimento Curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. Território Educativo.
- Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2012). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática do Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A. & Menezes, L. (2012). Ensinar matemática desenvolvendo as capacidades de resolver problemas, comunicar e raciocinar: contornos e desafios. In L. Santos (Ed.), *Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 287-295). Portalegre: SPIEM
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). *Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar*. Região Sul, Brasil.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, pp. 7-34. Braga: CIED - Universidade do Minho.
- Caldeira, M. J. (2006). *Criatividade, autoconceito e desempenho escolar em alunos do Ensino Básico*. (Tese) Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carmelo, L. (2005). *Manual de Escrita Criativa* (Vol. 1). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios*. Educação e Matemática, 115 (pp. 11-17). Lisboa: APM
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, E. R. (1998). *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro.
- Coelho, N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. S. Paulo: Edições Quiron.
- Coletto, D. C. (2010). *A Importância da Arte para a Formação da Criança*.

- Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem Na Educação Física Infantil*. In: Cinergis (Revista Do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul), vol. 7, nº 2 (Jan/Jun), pp. 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos, Vol.12 (N.º1)*, pp. 5-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII, N.º2*, pp. 455-479. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal.
- Duque, Bárbara. (2005) *Um livro...uma história...Interculturais*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Egan, K. (1992). *O desenvolvimento educacional*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa: Dom Quixote.
- Esteves, A. J. (1987). A investigação-ação. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fourez, G. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Divisão Editorial: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, J. A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- Gomes, E. X., & Neves, C. (2010). Diálogos a Partir de Dinâmicas de Formação. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado* (pp. 123-148). Lisboa: Editora UEID.
- Gonçalves, F. ; Menino, H. & Rodrigues, M. (2011). *A comunicação em sala de aula numa tarefa de natureza exploratória. Educação e Matemática*, 115 (pp. 27-30). Lisboa: APM
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi- referenciado* (pp. 39-62). Lisboa: Editora UIED.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em projetos no pré-escolar*. Escola Moderna, nº 40 – 5º série, 5-12.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Ação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leenhardt, p. (1997) Os Fantoches. *A Criança e a Expressão Dramática*, pp 51- 62. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Lemos, E. (1972). *A Literatura para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Libâneo, J. C. (1994). *Prática educativa, Pedagogia e Didática*. São Paulo: Cortez Didática.
- Lopes, A. M. (2012). *O Jogo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Vila Real: Dissertações de Mestrado.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinariedade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., et al. (2007). *Explorando: Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para as Ciências: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados: Textos de Apoio para os Professores do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J. (2006). *Trajectórias Interdisciplinares*. Porto. *Uma Aplicação Multimédia Sobre o Alto Douro*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia da FCUP. Capítulo 3.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª Edição ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação Curricular.
- Mota, A. (2015). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Edições ASA II.
- Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2009). Brincar um contexto para a criança se desenvolver e aprender?. In I. Condessa (Org.). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade* (pp. 19-32). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em 30 de maio de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P., (2013). *Conceptualizando o ensino exploratório da matemática: contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a construção de um quadro de referência*. Quadrante, 22(2)

- Paiva, S. & Oliveira, A. (2010). *A Literatura Infantil no processo de formação do leitor*. In Cadernos da Pedagogia.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pos-Graduação* (pp. 3-15). Porto Alegre, Brasil: Liinc em Revista.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio – reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (1987). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ricouer, P. (1994). *Tempo e Narrativa* (Vol. I). Campinas SP: Papyrus.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, interações e matemática*. Lisboa: APM.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Santos, M. E. (1994). *Área Escola/Escola - Desafios Interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1993). *A criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto editora.
- Silva, V. M. (2001). *Teoria e metodologia literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soëtard, M. (2004). Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hamelinel, & M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos* (pp. 47-69). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa. Instituto Piaget.
- Todorov, T. (1976). *Estruturalismo e Poética* (4ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (p. 1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weffort, M. (1996). *Observação, Registro, Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

6.2. Sitografia:

- Castro, J.; Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: textos de apoio para Educadores de Infância*. ME/DGIDC. Obtido em maio de 2016 de: http://area.dgdc.min-edu.pt/materiais_NPMEB/010_Brochura_sent_num_e_org_dados_pre_escolar.pdf
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (s. d.). *A música como meio de desenvolver a inteligência*. Obtido em 3 de junho de 2015, de Iacat: <http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate07/Seccion3/3.cm.%2>
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*. (Ministério da Educação e Ciência, Ed.) Obtido em Fevereiro de 2016, de Plano Nacional de Leitura:
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf
- Leandro, E. (31 de maio de 2008). *Apei*. Obtido em 28 de maio de 2016, de Jornada Pedagógicas/2008 Modelos Pedagógicos na Educação de Infância:
<http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/coc.html>
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para educação pré-escolar*. Obtido em 3 de junho de 2016, de: <http://Metasaprendizagem.min-edu.pt/educacao-preescolar/apresentação/>
- Ministério da Educação, (s.d.). *Actividades de Leitura*. Obtido em 2 de Junho de 2016, de Ler⁺Escolas - Plano Nacional de Leitura:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/suborientacoes.php?idSubtopicoOrientacao=12&idSubsubtopicoOrientacao=23>
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Obtido em 8 de junho de 2016, em Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal:
http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Rodrigues, R. (2009). *A Criança e as Expressões Artísticas*. Obtido em junho de 2016, de Extrenato João XXIII: http://externatojoao23.edu.pt/area_educativa/artigo/9
- Soares, L. D. (2009). Do livro ao leitor. In *Dossier Luísa Ducla Soares* (pp. 33-40). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido em 28 de maio de 2016, de Casa da Leitura:
http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem*. In *Revista Brasileira de Educação*. V.13 N. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Consultado a 27 de abril de 2016.

7. Apêndices

Apêndice I: Cartões do Reconto da História *O Nabo Gigante*



Na casa viviam duas pessoas: um velho, muito velhinho, magro e baixinho; e a mulher, alta, gorda e velhota.

O velho, muito velhinho, magro e baixinho, desde menino que sachava, semeava, regava, mondava, colhia e comia o que a terra dava. E também repartia com as galinhas, os galos, os perus, as codornizes e os patos que viviam na capoeira.

(...) foi trabalhar para a horta. Com um ancinho espalhou o estrume sobre a terra e cavou-a com a sua enxada muito velha, muito pesada, muito usada.

Pôs a terra muito lisinha e, muito transpirado, tirou do bolso das calças um pacotinho de papel amarelo.

Dentro do pacotinho havia sementes de nabo que ele semeou no chão cultivado, delicadamente, com muitos vagares e muito amor. Depois cobriu as sementes com terra e regou-se com água do tanque. E antes de se ir embora disse assim:

- Façam favor de crescer, está bem?!

1

António Mota, *O Nabo Gigante*,
Edições ASA, 2015



O nabo ia crescendo, crescendo, e já não era duas vezes, nem três vezes, nem quatro vezes, nem cinco, nem dez vezes maior. O nabo era gigante. Tinha a mesma altura que o velho e continuava a crescer de hora para hora, de dia para dia.

Como o nabo já estava a incomodar as alfaces, os tomates, os pepinos, as abóboras e as couves que serviam para fazer caldo-verde, a mulher do velho, muito velhinho, disse-lhe assim:

- Marido, é preciso ir à horta arrancar o nabo gigante!

- Boa ideia – disse o velho, muito velhinho. – Vou tirá-lo da terra imediatamente! Não demoro nada.

O velho, muito velhinho, foi para a horta, agarrou-se muito bem ao nabo gigante e puxou um bocadinho. Mas o nabo não mexeu.

O velhinho puxou outra vez, e com muita, muita, muita força. Mas o nabo não se mexeu.

2

António Mota, *O Nabo Gigante*,
Edições ASA, 2015



O velhinho resolveu chamar a mulher para o vir ajudar.
A velhota veio, puxou o velhinho, e o velhinho puxou o nabo.
Fartaram-se de puxar, mas o nabo não se mexeu.
A velhota resolveu chamar uma menina que vivia lá perto.
A menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, e o velhinho puxou o nabo.
Fartaram-se de puxar, mas o nabo não se mexeu.
A menina resolveu chamar o irmão, que andava a brincar.
O rapaz puxou a menina, a menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, o velhinho puxou o nabo.
Fartaram-se de puxar, mas o nabo não se mexeu.

3

António Mota, *O Nabo Gigante*,
Edições ASA, 2015



O rapaz resolveu chamar o seu cão, que era grande mas meigo, e muito forte. O cão veio a correr para ajudar a tirar o nabo.
O cão puxou o rapaz, o rapaz puxou a menina, a menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, o velhinho puxou o nabo.
Fartaram-se de puxar, mas o nabo não se mexeu.
O cão ladrou a um gato e o gato veio a correr para ajudar a tirar o nabo.
O gato puxou o cão, o cão puxou o rapaz, o rapaz puxou a menina, a menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, o velhinho puxou o nabo.
Fartaram-se de puxar, mas o nabo não se mexeu.
Então o gato pôs-se a miar e apareceu um rato muito pequenino.
O rato puxou o gato, o gato puxou o cão, o cão puxou o rapaz, o rapaz puxou a menina, a menina puxou a velhota, a velhota puxou o velhinho, o velhinho puxou o nabo.

4

António Mota, *O Nabo Gigante*,
Edições ASA, 2015



O nabo saiu. O nabo saiu da terra com tanta velocidade que o gato caiu sobre o rato, o cão sobre o gato, o rapaz sobre o cão, a menina sobre o rapaz, a velhota sobre a menina, o velhinho sobre a velhota, e o nabo ao lado de todos.

A velhota que era uma grande cozinheira, cortou o nabo em pedacinhos e fez um cozinhado muito apetitoso, muito saboroso. O velhinho e a velhota não o comeram sozinhos.

Nessa noite tinham muitos convidados sentados à mesa. O rato, o gato, o cão, o rapaz, a menina, a velhota e o velhinho deliciaram-se a comer um fabuloso cozinhado de nabo gigante.

5

António Mota, *O Nabo Gigante*,
Edições ASA, 2015

1.3- Qual foi o tipo de fruta colhido em maior quantidade? _____

1.3.1 – Quantos frutos foram colhidos? _____

1.4- Qual foi o tipo de fruta menos colhido? _____

1.4.1 – Quantos frutos foram colhidos? _____

1.5- Quantas frutas colhemos no total? _____

Explica o teu raciocínio

1.6- Quantos limões faltam para ter o mesmo número que as laranjas? _____

Explica o teu raciocínio

Bom trabalho!

Autoavaliação:

Tive muitas dificuldades



Tive algumas dificuldades



Foi fácil



Apêndice III: Jogo *O Buzz Inventado*



BUZZ!
Inventado

Será que estiveram atentos à história “A Noite dos Animais Inventados”?



BUZZ!
Inventado

Estão preparados?
Agora vou descobrir o que sabem...

Em 3... 2... 1...
Vai começar.



BUZZ!
Inventado

1

Identifiquem o autor da obra:

- David Lima
- David Machado
- Teresa Lima
- Teresa Machado



BUZZ!
Inventado

2

Quem ilustrou a obra?

- Teresa Leite
- Teresa Lisboa
- Teresa Lima
- Teresa Machado



BUZZ!
Inventado

3

O título da obra é:

- De noite há animais inventados
- A noite dos animais inventados
- A noite dos animais marados
- De noite há animais marados



BUZZ!
Inventado

4

Na história há 4 irmãos. Como se chamam?

- Jonas, Jorge, Jacinto e Jeremias
- Jonas, Jacinto, Jaime e Jeremias
- Jonas, Jeremias, Jerónimo e Jaime
- Jonas, João, Jeremias e Jacinto



BUZZ!
Inventado

5

O irmão mais novo era o:

- Jeremias
- Jaime
- Jonas
- Jacinto



BUZZ!
Inventado

6

Os gémeos chamavam-se:

- Jaime e Jacinto
- Jonas e Jeremias
- Jacinto e Jonas
- Jeremias e Jaime

BUZZ! Inventado

O mais velho dos irmãos era:

7

Jeremias

Jaime

Jonas

Jacinto

BUZZ! Inventado

Completem a frase: "A noitinha chegou depressa e em poucos minutos o quarto ficou mergulhado na escuridão. _____ não conseguia dormir."

8

Jaime

Jeremias

Jacinto

Jonas

BUZZ! Inventado

Para esquecer o medo, Jonas começou a pensar em coisas boas. A primeira coisa em que pensou foi:

9

Na história "Corrida de carros mais louca do Mundo"

Nos berlindes que tinha guardado num baú.

Nos barcos à vela que via ao domingo no rio.

Na quinta da avó.

BUZZ! Inventado

Ao pensar na quinta houve uma imagem que o fez sorrir debaixo dos lençóis. Qual?

10

A avó a coser uma manta de retalhos.

Os animais da quinta dos avós.

O avô a tirar leite à vaca.

As galinhas a correrem pela quinta.

BUZZ! Inventado

O primeiro animal inventado pelo Jonas, uma galinha, tinha penas da cor ...

11

do cobre.

da prata.

do ouro.

branca.

BUZZ! Inventado

Completem a frase: "A galinha inventada gostou do afago e cacarejou baixinho. Foi assim que o _____ acordou."

12

Jonas

Jeremias

Jacinto

Jaime

BUZZ! Inventado

O primeiro animal criado por Jeremias foi ...

13

um leopardo.

uma avestruz.

um camelo.

uma galinha.

BUZZ! Inventado

Quem tem mais imaginação ...

14

é o Jonas.

é o Jaime.

é o Jeremias.

são os gémeos Jaime e Jacinto.

BUZZ! Inventado

15

Sempre que queriam inventar um animal novo os irmãos...

- fechavam os olhos com muita força e imaginavam o animal.
- diziam palavras mágicas.
- enfiavam-se debaixo das mantas de retalhos da avó.
- utilizavam uma varinha mágica.

BUZZ! Inventado

16

O que fez a avestruz que os gémeos inventaram?

- Empoleirou-se na cama do Jonas.
- Fez um buraco na alcatifa.
- Pôs-se a dar voltas sobre si mesma.
- Escondeu-se debaixo da cama.

BUZZ! Inventado

17

A seguir à avestruz e ao camelo...

- veio a tartaruga.
- veio o elefante.
- vieram os ratos.
- vieram os pirilampus.

BUZZ! Inventado

18

Quem inventou o elefante?

- Foi o Jonas.
- Foi o Jeremias.
- Foi o Jaime.
- Foi o Jacinto.

BUZZ! Inventado

19

Quem provocou um tremor de terra inventado?

- O elefante com medo dos ratos.
- O leopardo com medo dos ratos.
- O grande dinossauro.
- Não houve tremor de terra inventado.

BUZZ! Inventado

20

Qual foi o último animal que o Jaime inventou?

- Foi o dinossauro.
- Foi a girafa.
- Foi o elefante.
- Foi o camelo.

BUZZ! Inventado

21

Os irmãos tiveram de se juntar para todos juntos conseguirem inventar uma floresta _____.

- ideal
- inventada
- mágica
- gigante

BUZZ! Inventado

22

Inventada a floresta para colocar os animais inventados surgiu outro problema. Qual?

- Os irmãos não queriam deixar os animais inventados irem para a floresta.
- O tamanho da floresta.
- A altura do prédio.
- O transporte dos animais até à floresta.

BUZZ! Inventado

23

Complete a frase: "E se inventássemos um _____ inventado que levasse os animais inventados para a floresta inventada?"

autocarro

avião

comboio

carro



BUZZ! Inventado

24

Não havia espaço para o comboio inventado, então o Jonas teve uma ideia. Qual foi?

Colocar o comboio inventado debaixo da cama.

Colocar o comboio inventado na rua.

Colocar o comboio inventado dentro da casa de banho

Colocar o comboio inventado dentro do armário.



BUZZ! Inventado

25

O último animal inventado a subir para o comboio foi...

o dinossauro.

a girafa.

a galinha.

o camelo.



BUZZ! Inventado

26

O que é que Jonas disse à galinha inventada antes de ela ir embora no comboio inventado?

Adeus galinha inventada.

Obrigado pela companhia.

Gostei de conhecer-te.

Faz uma boa viagem.



BUZZ! Inventado

27

Complete a frase: "A última carruagem inventada do comboio inventado tinha acabado de passar, quando _____ entraram no quarto para os acordar."

o pai e a mãe

o avô e a avó

a tia e o tio

os primos



BUZZ! Inventado

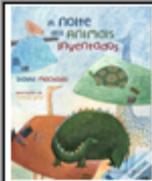
Terminou!

Quem será que acertou em mais perguntas?

Vamos descobrir...



Apêndice IV: Ficha de Registo Os vencedores do Buzz Inventado

	Ficha de Registo	MATEMÁTICA	2º Ano
	Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____		

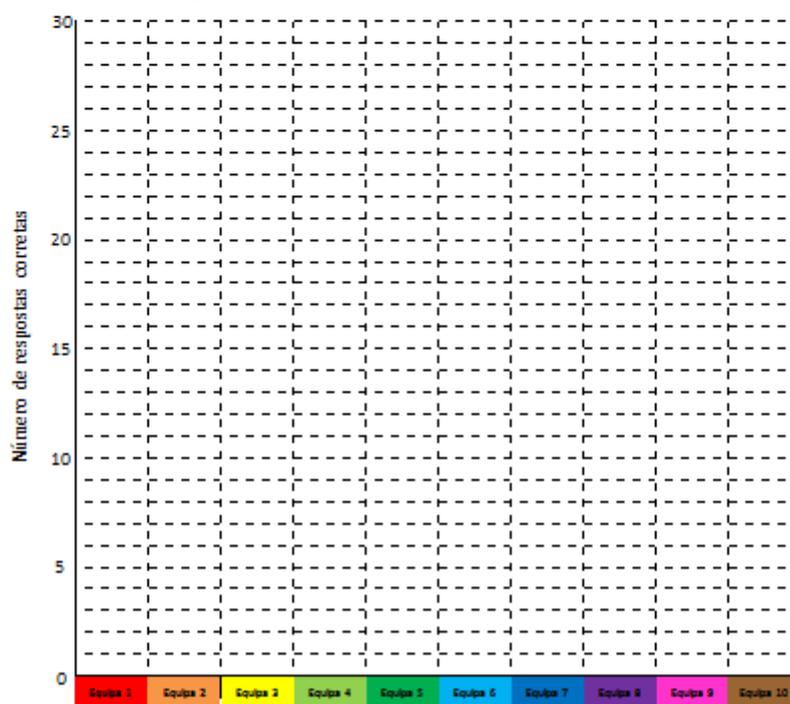
Os vencedores do Buzz Inventado

Chegou a hora de descobrir qual o grupo que conseguiu acertar em mais respostas no jogo *Buzz Inventado*.

1. Completa a tabela de acordo com os resultados obtidos no jogo *Buzz Inventado*!

	Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4	Equipe 5	Equipe 6	Equipe 7	Equipe 8	Equipe 9	Equipe 10
Número de respostas corretas										

2. Completa o gráfico de acordo com a informação da tabela.



2.1. Que equipa acertou em mais respostas?

2.1.1. Quantas respostas acertou?

2.2. Que equipa acertou em menos respostas?

2.1.1. Quantas respostas acertou?

2.3. Qual a diferença de respostas certas entre a equipa 1 e equipa 7?

Explica o teu raciocínio

R.: _____

2.4. Qual a diferença de respostas certas entre a equipa 2 e equipa 6?

Explica o teu raciocínio

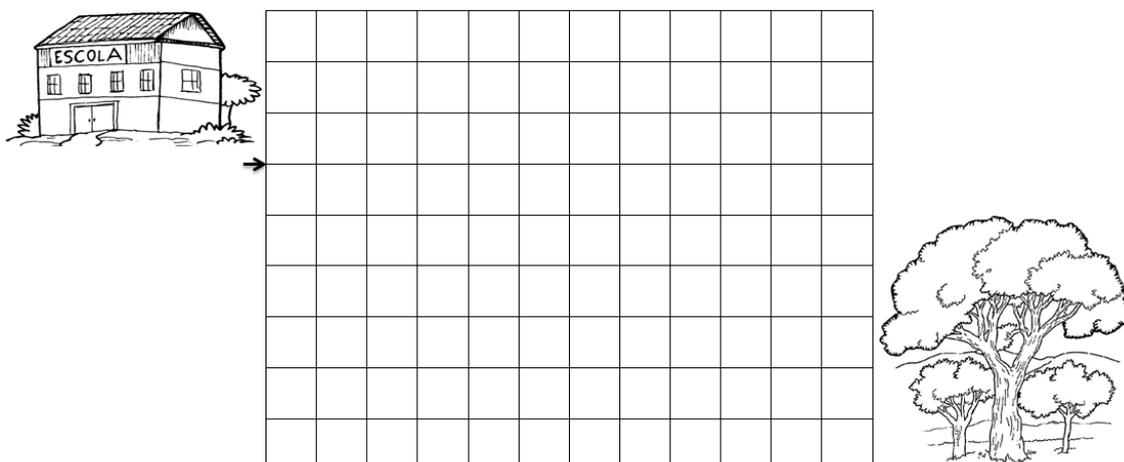
R.: _____

Bom trabalho!

Autoavaliação:

Tive muitas dificuldades 	Tive algumas dificuldades 	Foi fácil 
---	--	--

Apêndice V: Folha Quadriculada *O Regresso à Floresta Inventada*



Apêndice VI: Folha de Registo *O Regresso à Floresta Inventada*

	Folha de Registo	MATEMÁTICA	2º Ano
	Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____		

O Regresso à Floresta Inventada

Elementos do Grupo:

	Sim	Não	Podia ter sido melhor
O colega utilizou os termos corretos?			
O colega cumpriu todas as ordens?			
O colega orientou bem?			
O colega fez o percurso corretamente?			

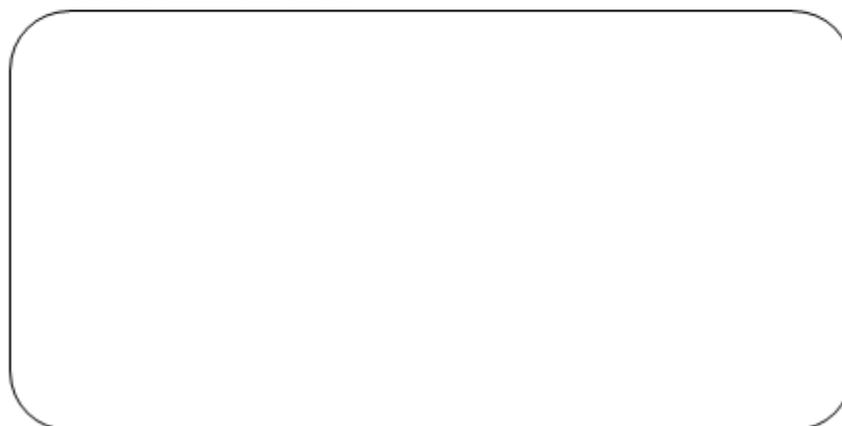
Apêndice VII: Ficha de Trabalho *O Animal Inventado*

O Animal Inventado

Imagina que fazes parte da história "A Noite dos Animais Inventados". Com o apoio da tua família, imagina o teu "Animal Inventado" e escreve um pequeno texto sobre ele. Não te esqueças de o ilustrar.

(Não te esqueças de dizer: o nome do animal; como é, o que come, o que faz, o que o torna especial.)

Desenho do Animal Inventado.



Nome: _____

Apêndice VIII: Transcrição da Entrevista da Professora Cooperante

Entrevistada: Professora Cooperante

Entrevistadora: Estudante Filipa Fuzeta

Dia: 18 de abril de 2016

Hora de início: 13h05m

Local: Sala de Aula

Filipa: *Qual a sua opinião em relação às situações de aprendizagens que possibilitam a interdisciplinaridade?*

Professora Cooperante: *Na minha opinião, a interdisciplinaridade é um fator extremamente importante na aprendizagem dos alunos. As situações de aprendizagem tornam-se mais motivadoras e mais ricas, quando existe um fio condutor que liga os conteúdos/temas nas várias áreas disciplinares.*

Filipa: *Então, é uma metodologia possível de colocar em prática?*

Professora Cooperante: *Sim. Poderá ser necessário proceder a alguns ajustes na planificação, mas no final todos os conteúdos são trabalhados de uma forma que fará mais sentido para a criança.*

Filipa: *Assim sendo quais são, na sua opinião, as eventuais vantagens e dificuldades que se colocam na sua implementação?*

Professora Cooperante: *As dificuldades estão associadas ao horário letivo estabelecido, com as horas estabelecidas para português, matemática, estudo do meio, etc. Cabe ao professor planificar de forma a conseguir trabalhar determinado tema/conteúdo, de uma forma transversal e inclusiva. Como vantagens, considero a motivação para as aprendizagens, o despertar da curiosidade dos alunos, a associação dos diversos conhecimentos da criança nas diferentes áreas do saber e a valorização dos seus conhecimentos. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais, a interdisciplinaridade é claramente uma vantagem pois permite criar ligações entre os diferentes conhecimentos/áreas.*

Filipa: *Qual é a opinião da professora em relação à literatura infantil como promotora do desenvolvimento das competências das diferentes áreas disciplinares?*

Professora Cooperante: *A literatura infantil é, sem dúvida, um ponto de partida para as mais diversas situações de aprendizagem e para o desenvolvimento de um trabalho*

interdisciplinar. Com as histórias, poderão ser trabalhados diversos temas de forma transversal, fazendo assim com que as crianças consigam relacionar e aprofundar os conhecimentos que têm nas diferentes áreas.

Filipa: *Na perspectiva da professora esta metodologia contribuiu para a aprendizagem dos alunos nos diferentes conteúdos disciplinares?*

Professora Cooperante: *Sim. As histórias trabalhadas foram cuidadosamente escolhidas para irem ao encontro das situações de aprendizagem criadas. Eram histórias motivadoras que permitiram não só a realização de trabalhos nas diferentes áreas, mas também facilitaram a inclusão dos três alunos com necessidades educativas especiais.*

Filipa: *Obrigada pela colaboração.*

Professora Cooperante: *De nada.*

Apêndice IX: Transcrição da Entrevista das Alunas AM e L

Entrevistados: Aluna AM e Aluna L

Entrevistadora: Estudante Filipa Fuzeta

Dia: 18 de abril de 2016

Hora de início: 14h10m

Local: Biblioteca da Escola

Filipa: *Lembram-se deste livro? Desta história?*

Alunas: *Sim.*

Aluna L: *Primeiro tentaram tirar o nabo gigante da terra. Depois chamaram outras pessoas e não conseguiram. Depois chamaram mais outras pessoas e não conseguiram. Mas depois quando chegou a outra pessoa conseguiram tirar o nabo gigante.*

Filipa: *Que atividades é que fizeram com esta história?*

Aluna AM: *Conversámos sobre o nabo gigante.*

Aluna L: *Sim, os meninos todos. Tivemos dificuldade nas palavras, umas quantas vezes, só que depois pensámos bem e conseguimos lá chegar.*

Aluna AM: *Pois. E depois a professora Filipa veio-nos lá ajudar.*

Filipa: *Então depois de termos lido e conversado sobre a história. O que é que fizemos a seguir?*

Aluna AM: *Então... usámos bonecos para contar a história.*

Aluna L: *Um grupo ficou com um bocadinho da história, outro ficou com outro bocadinho... e contámos a história. Foi muito divertido e difícil.*

Filipa: *Difícil? Porquê?*

Aluna L: *Queríamos todos brincar com os bonecos todos e não pudemos.*

Filipa: *Então?*

Aluna L: *Cada menino tinha de ficar com um boneco.*

Aluna AM: *Eu fiquei com o cão.*

Filipa: *Pois foi, ainda te lembras qual foi a tua personagem.*

Aluna L: *E eu fiquei com a velhota.*

Filipa: *E fizemos mais alguma tarefa?*

Aluna L: *Começámos a colar os autocolantes nas árvores.*

Filipa: *Estiveram a colar os autocolantes ou a tirar?*

Alunas: *A tirar.*

Aluna L: *E depois a pôr no quadro.*

Aluna AM: *As laranjas, limões e cerejas.*

Filipa: *E o que é que fizemos com as frutas?*

Aluna AM: *O limão pusemos no lugar do limão e depois contamos quantos limões havia e pusemos o número.*

Filipa: *Muito bem. E fizemos isso só para os limões?*

Alunas: *Não, para todos. Para as cerejas, pás laranjas.*

Filipa: *E porque é que fizemos isso?*

Aluna AM: *Era para saber quantas eram ao todo.*

Aluna L: *Qual é que tinha mais e qual tinha menos.*

Filipa: *Como é que conseguimos saber isso?*

Aluna AM: *Nós temos os riscos, contamos. Por exemplo, as cerejas tinham 3 e os outros tinham mais ou menos. Conseguíamos ver.*

Aluna L: *Foi no gráfico. Pintámos e depois vimos qual tinha mais e menos.*

Filipa: *Boa. E depois?*

Aluna L: *Eles foram para casa e nós começamos a comer as frutas que recolhemos.*

Filipa: *Ao comermos as frutos utilizámos que sentido?*

Aluna L: *Paladar*

Filipa: *E através do paladar o que é conseguimos sentir?*

Aluna L: *que as coisas têm sabor e é o paladar que sente o sabor.*

Filipa: *É o paladar que sente o sabor?*

Aluna AM: *A boca, quando metemos na boca é que sabemos o sabor.*

Filipa: *Então e o que é que aprenderam mais?*

Aluna AM: *A água não podemos sentir porque não tem sabor. Podemos sentir o limão, é ácido.*

Aluna L: *Há coisas doces, amargo.*

Filipa: *E só utilizámos o paladar?*

Aluna L: *E a visão*

Aluna AM: *O olfato, o tato.*

Aluna AM: *Também tivemos de cheirar e tocar nas coisas.*

Filipa: *Muito bem. Ao longo destas atividades tiveram dificuldades?*

Alunas: *Mais ou menos.*

Filipa: *Então e como é que conseguiram superar, ultrapassar, essas dificuldades?*

Aluna L: *Fazendo em conjunto. No quadro.*

Aluna AM: *Com a ajuda da professora e dos outros meninos.*

Filipa: *Como é que foi aprender com a história do Nabo Gigante?*

Alunas: *Divertido.*

Aluna AM: *Eu gostei muito.*

Filipa: *E o que é que aprenderam com a história?*

Aluna AM: *Temos de ser amigos. Ajudar os outros.*

Aluna L: *Porque um dia se for connosco e precisarmos também queremos que façam o mesmo connosco.*

Filipa: *Exatamente. Muito bem. Será que lembram-se deste livro?*

Aluna AM: *Ahh, sim.*

Aluna L: *Que os meninos estavam a inventar. Que as galinhas estavam em cima das camas. Eles inventaram. E eram dois irmãos que construía animais inventados. E depois brincavam com eles e construía um comboio com os animais todos.*

Aluna AM: *E depois tu enviaste uma coisa para no fim de semana fazer os animais inventados com a família.*

Aluna L: *E depois segunda-feira amostramos.*

Filipa: *Pois foi, apresentaram o vosso animal inventado aos colegas. E gostaram de fazer o animal inventado as vossas famílias?*

Alunas: *Foi.*

Aluna L: *Gostei muito porque tínhamos de fazer uma coisa com a família.*

Filipa: *E é importante para vocês?*

Aluna AM: *É. Conseguimos trabalhar em conjunto.*

Filipa: *Então e depois de lermos o livro o que é que aconteceu?*

Aluna AM: *Jogámos um jogo com perguntas.*

Alunas: *Nós tínhamos azul, verde, amarelo...*

Aluna L: *E vermelho. Tínhamos que dizer qual é que são as respostas e levantar o grupo o cartão.*

Aluna AM: *O que estava certo.*

Aluna L: *E tu punhas o nome de cada grupo.*

Aluna AM: *Foi o grupo 1, o grupo 2, o grupo 3, ...*

Aluna L: *E fazias os risquinhos para os pontos. Cada vez que tínhamos cinco pontos riscávamos.*

Aluna AM: *Ganhou o grupo do D.*

Filipa: *Então e depois?*

Aluna AM: *Contámos os risquinhos e depois fizemos um gráfico. Cada um tem mais pontos e vê-se pelo tamanho. Se é mais pequenino, se tem mais.*

Filipa: *Como é que conseguimos ver quem ganhou?*

Aluna AM: *Conseguimos por causa das bolas. Se tiver mais ganhou, se for menos perdeu.*

Filipa: *Muito bem. Descobrimos o vencedor do jogo do Buzz inventado e depois?*

Aluna L: *Eles inventaram o comboio inventado e perderam-se.*

Aluna AM: *Pediram ajuda para encontrar o caminho para a floresta inventada.*

Aluna L: *Tivemos que contornar. Havia muitas coisas. E não podíamos passar em nenhuma parede, os risquinhos que é como fosse paredes. Depois tínhamos de ir até chegar à floresta.*

Aluna AM: *Fizemos em grupo. Lembro-me.*

Filipa: *Como é que organizaram o grupo?*

Aluna L: *Primeiro, eu fiz a caneta. Depois tapei com o caderno e dei as informações à I.*

Filipa: *Que informações eram essa?*

Aluna AM: *Ah, dar um passo para a frente, para o lado.*

Aluna L: *Virar à esquerda. Vira um quarto à esquerda. Essas coisas. Depois de dar as indicações à I. Depois a Ana tinha de ver se os caminhos estavam iguais.*

Filipa: *Então e digam-me uma coisa. Foi mais fácil aprenderem a partir das atividades que fizemos com os livros?*

Alunas: *Sim. Foi.*

Filipa: *Porquê?*

Aluna AM: *Porque aprendemos muitas coisas.*

Aluna L: *E porque com os livros é muito mais fácil de aprender.*

Filipa: *E porque é que é muito mais fácil de aprender?*

Aluna L: *Porque não foi difícil e há mesma divertimo-nos.*

Aluna AM: *Foi mais divertido.*

Filipa: *Querem dizer mais alguma coisa sobre as atividades?*

Aluna L: *Sim, também porque gostámos muito das atividades e porque as atividades fazem-nos aprender mais rápido*

Aluna AM: *Então, nós aprendemos mais porque conseguimos imaginar as coisas e ver as coisas pelo lado positivo.*

Aluna L: *Em vez de pensarmos que não conseguimos.*

Aluna AM: *Eu antes não conseguia fazer muito bem a roda. A A, a L e a I ajudaram-me a fazer e depois tentei e um dia consegui.*

Aluna L: *Se fizermos todas em conjunto conseguimos fazer coisas muito mais divertidas.*

Filipa: *Muito bem. Podemos terminar?*

Alunas: *Sim.*

Filipa: *Obrigada.*

Apêndice X: Transcrição da Entrevista dos Alunos DL e R

Entrevistados: Aluno DL e Aluno R

Entrevistadora: Estudante Filipa Fuzeta

Dia: 18 de abril de 2016

Hora de início: 14h45m

Local: Biblioteca da Escola

Filipa: *Conhecem este livro?*

Alunos: *Sim!*

Aluno R: *Sim, é o Nabo Gigante.*

Filipa: *E qual é a história?*

Aluno DL: *Antes de ler, tivemos de adivinhar o nome do livro.*

Aluno R: *E a professora explicou o que era semear. Era tirar a terra e colocar uma semente.*

Filipa: *Boa.*

Aluno R: *O velhinho pediu ajuda para tirar o nabo gigante. A primeira foi a velhinha, depois foi a menina, depois foi...*

Aluno DL: *Foi o menino.*

Aluno R: *Foi o menino e depois foi o cão.*

Aluno DL: *E depois foi o gato.*

Aluno R: *e depois acho que foi a tartaruga.*

Aluno DL: *Hã!? Tartaruga?*

Aluno R: *Não, não. Tartaruga não. Foi o cão, o gato, ...*

Aluno DL: *E o rato. E o rato.*

Aluno R: *Ya, pois é. Só me estava a lembrar dos outros.*

Aluno DL: *Eu lembro-me porque tivemos de contar a história com os bonecos e tinha de ser por ordem. O velhinho, a velhinha, a menina, o menino, o cão, o gato e o rato.*

Filipa: *Muito bem. E depois?*

Aluno R: *Depois fomos contar o texto para ver quem é que estava com atenção.*

Filipa: *Exatamente. Fizemos um teatro de fantoches. E a seguir?*

Aluno R: *Nós fizemos numa cartolina uma árvore e fizemos os nomes das plantas, da raiz, ...*

Filipa: *Essa foi outra atividade que fizemos no ano passado. Nesta tínhamos árvores pequeninas com as frutas. Lembram-se?*

Alunos: *Ahhh!*

Aluno R: *Foi um de cada vez tirar as frutas às árvores e colámos no quadro. E depois fizemos risquinhos.*

Aluno DL: *E depois contámos. E tínhamos uma ficha onde púnhamos o número das frutas. O resultado, quantas é que eram.*

Aluno R: *Eu lembro-me das frutas.*

Filipa: *Quais eram?*

Aluno R: *Laranjas, limões e cereja.*

Filipa: *Isso mesmo. Então, depois de fazer as contagens o que é que fizemos?*

Alunos: *Gráfico.*

Aluno DL: *Para vermos que fruta havia mais. A barra maior tinha mais.*

Filipa: *E se houvesse duas barras do mesmo tamanho, o que é que queria dizer?*

Aluno DL: *Que era o mesmo número de frutas.*

Filipa: *Muito bem. Ajudámos o casal de velhinhos a contar as frutas do pomar. E mais?*

Aluno R: *Estivemos a comer as frutas. E nós tínhamos de adivinhar o que era.*

Aluno DL: *Eu disse que não queria laranja e... aquele coiso verde.*

Aluno R: *Eu comi kiwi.*

Filipa: *Então quando provamos os alimentos estamos a utilizar que sentido?*

Aluno DL: *Paladar, o gosto. Sabemos se é ácido.*

Aluno R: *Ou é ácido ou é doce ou salgado.*

Filipa: *Muito bem.*

Aluno R: *Eram os cinco sentidos. Eu lembro-me era a pele.*

Aluno DL: *O tato é de sentir. O olfato é de cheirar.*

Aluno R: *É com o nariz.*

Aluno DL: *Audição é de ouvir.*

Aluno R: *E olhar, olhar é os olhos...*

Aluno DL: *A visão.*

Aluno R: *O D por agora é o que se está a lembrar mais.*

Filipa: *Pois é, mas tu também te lembras de muita coisa. Com a história do Nabo Gigante fizemos mais alguma atividade?*

Aluno DL: *Não, se eu me lembro não.*

(Estava a colocar o livro A Noite dos Animais Inventados em cima da mesa.)

Aluno DL: *Ahh, esse é dos animais inventados.*

Aluno R: *Sim, eu lembro-me. A professora leu o texto e depois fez perguntas para ver quem estava atento.*

Aluno DL: *A professora dava quatro cartões. Era o azul, o verde, o amarelo e o vermelho.*

Aluno R: *Ahhh.*

Aluno DL: *E depois estavam no projetor as cores e quando nós achávamos nós levantávamos o cartão quando a professora dissesse três. E o grupo que acertasse levava um ponto.*

Aluno R: *Nós estávamos um grupo de dois. Eu estava com a I.*

Aluno DL: *E eu estava com a AN.*

Aluno R: *Então e nós tínhamos que ver o cartão. E nós os dois tínhamos que fazer o cartão certo. Não podíamos um dar vermelho e outro dava o azul. Não. Tínhamos de combinar juntos. A professora contava o tempo e tínhamos logo de mostrar.*

Filipa: *E onde é que registávamos os pontos?*

Aluno R: *No quadro.*

Aluno DL: *Na cor do grupo, porque nós levávamos aqui (aponta para a zona do peito).*

Aluno R: *O cartão. O cartão.*

Aluno DL: *O cartão com o nome e a cor.*

Filipa: *Exatamente. E depois?*

Aluno R: *Fomos ver quem é que estava certo e quem é que estava errado.*

Filipa: *E como é que vimos isso?*

Aluno R: *No gráfico fomos ver quem é que acertou mais. E quem acertou mais ganha o joguinho.*

Aluno DL: *O jogo do Buzz Inventado.*

Filipa: *Isso mesmo. E assim descobrimos o grupo vencedor do jogo.*

Aluno DL: *Depois, depois. Tivemos de fazer o caminho da escola até à casa dos animais inventados.*

Filipa: *E como é que fizemos o percurso?*

Aluno DL: *Estava uma folha. Depois, eu acho que estava a dizer um menino... o nosso parceiro dizia quantos passos nós dávamos, para onde é que virávamos. Depois um outro fazia o que o que estava a dar as indicações.*

Aluno R: *Depois o nosso colega tinha de dizer à professora se tivemos bem, se tivemos mal. Se deu as indicações bem.*

Aluno DL: *Também vimos os dos outros grupos e conversámos sobre o que cada um tinha feito. Qual era maior. Qual era mais pequeno.*

Filipa: *Fizemos mais alguma atividade?*

Aluno DL: *Tivemos de inventar um animal. Nós desenhámos.*

Aluno R: *Sim. Tivemos de inventar animais nós próprios e fizemos um desenho. Tínhamos de fazer em casa e sabe como é que me lembrei disso?*

Filipa: *Como?*

Aluno R: *Porque o TM fez um cão de fogo.*

Aluno DL: *Eu fiz pato.*

Filipa: *Pois foi. Um pato muito giro e original. Para finalizar, o que é que aprenderam com estas atividade?*

Aluno R: *Aprendemos muito e vou recordar sempre, sempre.*

Filipa: *Porquê?*

Aluno R: *Porque são velhos tempos e quando eu for grande quero contar ao meu filho, filhas e isso.*

Filipa: *Achas que estes livros ajudar-vos a aprender?*

Alunos: *Sim.*

Filipa: *Porquê?*

Aluno R: *Porque os livros fizeram as atividades fixas.*

Aluno DL: *Divertidas.*

Filipa: *Achas que foi mais fácil aprender a partir das atividades que fizemos com estas histórias?*

Aluno DL: *Sim, porque com as atividades das histórias não tive nenhuma dificuldade.*

Aluno R: *Eu também não.*

Filipa: *Podemos terminar a conversa ou querem dizer mais alguma coisa?*

Alunos: *Podemos terminar.*

Filipa: *Está bem. Obrigada.*

Apêndice XI: Transcrição da Entrevista da Aluna I e do aluno T

Entrevistados: Aluna I e Aluno T

Entrevistadora: Estudante Filipa Fuzeta

Dia: 19 de abril de 2016

Hora de início: 14h05m

Local: Biblioteca da Escola

Filipa: *Conhecem este livro?*

Aluno T: *Sim. O Nabo Gigante.*

Aluna I: *Sim. Tu leste a história. Mas antes tentámos adivinhar o que era a história.*

Aluno T: *Uma parte da história era: o cão chamou o gato, o gato chamou o rato, ...*

Aluna I: *Depois o velhote chamou a mulher.*

Aluno T: *A mulher chamou o neto, chamou o cão*

Aluna I: *Primeiro o neto chamou a neta*

Aluno T: *Depois chamou o cão, o gato e o rato*

Aluna I: *E depois puxaram, tiveram sempre a puxar, puxar, puxar, puxar.*

Aluno T: *E arrancaram.*

Filipa: *Depois de lermos a história e conversar, o que é que fizemos? Lembram-se?*

Aluna I: *Estavam três árvores na sala. Depois um menino tirava uma fruta, ia ao quadro e ia pôr o fruto.*

Aluno T: *Para completar a tabela.*

Aluno I: *Sim. Tivemos a ver quanto é que era. Tivemos a somar, a somar, a somar. E depois fomos fazer para a outra árvore.*

Filipa: *Então, depois de saber o total de cada fruto...*

Aluna I: *Fizemos todos em conjunto. A professora pedia para explicar como sabíamos as respostas.*

Aluno T: *E fizemos um gráfico para saber qual tinha mais frutas.*

Filipa: *Explica... como é que sabíamos isso?*

Aluna I: *Tínhamos de por cada fruta no seu lugar e olhar para o gráfico. O que tinha mais frutos tinha aquela coisa pintada maior. Não me lembro do nome.*

Filipa: *A barra?*

Aluna I: *Sim, isso mesmo.*

Aluno T: Professora, eu lembro-me que tivemos a comer as frutas. Mas algumas coisas que estavam ali eu não gostava.

Filipa: Não gostavas do sabor, era?

Aluno T: Sim, eu na minha pré escola comi kiwi. Não gostava e nunca mais comi kiwi.

Filipa: Está bem. O que é que fizemos nessa atividade?

Aluna I: Sentimos o sabor. Alguns não gostei.

Filipa: Porquê?

Aluna I: Era amargo.

Aluno T: Lembro-me de ver no cesto: laranjas, limões, kiwi, cenouras, batatas e o nabo da história.

Filipa: Então e para conseguires ver os alimentos que estavam no cesto utilizaste que sentido?

Aluno T: A visão.

Aluna I: E também ouvimos muitos animais. Foi divertido.

Aluno T: Sim. Uma vaca, um porco, uma galinha. Era muitos.

Filipa: E neste caso ao ouvirem os animais que sentido utilizaram?

Aluno T: Foi as orelhas.

Filipa: As orelhas é o sentido?

Aluna I: Não. É a audição.

Filipa: Muito Bem.

(Os livros estavam na mesa e o T começa a ler o título. Deixei continuar a leitura.)

Aluno T: A noite dos animais inventados. Neste livro fizemos uma atividade que tínhamos de inventar o nosso animal e eu inventei o cão de fogo. A A Inventou um Leão-tartaruga, um leão que rugia mas era muito lento. Depois o DL inventou...

Aluna I: O DL inventou com um prato, desenhou a cara e os pezinhos.

Aluno T: Era um pato reciclado.

Filipa: E tiveram só de inventar?

Alunos: Não.

Aluna I: Escrevi um texto sobre o animal e também tínhamos de desenhar o animal e pintar.

Aluno T: Construi com o meu pai. Arranjei as patinhas, o rabo, as pernas, o tronco, a cabeça. E o meu pai fez o resto de tudo. Eu só arranjei o material.

Filipa: Foi um trabalho em equipa. Muito bem. Então e o que fizemos mais.

Aluno T: Também tivemos a fazer um jogo.

Aluna I: *A professora fazia perguntas.*

Aluno T: *Tínhamos azul, vermelho, amarelo e verde. Nós tínhamos de acertar. Tipo. Por exemplo, tínhamos perguntas e cada resposta tinha uma cor. Se não acertássemos não tínhamos pontos.*

Filipa: *E se acertassem o que acontecia?*

Aluna I: *Davas um presente.*

Filipa: *Não. Eu registava no quadro. Lembram-se?*

Alunos: *Sim.*

Aluno T: *Era um gráfico de barras. Para ver se quem tinha ganho.*

Filipa: *Exatamente.*

Aluno T: *Eu já não me lembro de mais nada.*

Filipa: *Então para terminar. Gostaram de fazer atividades relacionadas com as histórias?*

Alunos: *Sim. Muito, muito, muito, muito.*

Aluno T: *Muito mesmo.*

Apêndice XII: Transcrição da Entrevista da Aluna IF e do Aluno D

Entrevistados: Aluna IF e Aluno D

Entrevistadora: Estudante Filipa Fuzeta

Dia: 19 de abril de 2016

Hora de início: 14h40m

Local: Biblioteca da Escola

Filipa: *Lembram-se destes livros?*

Aluno D: *Este é do nabo gigante. Este é dos animais inventados.*

Filipa: *Vamos conversar um bocadinho sobre o livro “O Nabo Gigante”. Que atividades fizeram com o livro?*

Aluno D: *A professora teve a contar a história.*

Aluna IF: *No início os meninos pensavam que era uma maçã.*

Aluno D: *Mas eu disse nabo.*

Aluna IF: *E alguns meninos não percebiam palavras da história.*

Filipa: *O que é que esses meninos faziam?*

Aluna IF: *Metiam o dedo no ar. E a professora explicou.*

Filipa: *Exatamente.*

Aluno D: *Todos juntos conseguiram virar o nabo ao contrário.*

Aluna IF: *Não. Estava preso e foram chamar alguns amigos e conseguiram tirar o nabo. Todos juntos.*

Aluno D: *Foi o rato, foi o gato, foi o avô, foi a avó, foi a miúda, foi o miúdo.*

Aluna IF: *A avó era muito gorda.*

Aluno D: *Depois o avô pediu ajuda para tirar das árvores as frutas.*

Filipa: *Explica melhor.*

Aluno D: *Fomos tirar os frutos.*

Aluna IF: *Pusemos os pontos. Para saber qual era o fruto que havia mais.*

Aluno D: *O que tiver mais frutos é mais grande na tabela.*

Aluna IF: *Todos os meninos fizeram.*

Aluno D: *Estou um bocadinho esquecido.*

Filipa: *Já foi há muito tempo, não é?*

Alunos: *Sim.*

Filipa: *Vou dar uma ajuda. Lembram-se de uma atividade em que tivemos de provar alimentos?*

Alunos: *Sim.*

Aluno D: *Eu não gostava da laranja.*

Aluna IF: *E eu não gostava do limão.*

Aluno D: *Tivemos de provar os frutos.*

Filipa: *Depois de provar os alimentos tínhamos de dizer o quê?*

Aluno D: *Se era bom.*

Filipa: *O que é isso? Ser bom?*

Aluno D: *É se sabe bem.*

Aluna IF: *Se é doce.*

Aluno D: *Também pode ser amargo e salgado. Isso não é bom.*

Aluna IF: *Ou ácido. O ácido é do limão.*

Aluno D: *O pêssigo é doce.*

Filipa: *A provar estivemos a utilizar que sentido?*

Aluno D: *O paladar.*

Filipa: *E só fizemos atividades com o paladar?*

Alunos: *Não.*

Filipa: *Então?*

Aluno D: *Fizemos com o olfato, fizemos com a audição.*

Aluna IF: *Com os olhos.*

Filipa: *Quando utilizamos os olhos para ver qual é o sentido?*

Aluna IF: *A visão.*

Filipa: *Boa.*

Aluno D: *E com o tato.*

Filipa: *E com o tato fizemos o quê?*

Alunos: *Apalpar.*

Aluna IF: *Sabemos se é fofo, duro.*

Filipa: *Isso mesmo. Agora vamos ver se sabem que atividades fizeram com o livro dos animais inventados.*

Aluna IF: *Eu só me lembro que um menino escondeu-se num lençol.*

Filipa: *Escondeu-se no lençol porquê? Para fazer o quê?*

Aluno D: *Para inventar os animais à noite.*

Aluna IF: *E eram quatro irmãos.*

Filipa: *Exatamente.*

Aluno D: *Já não me lembro bem. Lembro-me que fizemos animais.*

Aluna IF: *Dês-te um trabalho para cada para fazer um animal. Eu fiz um gato voador e que vivia feliz para sempre com uma gata voadora.*

Aluno D: *O meu animal não foi nenhum.*

Filipa: *Mas tu escreveste um texto com o DI. Fizeram em conjunto. Só não construíram.*

Aluno D: *Sim, tinha os poderes do Dragon Ball.*

Filipa: *E gostarem dessa atividade?*

Aluna IF: *Sim, a minha mãe teve de fazer o trabalho comigo.*

Filipa: *E lembram-se do jogo Buzz Inventado?*

Alunos: *Sim.*

Aluna IF: *Tínhamos um cartão azul, um vermelho, um amarelo, um verde.*

Aluno D: *Nós tínhamos de escolher a cor que era para acertar.*

Aluna IF: *Pois. E depois fizemos os pontos no quadro.*

Aluno D: *Eu ganhei. Era o grupo castanho, tinha o nº 10.*

Aluna IF: *O meu era azul claro e tinha o 6.*

Filipa: *Para terminar. Gostaram de fazer as atividades com as histórias?*

Aluno D: *Sim.*

Aluna IF: *Eu não gostei, eu adorei.*

Filipa: *Porquê?*

Aluna IF: *Porque tivemos a fazer jogos divertidos. Tivemos a fazer coisas divertidas. E essas coisas.*

Aluno F: *Aprendemos muitos jogos.*

Aluna IF: *Podíamos fazer outras atividades. Fazer outra vez.*

Filipa: *Pronto, vamos lá terminar. Podem ir para o intervalo. Obrigada.*

Apêndice XIII: Carta de Autorização das Entrevistas

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico foi desenvolvido ao longo do Estágio um Projeto de Investigação, cujo objetivo era através da literatura infantil apoiar o desenvolvimento das competências das diferentes áreas curriculares. Por isso, de forma a compreender o que os alunos aprenderam ao longo do projeto preciso de recolher um registo áudio de uma entrevista/conversa feita ao seu educando.

Venho pedir a sua autorização para entrevistar o seu educando e fazer a respetiva gravação áudio. Quero salientar que os registos áudio serão, única e exclusivamente, utilizados no trabalho académico da minha autoria e não cedidos a terceiros, sendo que os alunos não serão identificados ao longo do trabalho. A professora da turma estará sempre presente ao longo da recolha dos mesmos.

É importante referir ainda que apenas 8 alunos serão depois selecionados, de forma aleatória mediante as autorizações disponíveis, para fazer a entrevista e gravação áudio da mesma.

Obrigada pela atenção,
Professora Estagiária



Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) _____:

- Autorizo que seja recolhido o registo áudio da entrevista do meu educando.
 Não autorizo que seja recolhido o registo áudio da entrevista do meu educando.

Assinatura: _____