



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Educação Literária e Filosofia para Crianças: um estudo no 1.º
ano de escolaridade

Rafaela Guimarães Morim



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rafaela Guimarães Morim

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

**Educação Literária e Filosofia para Crianças: um estudo no 1.º ano de
escolaridade**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar
Professora Doutora Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

novembro de 2022

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, existiram pessoas que sempre estiveram a meu lado e foram essenciais para que eu nunca desmotivasse e que continuasse sempre a acreditar em mim. Concluída agora uma das etapas mais importantes da minha vida, estou segura em afirmar que foi a melhor decisão que podia tomar e vou fazer de tudo para continuar a ser feliz nesta profissão magnífica. Agora é o momento em que me dirijo aos que torcem diariamente pelo meu sucesso, escrevendo umas palavras de agradecimento.

Às minhas orientadoras de estágio, à professora Ana Raquel e à professora Lúcia Barros, muito obrigada por todo o apoio, pelos vários ensinamentos, por toda a atenção, pela paciência e pela recorrente disponibilidade. Mais uma vez, obrigada.

A todos os professores da Escola Superior de Educação que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso e em especial, à Coordenadora de Curso, à professora Joana Oliveira, obrigada por toda a disponibilidade prestada e por acreditar sempre em nós.

Aos meus pais, por serem as pessoas que mais acreditam em mim, por me terem transmitido os valores certos, por toda a paciência, por estarem a meu lado dizendo sempre a palavra certa, e por serem as pessoas mais resilientes que eu conheço. Acreditaram sempre que eu era capaz e eu espero que um dia consiga retribuir tudo o que eles fizeram e fazem por mim. Obrigada, obrigada por tudo.

Ao Leandro que, além de ser meu namorado, é o meu melhor amigo. Ele foi o meu equilíbrio, quando eu não acreditava que era capaz estava sempre a meu lado, mudando o prognóstico da situação e, com o seu poder de argumentação, descomplicava qualquer circunstância e fazia-me acreditar que eu era capaz de tudo e mais alguma coisa. Acompanhou desde sempre este meu sonho, estando sempre com muita paciência e com uma atenção imensa. A ti, obrigada por tudo o que fazes por mim.

À D.^a Florinda, que foi a primeira pessoa que acreditou que eu tinha a vocação certa para esta profissão e é a razão de eu ter ido para este curso sem medos. A ela, devo-lhe muito. Acredito que um dia vou retribuir tudo o que faz por mim. Agora, só lhe consigo agradecer pelos nossos caminhos se terem cruzado e por ser a pessoa mais generosa e cuidadora que eu conheço.

À Rita, que sempre foi minha colega de estágio e colega de casa, um obrigada imenso por me aturares, por todas os sorrisos, lágrimas, desabafos e também por todos os silêncios que às

vezes eram necessários. Obrigada pelos cinco anos que vivemos lado a lado e por todos os ensinamentos que me deste. Acredito que vamos continuar inseparáveis no futuro. Obrigada, minha amiga do coração.

À minha outra amiga do coração, a Sara. Obrigada por tudo aquilo que passamos juntas, por todas as conversas, por me dizeres sempre as palavras certas e por me acompanhares nestes cinco anos. Acredito que o nosso futuro vai ser recheado de coisas boas, pois vamos estar muito bem acompanhadas, com a chegada do nosso Gonçalo que já é tão amado.

À minha família, que sempre me motivou e acreditou em mim, em especial aos meus padrinhos, à minha prima Catarina e aos meus avós maternos que sempre demonstraram um orgulho enorme pela minha caminhada, estiveram sempre perto de mim e ajudaram-me em tudo.

À Maria dos Anjos e ao senhor Rui, obrigada por estarem sempre a meu lado. Ao longo deste caminho, senti um orgulho e uma compreensão enorme e, por isso, devo-lhes muito e espero que continuem bem perto de mim.

À minha estrelinha, a minha avó paterna que acredito que, independentemente de onde esteja, está sempre a meu lado a apoiar-me e a guiar sempre o meu caminho.

A todas as crianças, educadoras e professoras, um obrigada por todos os ensinamentos, por me fazerem crescer sempre mais, por todos os sorrisos e por todos os momentos que passamos juntos.

Por último, agradeço a todos que vão ler este relatório muito importante e gratificante para mim. Muito obrigada.

Resumo

Este relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Centra-se na área do Português, cruzando o domínio da Educação Literária com a Filosofia para Crianças. Assim, partindo da importância da exploração de textos literários e da sua inevitável ligação ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, apresenta-se uma proposta de exploração de seis obras literárias que permitiram cruzar as aprendizagens do domínio da Educação Literária com a Filosofia para Crianças. A partir de uma seleção de obras de Literatura Infantil, como referido, foram trabalhados vários temas filosóficos: i) o Amor e a Saudade; ii) o Outro; iii) o Bem e o Mal; iv) o Justo e o Injusto; v) o Futuro.

Para a realização desta investigação, foi definida a seguinte questão de investigação: Qual a relevância de um programa de Filosofia para Crianças associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno? A esta questão de investigação correspondem os seguintes objetivos: A) Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária, tendo por base textos literários de carácter reflexivo; B) Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento reflexivo e crítico; C) Analisar as mais valias de um programa de Filosofia para Crianças na experimentação de diferentes estratégias ao nível da Leitura e Escrita. Deste modo, optou-se por uma metodologia qualitativa e, como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à observação, às notas de campo e à análise documental (trabalhos realizados pelos alunos, registos de fotografias, áudios, vídeos e conversas informais).

Após a análise dos dados, percebeu-se a necessidade de os alunos serem expostos a momentos em que desempenhem um papel ativo na construção do seu conhecimento, refletindo sobre temáticas de cariz filosófico. Prova-se, portanto, a possibilidade de articulação da Filosofia para Crianças com outras disciplinas, neste caso o Português e, de modo particular, o domínio da Educação Literária, permitindo desenvolver o pensamento reflexivo e crítico.

Palavras-chave: Filosofia para Crianças; Educação Literária; Pensamento reflexivo; Pensamento crítico.

Abstract

This report forms part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the College of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

It focuses on the area of Portuguese, crossing the domain of Literary Education with Philosophy for Children. Based on the importance of exploring literary texts and their attractive connection to the development of critical and reflective thinking, a proposal is presented for the exploration of six literary works that will allow the intersection of learning in the field of Literary Education with Philosophy for Children. From a selection of Children's Literature works, as mentioned, five philosophical themes were worked on: i) Love; ii) the Other; iii) Good and Evil; iv) the Fair and the Unfair; v) the Future.

To conclude this investigation, the following research question was defined: What is the relevance of a Philosophy for Children program associated with Literary Education in the development of the student's critical and reflective thinking? The following objectives correspond to this research question: A) To establish connections between philosophical thought and dialogue and Literary Education, based on reflective literary texts; B) Explore the potential of contemporary Children's Literature in terms of reflective and critical thinking; C) Analyze the most valuable features of a Philosophy for Children program in trying out different strategies in terms of Reading and Writing. A qualitative methodology was chosen and, as data collection techniques and instruments, one resorted to observation, field notes and document analysis (work carried out by students, photographs, audios, videos and conversations informal).

After analyzing the data, it becomes clear students need to be exposed to moments in which they play an active role in building their knowledge, reflecting on philosophical themes. It proves, therefore, the possibility of articulating Philosophy for Children with other disciplines, in this case Portuguese and, in particular, the field of Literary Education, allowing the development of reflective and critical thinking.

Keywords: Philosophy for Children; Literary Education; Reflective thinking; Critical thinking.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas.....	IX
Lista de Abreviaturas.....	X
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos.....	2
Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar.....	2
<i>Caracterização do meio local</i>	2
<i>Caracterização do Jardim de infância</i>	3
<i>Caracterização do grupo</i>	5
<i>Caracterização da sala da PES</i>	13
<i>Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar</i>	16
Caracterização do Contexto Educativo do 1.º CEB	20
<i>Caracterização do meio local</i>	20
<i>Caracterização da escola</i>	20
<i>Caracterização do grupo</i>	21
<i>Caracterização da sala de aula</i>	22
<i>Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB</i>	26
Capítulo II – Trabalho de Investigação.....	34
Contextualização e pertinência do trabalho de investigação.....	34
Objetivos e questões de investigação.....	36

Fundamentação teórica.....	37
<i>A FpC: uma aproximação ao conceito</i>	37
<i>Questões filosóficas</i>	40
<i>A FpC: estratégias e recursos</i>	45
<i>A FpC nos documentos orientadores.....</i>	47
Metodologia.....	57
<i>Opções metodológicas.....</i>	57
<i>Caraterização dos participantes</i>	58
<i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	58
<i>Procedimentos de análise de dados.....</i>	61
<i>Calendarização do estudo.....</i>	64
<i>Questões éticas.....</i>	65
Apresentação e discussão de resultados	66
<i>Descrição</i>	66
<i>Análise e discussão dos dados</i>	95
Conclusões	110
<i>Conclusões do estudo</i>	110
<i>Limitações do estudo</i>	112
<i>Recomendações para futuras investigações</i>	112
Capítulo III – Reflexão global sobre a PES.....	113
Referências Bibliográficas	116
Anexos	124
Anexo 1 – planificação de referência.....	125

Índice de Figuras

Figura 1	3
Figura 2	5
Figura 3	15
Figura 4	16
Figura 5	21
Figura 6	24
Figura 7	24
Figura 8	26
Figura 9	31
Figura 10.....	33
Figura 11.....	69
Figura 12.....	69
Figura 13.....	70
Figura 14.....	72
Figura 15.....	73
Figura 16.....	74
Figura 17.....	75
Figura 18.....	75
Figura 19.....	77
Figura 20.....	78
Figura 21.....	79
Figura 22.....	80
Figura 23.....	82
Figura 24.....	83
Figura 25.....	84
Figura 26.....	88
Figura 27.....	89
Figura 28.....	90
Figura 29.....	92
Figura 30.....	93

Figura 31	93
Figura 32	94

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	4
Tabela 2.....	8
Tabela 3.....	25
Tabela 4.....	65
Tabela 5.....	66

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

FpC – Filosofia para Crianças

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

P.E. – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Neste relatório, está apresentado o trabalho desenvolvido tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB.

O relatório está dividido em três grandes capítulos. O primeiro refere-se à caracterização dos contextos educativos, o segundo é referente ao trabalho de investigação e, por último, o terceiro capítulo inclui a reflexão global sobre a PES.

Com mais pormenor, no primeiro capítulo, é apresentado, em primeira instância, a caracterização do contexto educativo da Educação Pré-Escolar e, em segundo lugar, a caracterização do contexto educativo do 1.º CEB, nomeadamente meio local, grupo e sala da PES. No final das caracterizações de cada contexto, é apresentado o percurso da intervenção educativa.

O segundo capítulo integra todo o trabalho de investigação realizado, estando dividido em seis subcapítulos. No primeiro subcapítulo, é elaborada uma contextualização e é descrita a pertinência da investigação. No segundo subcapítulo é dado a conhecer os objetivos e as questões de investigação. No terceiro subcapítulo, é apresentada a Fundamentação Teórica da investigação. No quarto subcapítulo, está presente a Metodologia, descrevendo-se as opções metodológicas, os participantes do estudo e técnicas e instrumentos de recolha de dados, que, neste caso, passaram pela observação, pelas notas de campo, pelos trabalhos realizados pelos alunos, pelos registos de fotografias, áudio e vídeos e pelas conversas informais. O quinto subcapítulo é apresentado e discutido os dados, tendo sido criadas *a priori* quatro categorias de análise para os dados recolhidos na investigação, sendo elas: A. O livro como meio privilegiado para a reflexão - A.1 A alteridade: um olhar sobre o outro e - A.2 Um primeiro contacto com temas fraturantes; B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico e, por fim C. Cruzamento entre a Filosofia para Crianças (FpC) e a Educação Literária. Neste mesmo subcapítulo, é mostrada uma calendarização do estudo, apresentam-se as questões éticas, descrevem-se as atividades e analisam-se e discutem-se os dados. O sexto e último subcapítulo menciona as conclusões do estudo, as limitações do mesmo e as recomendações para futuras investigações.

No terceiro capítulo, é produzida uma reflexão global sobre a PES, mencionando tanto o contexto da Educação Pré-Escolar como o contexto do 1.º CEB.

Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos

Este capítulo retrata o contexto educativo onde foi realizada a PES, referente ao primeiro e segundo semestres, apontando características do meio local, do Jardim de Infância e da Escola Básica, do grupo, das salas, descrevendo-se, também, os percursos das intervenções educativas.

Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

Caracterização do meio local

O contexto educativo, onde se realizou a intervenção da PES, relativamente ao primeiro semestre, pertence ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade, capital de distrito com o mesmo nome, fica localizada no Alto Minho Litoral, na Região Norte de Portugal e conta com 27 freguesias. É, também, sede do município de Viana do Castelo e dispõe de, aproximadamente, 90.000 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2021). Além do mais, esta cidade é limitada pelos seguintes municípios: a norte, por Caminha; a leste, por Ponte de Lima, a sul, por Barcelos e Esposende, e a oeste, pelo Oceano Atlântico.

Viana do Castelo é uma cidade distinta pelo seu património. Assim, é de salientar inúmeros pontos turísticos, tais como o Santuário de Santa Luzia, que é considerado o *ex libris*¹ da cidade; o Navio-Hospital Gil Eanes, que foi construído nos Estaleiros Navais de Viana do Castelo para apoiar a pesca do bacalhau; o Museu do Traje, que é composto por um conjunto de trajes populares rurais do concelho que enaltecem a cultura única e identificada pelo Alto Minho; o Chafariz da Praça da República que, durante vários séculos, serviu de abastecimento de água potável da população vianense, entre outros. Em último, a Romaria da N^ª Sr.^ª da Agonia, uma vez que é considerada uma das maiores romarias do país que tem atrações como a procissão ao mar, o cortejo etnográfico, as danças folclóricas e os desfiles das mordomas. (Centro Nacional de Cultura, 2022)

¹ *Ex libris*: expressão que significa "dos livros de" ou "faz parte dos meus livros", utilizada para associar o livro a uma pessoa, sendo que o tal livro é "propriedade de".

Caracterização do Jardim de infância

No que se refere ao contexto educativo onde foi realizada a PES, no primeiro semestre, este situa-se numa das 27 freguesias de Viana do Castelo. Esta reúne cerca de 10 645 habitantes e ocupa cerca de 2,32 km² de área (Instituto Nacional de Estatística, 2021). Este faz parte de um Agrupamento de Escolas que agrega tanto Jardins de Infância como Escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A respeito do edifício em si, este agrega cerca de 89 crianças e é composto por quatro salas de Educação Pré-Escolar, duas casas de banho destinadas às crianças e duas destinadas aos docentes, uma sala de arrumos, que também passou a ser a sala do isolamento, uma sala para os docentes, a cozinha, a cantina, uma pequena biblioteca e um corredor com dois armários recheados de livros.

A equipa do Jardim de Infância é constituída por quatro educadores, uma coordenadora, uma professora de ensino especial, quatro assistentes operacionais, duas técnicas de educação, duas cozinheiras, duas tarefeiras e uma professora de música.

Relativamente ao espaço exterior, este está dividido em quatro, o espaço da floresta, dos triciclos, das estruturas e o da areia (figura 1). Todas as salas passam por todos os locais, sendo que vai mudando a sua distribuição de dia para dia, como mostra a tabela 1.

Figura 1

Parques Exteriores – Areia; Floresta; Triciclos e Estruturas.



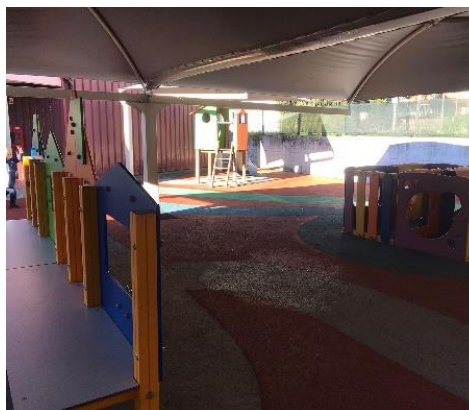


Tabela 1

Organização dos Recreios

Sala	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
1	Areia	Floresta	Estruturas	Triciclos	Repete segunda-feira
2	Triciclos	Areia	Floresta	Estruturas	Repete terça-feira
3	Estruturas	Triciclos	Areia	Floresta	Repete quarta-feira
4	Floresta	Estruturas	Triciclos	Areia	Repete quinta-feira

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “o espaço exterior é, igualmente, um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva et al., 2016, p. 27)

A partir do espaço interior, é necessário que as atividades que são realizadas nesse mesmo espaço passem a ser adaptadas para serem executadas no exterior, uma vez que o mesmo oferece uma diversidade de oportunidades educativas. Neste sentido, tem havido um trabalho de continuidade, porque já nas anteriores OCEPE se valorizava o espaço exterior. Segundo Silva (1997), o espaço exterior é, igualmente, um espaço educativo, pois oferece várias oportunidades e potencialidades e merece a mesma atenção, por parte do educador, que o espaço interior. O mesmo é um local onde se concretizam e proporcionam momentos educativos intencionais, planeados tanto pelas crianças como pelos educadores.

Sá (2016) defende que

este espaço permite a continuação das situações de aprendizagem do espaço interior, mas desta vez ao “ar livre”. Portanto, facilita o envolvimento noutra tipo de explorações e aprendizagens distintas das realizadas no interior, visto ser um local com características e potencialidades diferentes. (p. 5)

Há, ainda, uma estufa e uma horta pedagógica (figura 2) que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Segundo Caseiro (2022), “as Hortas escolares podem e devem desempenhar vários papéis na comunidade escolar”. (para. 2) Acima de tudo, promovem uma maior consciencialização para uma alimentação saudável, para uma responsabilidade ambiental, promovem o trabalho em equipa; proporcionam experiências práticas exploradas na área das ciências e podem funcionar como componente para alcançar o estatuto de Eco-escola.

Figura 2

Estufa e Horta Pedagógica



Caracterização do grupo

O grupo com quem trabalhamos é constituído por 18 crianças, sendo que 12 pertencem ao sexo masculino e as outras seis ao sexo feminino. No que concerne às idades, este grupo é, naturalmente, heterogéneo, sendo que cinco crianças têm quatro anos, 11 têm cinco anos e duas têm seis anos.

Existem, ainda, duas crianças com medidas universais/seletivas/adicionais. Uma delas foi diagnosticada com autismo. A docente tem de promover a sua participação de forma ativa e adequada, mas todas as tarefas devem envolver a criança, para que esta não se sinta à parte do

grupo. Ao longo de todo o trabalho desenvolvido na PES, esta nunca desenvolveu tarefas diferenciadas, mas iguais a todo grupo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os centros de educação de infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias. (p. 12)

De acordo com Souza (2005),

a escola terá de responder cada vez mais às solicitações e necessidades dos pais, proporcionando um ensino de maior qualidade de forma a incluir as crianças independentemente dos problemas que estas apresentam, sejam eles, incapacidades graves ou uma inteligência acima da média. Neste sentido, é exigido à escola um ensino que responda, com sucesso, a todas as crianças para todos e com sucesso, o que, por vezes, se torna uma tarefa bastante complicada e quase impossível, pois poucas são as escolas que possuem todos os recursos necessários para se ter um ensino de qualidade. (citado por Amaro, 2011, p. 31)

Outra das crianças foi detetada com um atraso de desenvolvimento generalizado. Com esta criança, o trabalho e as tarefas propostas têm de ser adaptados para que o seu nível de atenção seja mais duradouro. Relativamente ao seu comportamento, evidencia-se a ajuda e o trabalho colaborativo com psicólogas, que ensinaram técnicas e métodos que, efetivamente, resultam, tais como a assertividade na chamada de atenção da criança.

Através da observação sistemática do grupo, constata-se que este é muito ativo, e com dificuldades ao nível do respeito pelas “regras” de convivência entre pares. É necessário trabalhar a autonomia, socialização e responsabilidade, uma vez que as crianças, na sua maioria, estão muito habituadas a serem o centro das atenções e a nunca serem contrariadas.

Desta identificação de interesses e necessidades, surgiu o lema: “Brincar, Cantar, Mexer, Experimentar, Aprender, Ensinar ...”. Incentivar a brincar é condição essencial para o bom desenvolvimento da criança criativa, da autoestima positiva, segura e equilibrada.

“Brincar dá-nos ferramentas de aprendizagem, de autonomia, de liberdade e de satisfação, que nos permitem uma vida em sociedade mais equilibrada, mais feliz e mais humana.” (Torrado, 2018, para. 14)

Segundo Sousa (2015) “uma criança que tem oportunidade de brincar desenvolve-se cognitivamente, socialmente, afetivamente e fisicamente e, desta forma, as brincadeiras e os jogos contribuem positivamente para o seu desenvolvimento.” (p. ii)

Segundo Silva et al. (2016), é importante diferenciar

uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho. (pp. 10-11)

“Se a aprendizagem for feita através do brincar e das brincadeiras, esta torna-se mais significativa, pois trata-se de uma aprendizagem lúdica, espontânea e natural, de carácter exploratório.” (Sousa, 2015, p. ii) A partir daí, a criança vai motivar-se e envolver-se cada vez mais na aprendizagem, o que vai proporcionar um empenho mais ativo/eficaz.

Rotinas

No que diz respeito ao horário do contexto educativo, existem duas vertentes, a componente letiva e a não letiva. A componente letiva acontece entre as 09:00h até as 15:30h, já a componente não letiva, com carácter opcional, decorre entre as 08:00h e as 09:00h, orientadas pelas assistentes operacionais das quatro salas do contexto, respetivamente, e entre as 15:30h às 18:00h, dirigidas por uma assistente operacional da componente de apoio à família.

Direcionando, agora, para o grupo onde foi realizada a PES, este tem uma rotina muito vinculada, como é apresentada na seguinte tabela:

Tabela 2*Horário e Respetivas Ações*

Horário	Ações
08:00h – 09:00h	Componente não letiva – Acolhimento
09:00h – 09:30h	Rotinas
09:30h – 10:30h	1.º atividade da manhã
10:30h – 11:30h	Lanchar e Recreio
11:30h – 12:00h	2.º atividade da manhã
12:00h – 12:30h	Almoço
12:30h – 13:30h	Recreio
13:30h – 14:30h	Atividade da tarde
14:30h – 15:00h	Áreas
15:00h – 15:30h	Lanchar
15:30h – 18:00h	Componente não letiva – Componente de apoio à família

Relativamente às rotinas, após a receção das crianças, por volta das 09:00h, à medida que as crianças vão chegando à sala, dirigem-se ao “Quadro das Presenças” e marcam a sua. Este quadro contém as fotografias das crianças, os meses do ano e respetivo número, os dias da semana e uma coluna em que o chefe do dia deve apontar o número de crianças que está na sala e o número de crianças que está a faltar nesse mesmo dia. Este quadro tem a particularidade de se poder escrever a marcador, o que dá para apagar, caso seja necessário efetuar alguma alteração e facilitar o processo quando o mês muda.

Após esta marcação, acomodam-se na manta. Em grupo, juntamente com a educadora, canta-se a “Canção dos bons dias” e, em seguida, a educadora elege, através da caixa dos chefes, quem será o chefe do dia. Dentro dessa caixa, estão os nomes das crianças que ainda não foram chefes e, de forma aleatória, a educadora retira um nome e, através de pistas (Ex: o chefe tem sapatilhas azuis; o seu nome começa pela sílaba /ma/; ...) vai tentando desvendar quem será o chefe.

Este deve marcar as faltas no “Quadro das Presenças”, com o auxílio da educadora. No final de marcar as presenças, circula pela sala e, com a ajuda dos colegas, conta o número de crianças

que estão. Desta forma, introduz-se a contagem dos números. Deve, em seguida, escrever a data correspondente ao dia no quadro de lousa. Seguidamente, o chefe deve dirigir-se ao placar da “Árvore dos Amigos” e substituir a folha com a fotografia do chefe do dia anterior pela folha com a sua fotografia.

As Educadoras Estagiárias implementaram duas rotinas no grupo. Uma delas foi o “Guarda-chuva das Histórias”, que consistia em haver sempre um registo num quadradinho pequenino de todas as histórias que eram abordadas com o grupo. Esses quadradinhos eram organizados e pendurados numa das varetas do guarda-chuva, através de um fio de trapilho. Para este registo, cada criança nomeava uma personagem ou uma parte da história que mais lhe tinha interessava e ilustrava-o nesse quadradinho. No final do ano ou em cada “quebra” de calendário, a educadora revia todas as histórias que foram lidas e as variadíssimas atividades que tinham sido desenvolvidas.

A outra rotina que foi implementada foi o Calendário do Advento, na altura da época festiva do Natal. Este calendário tem a particularidade de lançar desafios, diariamente, às crianças. À semana, os desafios são desenvolvidos no Jardim de Infância, com o auxílio das estagiárias e da educadora cooperante e, nos fins de semana, os mesmos são executados com o apoio dos pais. É fundamental a participação ativa dos encarregados de educação para que as crianças se sintam motivadas e interessadas em todas as tarefas/desafios propostos, uma vez que os mesmos são considerados, pelas crianças, o expoente máximo de proteção e confiança.

Capacidades e Aprendizagens dos Diferentes Domínios

Todas as áreas e domínios do saber são importantes no que diz respeito ao desenvolvimento das diversas atividades propostas às crianças. Os mesmos não são adquiridos de igual modo por todas as crianças, uma vez que todas são diferentes umas das outras, e o que uma pode ter mais capacidade de adquirir, a outra pode sentir uma maior dificuldade. Portanto, neste grupo esta opinião não diverge.

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social, verifica-se que esta é uma área fundamental de ser trabalhada, uma vez que é transversal, pois, embora tendo conteúdos próprios, reflete-se em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância e em especial neste grupo. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permite que as crianças continuem a aprender com sucesso e se tornem cidadãos autónomos e conscientes. A resolução pacífica dos conflitos, a partilha dos espaços e dos materiais e o respeito pelos outros são aspetos

a trabalhar com o grupo, tendo em conta que algumas crianças continuam a demonstrar dificuldades no relacionamento com os outros. Este grupo de crianças é caracterizado pela capacidade de fazer escolhas, tomar decisões, participar nas decisões, respeitar a diversidade, desenvolver uma atitude crítica e interventiva, entre outros. Porém, naturalmente, existem vários pontos que as crianças ainda têm de melhorar e aprofundar, entre eles, solidarizar, cooperar com os outros no processo de aprendizagem, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha.

A área de Expressão e Comunicação é entendida como área básica, uma vez que é imprescindível interagir com os outros e representar o mundo. Esta é a única área que compreende diferentes domínios, sendo eles, o domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática.

No domínio da Educação Física, o grupo já possuía várias competências, tais como dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, nomeadamente trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos, saltar sobre obstáculos, baloiçar e rolar; controlar movimentos de perícias e manipulação, como lançar, pontapear e transportar.

Ao longo das intervenções, foram aprimoradas as seguintes habilidades: cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; saltar num só pé (deslocamentos e equilíbrios); receber, lançar em precisão, driblar e agarrar (perícia e manipulação).

Relativamente ao domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, as crianças já dominavam capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, mas ainda apresentavam uma adversidade quando apreciavam diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, entre outras), expressando a sua opinião e leitura crítica. No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, o grupo manifestou um à vontade em vários aspetos, nomeadamente quando utilizavam e recriavam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; inventavam e representavam personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização e apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica. No subdomínio da Música, as crianças apresentaram, desde cedo, uma descontração, tendo aptidão para identificarem e descreverem os sons que ouvem quanto às suas características rítmicas, melódicas,

dinâmicas, tímbricas e formais; elaborarem improvisações musicais, tendo em conta diferentes estímulos e intenções, utilizando diversos recursos sonoros (voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais) e interpretem com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções. Por último, no subdomínio da dança, este, apesar de não ser de particular interesse do grupo, foi presente em várias abordagens, mas tentando sempre relacionar os interesses das crianças para que estas começassem a olhar com outros olhos para o mesmo. Ao longo da PES, foi necessário desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações e refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa.

No que diz respeito à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, verifica que se trata do domínio em que o grupo revela mais dificuldades. Este domínio é fundamental como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai, progressivamente, ampliando e dominando. Algumas crianças apresentam algumas lacunas quer na pronúncia das palavras, na omissão ou troca de fonemas e na construção das frases, sendo necessário privilegiar a comunicação, criando oportunidades para as crianças questionarem, debaterem, argumentarem, ouvirem, resolverem problemas, desenvolvendo igualmente a capacidade de intervenção e a aceitação dos outros. Por outro lado, as crianças já demonstravam uma capacidade de compreensão de mensagens orais em diversas situações de comunicação.

A respeito do domínio da Matemática, o grupo já identificava quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, entre outros); resolvia problemas do quotidiano que envolviam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração; localizava objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação. Ao longo das sessões, foram aprimorados os seguintes objetivos: recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas; reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções e compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.

A área do Conhecimento do Mundo é uma área integradora de diferentes saberes, e em que se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber. Este grupo, relativamente a esta área, é muito recetivo, apresentando um conforto e um desembaraço para as temáticas relacionadas. Assim sendo, é de destacar os seguintes objetivos: apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas:

questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; conhecer e respeitar a diversidade cultural; compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais; demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança, entre outros.

Metodologia

Relativamente à metodologia adotada para este grupo e depois de conhecer todos os interesses e motivações do mesmo, surgiu o lema: “Brincar, Cantar, Mexer, Experimentar, Aprender, Ensinar ...”.

O trabalho de projeto, por se integrar nos vários currículos da Educação de Infância, foi a metodologia adotada. Esta metodologia oferece à criança a vantagem de articular saberes, competências e sentimentos, proporcionando-lhes o desejo de aprofundar conhecimentos, experiências e de construir e recriar situações da vida real, sendo as crianças encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e a tomar decisões acerca do trabalho que é preciso realizar, promovendo a confiança e fortalecendo as suas disposições para continuar o seu processo de aprendizagem.

Segundo o instituto NeuroSaber (2019),

o ambiente escolar é essencial para possibilitar várias competências, tais como: a perceção, o aspeto cognitivo, a psicomotricidade, o pensamento lógico, a compreensão com a experiência vivenciada por outra pessoa, entre outros. Por meio de estratégias, o corpo pedagógico e as crianças unem-se para trabalhar todos os aspetos que são responsáveis por constituir a aprendizagem. Desde o maternal, os alunos são estimulados a práticas que valorizam cada ação. Com isso, os pequenos conquistam habilidades que vão, gradativamente, possibilitando os degraus de sua autonomia diante das situações e dos desafios que surgem em suas vidas. (para.4)

Todas as atividades desenvolvidas foram ao encontro do propósito do projeto, uma vez que as crianças aprenderam, de forma lúdica, e as atividades foram adaptadas, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Assim, demonstraram um entusiasmo constante por saber mais, havendo sempre uma intencionalidade educativa.

Caracterização da sala da PES

A equipa docente e não docente da sala é formada por uma educadora titular, uma assistente operacional durante a componente letiva e, ainda, uma assistente operacional das atividades de animação e de apoio à família.

No que diz respeito ao local onde foi realizada a PES, mais propriamente a sala, esta tem um tamanho razoável e está muito bem organizada, tendo assim o espaço das áreas da sala muito bem definidos. Uma das paredes tem uma janela, o que permite um bom arejamento e uma outra parede tem uma porta de vidro, o que permite uma observação sistemática para o recreio da areia. Quanto à organização, tem três mesas principais, uma redonda e duas retangulares. A redonda é destinada à área dos jogos e as outras duas são mais versáteis, tanto são direcionadas para o lanche, como para a área dos recortes e colagens, para a plasticina ou para o desenho.

“Na Pedagogia-em-Participação os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais, ...” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17) Os mesmos autores afirmam, ainda, que o espaço deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam.

Em relação às áreas, esta sala contém nove áreas (figura 3). Ao entrar na sala, ao lado direito, defrontámo-nos com a **área de leitura**, esta contém um pufe, uma manta e uma estante com livros, estes com os temas bastantes diversificados. De acordo com Santos (2010) “a leitura de histórias é uma realidade do dia a dia no Jardim de Infância, que vai contribuir não só para o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário como também para a criação de hábitos de leitura.” (citado por Pimentel, 2017, p. 11)

Em seguida, dispomos da **área do computador**, que está equipada com um computador fixo e os seus devidos periféricos, sendo eles, monitor, rato, teclado e colunas.

De acordo com o acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc. (Silva et al., 2016, p. 93)

Na sua secretária, em baixo, contém uma prateleira onde está a caixa da **plasticina** com todos os materiais necessários para auxiliar a criança no seu manuseamento. Esta área facilita o desenvolvimento da motricidade fina e manipulação de objetos com texturas diferenciadas.

Ao lado da secretária, localiza-se uma estante que contém os dossiês de cada criança e em baixo os vários **jogos**, entre eles, puzzles e dominós. Nesta área, as crianças desenvolvem a tolerância, a lógica, a correspondência (tendo em conta a forma e a cor) e a cooperação e aceitação quando os jogos são realizados entre pares.

Relativamente à **área da casinha**, esta está dividida em três, a cozinha, o baú das traquinices que contém variadíssimas roupas, para que as crianças se possam caracterizar e dar asas à sua imaginação, e, por fim, o quarto. A área do “faz de conta” é fundamental para as crianças, uma vez que estas aprendem muito através da sua imaginação (aumento do uso de linguagem, a capacidade de ouvir e respeitar o outro, tendo sempre a noção de que o seu ponto de vista não é o único que existe, ...).

“O processo de “fingir”, ou imaginar, é muito importante para o desenvolvimento infantil porque, através dele, a criança aprende sobre si mesma, sobre sua relação com as outras pessoas e aprende lições importantes para a sua vida adulta.” (Dentro da História, 2019, para. 3)

Em seguida, dispõe da **área da construção**, animais, legos e carros de madeira.

É sinónimo de motivação, criatividade, imaginação e sem dúvidas de pensar, pois a criança é desafiada a criar algo, que vem de encontro das manifestações de criação do que a criança imagina fazer. Por meio, dessa atividade lúdica a professora pode fazer inúmeras observações e também conhecer melhor cada criança. (Knorst, 2019, para. 2)

Já a **área dos recortes e colagens** realiza-se numa das mesas retangulares. Nesta área, as crianças dirigem-se a um módulo ao lado desta mesma mesa onde tem uma caixa de plástico transparente que contém várias revistas e jornais e, em cima, são disponibilizadas duas caixas, em que cada uma possui tesouras e colas, respetivamente. Por último, a **área da pintura** e a **área do desenho**, atividades que se podem realizar nas duas mesas retangulares.

Vários autores defendem que atividades que envolvam a pintura, o desenho, as colagens e os recortes são essenciais para o crescimento das crianças, pois promovem a autonomia, a criatividade e a socialização e expressividade entre pares.

Como o grupo é crescido e há bom senso relativamente à ocupação nas diferentes áreas, apenas a área do computador é limitada a duas crianças.

Figura 3

Áreas – leitura; computador; plasticina; jogos; casinha; construção.



Um grande número de crianças manifesta um entusiasmo por duas áreas: a área do computador e também o jogo simbólico na área da casinha, pois são áreas que lhes transmitem maior motivação e onde o mundo “faz de conta” está bem evidente.

Segundo Silva et al. (2016), o jogo simbólico é onde, “através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.” (p. 52)

No *hall* da entrada da sala, existem cabides que contêm uma fotografia de cada criança e seu respetivo nome, como também, uma prateleira que dispõe de copos recicláveis, identificados com o nome de cada criança, como mostra a figura 4.

Figura 4

Cabides e Copos Recicláveis



Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A PES realizou-se, com o grupo mencionado, ao longo de 11 semanas, tendo em conta que por semana só implementávamos três dias, sendo eles de segunda-feira a quarta-feira.

As três primeiras semanas eram destinadas à observação, tendo como propósito conhecer o grupo, as suas rotinas, as suas maiores dificuldades, o envolvimento que as crianças tinham umas com as outras e tentar perceber, junto com a educadora cooperante, qual seria o melhor método de ensino-aprendizagem que poderíamos adotar. Durante estas três semanas, existiu sempre um contacto e uma gradual aproximação com as crianças, o que permitiu que o trabalho que foi realizado nas semanas seguintes tivesse como base a confiança e o respeito.

Na primeira semana de intervenção, foi abordada a temática do magusto, explorando a área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na leitura e análise da Lenda de São Martinho. No domínio da Matemática, as crianças executaram uma caça às castanhas, trabalhando a associação de quantidade ao numeral, formando conjuntos.

Também neste domínio, recordou-se e trabalhou-se a soma e a subtração, reconhecendo quantas castanhas faltavam e quantas tinham de ser retiradas num determinado conjunto para obter o mesmo número de elementos de outro conjunto. No domínio da Educação Artística e subdomínio das Artes Visuais, as crianças decoraram a sua “bolsinha” com elementos da natureza (folhas de árvores, paus, revistas, ...), que foi utilizada na atividade anterior e, também, tiveram a oportunidade de desenvolver a imaginação, através de uma atividade criativa. No subdomínio da Música e da Dança, foi trabalhada uma canção do magusto, cantando e adicionando gestos à mesma. Na área do Conhecimento do Mundo, foi trabalhado o desenvolvimento das castanhas, isto é, de onde provêm, a sua folha, até à fase da castanha estar pronta a ser ingerida. Ainda no domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo, as crianças realizaram um bolo, onde exploraram as contagens, os pesos e os vários sentidos (tocar, cheirar, provar).

Na segunda semana de intervenção, abordamos o tema dos animais. Para isso, na área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística, com o subdomínio do Jogo Dramático, foi dada a conhecer a história *O Nabo Gigante*, de Aleksei Tolsto e Niamh Sharkey (2010), através de uma dramatização. A área do Conhecimento do Mundo esteve presente na plantação do chuchu e, juntamente com o domínio da Educação Artística e o subdomínio das Artes Visuais, as crianças construíram um espantalho. No domínio da Educação Física, foi introduzida uma nova história, escrita pela Educadora Estagiária para que este domínio estivesse envolvido com todo o trabalho que foi realizado ao longo da semana. Com este domínio, permitimos que as crianças aprimorassem os três eixos, (deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos), tendo sido dado mais destaque ao saltar num só pé e ao receber e agarrar, tendo existido atividades diversificadas. Voltando à área que mais teve presente durante esta semana, a área do Conhecimento do Mundo, demos a oportunidade de as crianças contactarem com o mundo real. O grupo conheceu dois coelhos e, a partir destes, foram trabalhados os diferentes revestimentos, as características distintivas e semelhantes entre animais e as diferentes alimentações.

A terceira semana de intervenção, que correspondeu à semana intensiva, foi iniciado o tema do Natal. Na área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi dada a continuação da nova rotina de dezembro “O Calendário do Advento”. Também neste domínio e interligando com o domínio da Educação Artística, com o subdomínio do jogo dramático, realizamos um teatro da história *Feliz Natal Lobo Mau*, de Clara Cunha (2015). No domínio da Educação Artística, tendo em foco o subdomínio da Música, o grupo

estudou uma nova canção “Truz, truz, truz”. Este identificou os diferentes sons, os instrumentos, a melodia e as diferentes partes da mesma. Referente ao subdomínio das Artes Visuais, o grupo também teve a oportunidade de construir os seus próprios instrumentos com materiais reutilizáveis. A par disto, introduziu-se uma coreografia, tendo implícito o subdomínio da Dança. Relativamente a este domínio, mas apenas referente às Artes Visuais, estas estiveram presentes na elaboração do desenho dos medos, na construção da grinalda e na decoração dos sacos de papel para transportar as bolachas de Natal. Relativamente às bolachas de Natal, nesta atividade, trabalhou-se a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que houve uma cooperação entre o grupo; a área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quando existiu a leitura da receita, com o domínio da Matemática, nas contagens, nos pesos e nas medidas e, com a área do Conhecimento do Mundo, quando as crianças exploraram os alimentos, estimulando os seus sentidos.

A quarta semana de intervenção gerou-se em torno do tema dos cinco sentidos. Este tema foi eleito para satisfazer a vontade das crianças, uma vez que estas demonstravam bastante interesse. A área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e a área do Conhecimento do Mundo estiveram presentes no momento do vídeo “Sid Ciências – Quais são os meus sentidos?” (Suriicata, 2017), vídeo este integrado numa série da RTP2. Durante esta semana, a área que mais prevaleceu foi a área do Conhecimento do Mundo. No sentido da visão, quando as crianças tiveram de identificar características e desafios causados pelos objetos, neste caso os diferentes óculos. No sentido da audição, as crianças reconheceram e identificaram sons distintos sem uma imagem a eles associada e fizeram correspondência de sons através de objetos, encontrando o seu par, neste caso também está relacionado o domínio da Educação Artística, nomeadamente o subdomínio da Música. No sentido do paladar, foram identificados os alimentos “amigos e inimigos do dente”, cruzando com a alimentação adequada e com a importância da higiene oral. Quando abordada a higiene oral, transmitiu-se a duração e os movimentos da lavagem dos dentes. Ainda neste sentido, esteve presente a área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na exploração da história *Não quero... Lavar os dentes*, de Ana Oom (2013). Ainda na área do Conhecimento do Mundo, no sentido do olfato, as crianças identificaram cheiros sem estabelecer contacto visual com o alimento. Por último, com o sentido do tato, o grupo identificou objetos sem estabelecer contacto visual, apenas utilizando as mãos e foram vários os conceitos que foram abordados, tais como- “duro”, “pesado”, “áspero”, entre outros. No domínio da Educação Física, tentamos, mais uma vez, que os três eixos estivessem sempre presentes, privilegiando-se a cooperação entre pares. Neste domínio,

todas as atividades tiveram uma ligação ao tema da semana, sem nunca esquecer a intencionalidade educativa.

Na quinta e última semana de intervenção, o tema centrou-se na história *O Pássaro Amarelo*, de Olga de Dios (2020). Quando foi explorada esta história, a área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esteve bem presente. Uma das atividades que teve mais impacto nesta semana foi a elaboração da banda sonora da história *O Pássaro Amarelo, de Olga de Dios*. Nesta exploração, esteve presente a área de Expressão e Comunicação, com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Educação Artística, com os subdomínios das Artes Visuais, da Música e do Jogo Dramático. Nesta atividade, as crianças identificaram e distinguiram diferentes sons através do enredo da história e desenvolveram o sentido rítmico. Na área do Conhecimento do Mundo, foi proporcionado às crianças um contacto com as diferentes aves que apareceram na história. Estas, através desta atividade, compreenderam e identificaram características distintivas dos seres vivos e reconheceram diferenças e semelhanças entre animais. Na área da Educação Artística, com o subdomínio das Artes Visuais, as crianças tiveram de desenhar o registo da história, mas o desafio consistia em desenhar numa folha amarela, uma vez que o pássaro era amarelo, o que permitiu perceber as diferentes representações da ave numa folha da mesma cor que o seu corpo. No domínio da Educação Física, foi a atividade que sofreu mais alterações, uma vez que foi ao encontro das necessidades que o grupo apresentava nesse dia, apostando mais no eixo dos jogos. Nesta semana, priorizou-se a competência do agarrar e do lançar a bola.

Após o término destas 11 semanas da PES, o grupo demonstrou, claramente, uma evolução notória em todos os níveis, nomeadamente o facto de as crianças já se expressarem muito mais em diversas situações e o cumprimento das regras da sala estava a interiorizar-se.

Caracterização do Contexto Educativo do 1.º CEB

Caracterização do meio local

A PES, no âmbito do 1.º CEB, foi realizada no mesmo concelho onde havia sido executada a PES do Pré-Escolar, concluída no primeiro semestre.

Caracterização da escola

O contexto educativo, onde se realizou a intervenção da PES, relativamente ao segundo semestre, pertence, também a uma das 27 freguesias do concelho de Viana do Castelo, com cerca de 2,07km², albergando 25 158 habitantes, dos quais 11 688 são homens e 13 470 são mulheres (Instituto Nacional de Estatística, 2021). Esta freguesia caracteriza-se por estar associada a uma padroeira e destaca-se pela sua indústria naval, pesca, artesanato e comércio. Também se distingue pela sua gastronomia e pelos seus valores patrimoniais e aspetos turísticos.

O contexto educativo onde se realizou a PES insere-se num agrupamento de escolas que engloba três Jardins de Infância, seis Escolas Básicas e uma Escola Secundária.

O local da escola do 1.º CEB é partilhado com um Jardim de Infância. O espaço interior dispõe de dois pisos, composto por oito salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, um pavilhão, uma sala informática, uma sala de apoio educativo/ciências, um polivalente com arrumos, uma sala de docentes, duas instalações sanitárias destinadas aos docentes e quatro destinadas aos alunos.

O espaço exterior é bastante espaçoso e é composto por um campo de futebol, uma horta e um vasto espaço cimentado, havendo uma escassez de espaços verdes. (figura 5)

Segundo um estudo, realizado por investigadores do Instituto de Saúde da Universidade do Porto (2022), é importante e fundamental a existência de espaços verdes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois seria importante que se considerasse a criação de espaços verdes. O mesmo Instituto reforça, ainda, que estes espaços poderiam “beneficiar a inteligência das crianças e refletir-se em adultos mais saudáveis e mais competentes” (para. 10)

Figura 5

Espaço exterior



A Escola é constituída por uma equipa educativa, formada por oito professores titulares; quatro professores de apoio, sendo que dois destes são destinados às turmas que se encontram com professores com redução de horário; um professor de ensino especial, em *part-time*; uma terapeuta da fala, em *part-time*; cinco funcionários; três cozinheiras; uma tarefeira; uma professora de música, na função de coadjuvante e uma professora de tecnologias da informação e comunicação, também em função coadjuvante.

Esta instituição abrange oito turmas, tendo duas turmas em cada ano de escolaridade, acolhendo, no total, 170 alunos.

Um dos serviços que é disponibilizado aos alunos diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo como objetivo aprender a brincar, englobando a Educação Física, construção de jogos tradicionais e brinquedos, entre outros.

Caracterização do grupo

O grupo em que foi realizada a PES era composto por 24 alunos, em que nove eram do sexo masculino e 15, do sexo feminino. A turma apresenta bastante heterogeneidade no que diz respeito à aquisição de aprendizagens, existindo um aluno que se salienta, uma vez que se destaca pelo desempenho elevado quando comparado com a média da turma. Existem alunos que apresentam uma grande capacidade de aquisição de aprendizagens no domínio da Matemática e

outros que indicam uma dificuldade extrema. Outros alunos já apresentam uma grande compreensão na leitura e outros na escrita. Posto isto, o grande desafio no papel da docente é apresentar propostas adequadas a estas características dos alunos.

No que às dificuldades diz respeito, salientam-se dois alunos. O primeiro apresenta uma grande dificuldade em todas as áreas do saber, uma vez que nunca frequentou a Educação Pré-escolar, destacamos o desenho feito pela criança de uma figura humana, não havendo a estrutura base (cabeça, tronco e membros). Este aluno tinha, na maior parte das aulas, apoio com uma professora. O segundo aluno está referenciado com autismo, podendo também manifestar atitudes violentas, tendo, a maior parte do tempo, acompanhamento com uma tarefaira. Este mesmo aluno chegou a esta turma em fevereiro deste ano, oriundo do Brasil. A adaptação não foi a melhor, aliado ao facto de não estar medicado para a sua doença, o que o impossibilitava de muitas vezes, viver tranquilamente em comunidade.

Já no que se refere ao comportamento, a turma, em geral, apresenta grandes fragilidades ao nível da concentração e atenção, são alunos bastante faladores e revelam uma grande dificuldade em manter uma postura corporal correta, particularmente na forma de sentar, como também no diálogo aluno-professor, havendo sempre comentários por parte dos colegas.

Uma das razões que pode justificar este comportamento é o facto de existirem alunos que entraram para esta turma no meio do ano letivo, uns em novembro, outros em dezembro e outros em fevereiro. Posto isto, não houve uma aquisição das regras como era suposto.

Quanto à participação ativa nas aulas, o grupo é muito ativo, havendo muitas intervenções, o que torna os assuntos das aulas ainda mais cativantes.

Caracterização da sala de aula

A sala de aula onde se realizou a PES tem uma boa iluminação, tendo várias janelas, ocupando uma parede lateral completa e parte da parede do fundo. Esta está equipada com um quadro de lousa, um quadro interativo, mas nunca esteve a funcionar no período da PES, tendo sido adaptado com um projetor à parte do mesmo, uma estante onde se organizam os manuais, um armário que contém os portefólios para organizar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, e as mesas são organizadas de forma tradicional, dispostas em filas. Cada mesa integra dois alunos.

De acordo com a literatura, a disposição e a organização das mesas na sala de aula deveriam depender sempre do objetivo da aula. Tendo em consideração a existência de aulas com uma componente mais expositiva, ou outras de trabalho colaborativo, a disposição da sala deve ir sendo modificada.

Richardson (1997) apresenta-nos a ideia de que:

A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, o modo de organização do espaço tem uma influência direta sobre os padrões de comunicação e sobre as relações de poder entre professores e alunos, que podem afetar o grau com que estes controlam os conteúdos e tornam a sua aprendizagem independente. (citado por Teixeira & Reis, 2012, pp. 169-170)

Estes autores reforçam a sua ideia, através do pensamento de Verdini (2006), que refere que:

O espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. (Teixeira & Reis, 2012, p. 177)

Ao longo da experiência da PES, a organização da sala foi variando consoante as atividades planeadas, sendo que a maior parte do tempo a sala estava organizada com as mesas em fila, como evidencia as figuras 6 e 7. Houve atividades em que a sala sofreu alterações, nomeadamente quando eram atividades de grupo.

Nas paredes, estavam disponíveis os vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos e material de apoio, entre eles, o alfabeto, os ditongos, os números até 20 representados no ábaco vertical, a tabela do 100, entre outros. Na parede de fundo, também estavam disponíveis cabides identificados com os nomes dos alunos.

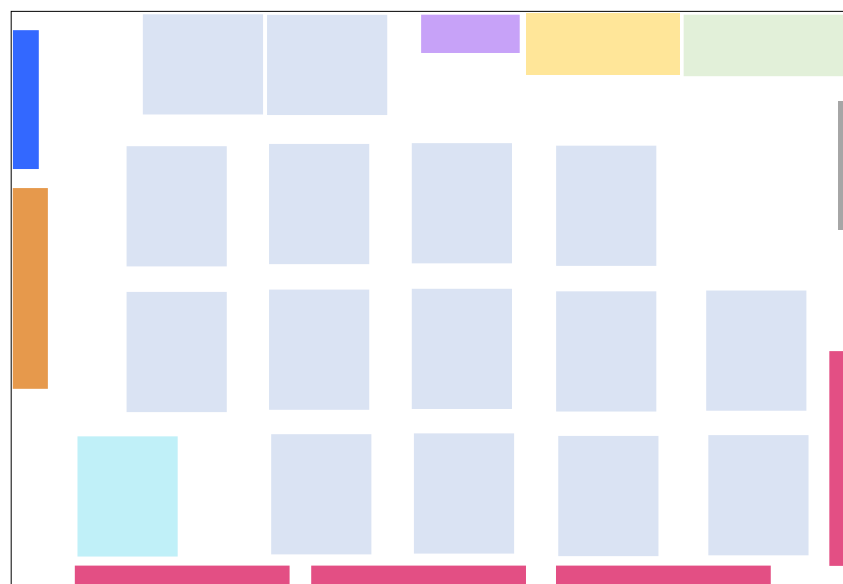
Figura 6

Organização da sala



Figura 7

Mapa da sala



Legenda:

	Estante
	Armário
	Porta
	Mesas
	Quadro Interativo
	Quadro lousa
	Mesa docente
	Janelas
	Cabides

Horário

O horário da turma, como mostra a tabela 3, está dividido em dois, a parte da manhã e a da tarde. Para todos os alunos, as aulas começam todos os dias às 09:00h e acabam às 15:30h, tendo um intervalo da parte da manhã às 10:30h até as 11:00h e para a hora do almoço, o horário é interrompido uma hora e meia, das 12:30h até às 14:00h.

Tabela 3*Horário*

Tempos	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	
09:00h – 09:30h	Português	Música	Português	Português	Matemática	
09:30h – 10:00h						
10:00h – 10:30h		Matemática				Est. Meio
10:30h – 11:00h	Supervisão	Supervisão	Atendimento Pais/ E. E	Supervisão	Supervisão	
11:00h – 11:30h	Matemática	Ap. Estudo	Matemática	Matemática	Est. Meio	
11:30h – 12:00h					Ap. Estudo	Ed. Física
12:00h – 12:30h		Português				
12:30h – 13:00h	Almoço					
13:00h – 13:30h						
13:30h – 14:00h						
14:00h – 14:30h	Estudo do Meio	O.C / TIC	O.C	Est. Meio	O.C	
14:30h – 15:00h			Ed. Física	Ed. Artística	Português	
15:00h – 15:30h		Ed. Artística				

Juntando às rotinas do grupo, foram implementadas mais duas, sendo elas o relaxamento com o apoio do site do Orelhudo da Casa da Música do Porto, em que, em cada dia, era atribuída uma música com um estilo diferente. Nesta rotina, os alunos imitavam os movimentos que a estagiária realizava, com o objetivo de criar um momento de retorno à calma e à concentração para que se pudesse retomar ou começar as atividades. A outra rotina foi a caixa do correio construída a partir de caixas de cartão (figura 8) que serviu para lançar desafios ou para informar os alunos das atividades a realizar, ou seja, serviu como ponto de partida para muitas das tarefas desenvolvidas na PES. Esta rotina despertou bastante interesse por parte dos alunos, pois desenvolvia muita curiosidade e o efeito surpresa e a magia estavam sempre presentes.

Figura 8

Caixa de correio



Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB

A PES no contexto do 1.º ciclo realizou-se ao longo de 13 semanas, tendo em conta que, por semana, só implementávamos três dias, sendo eles de segunda-feira a quarta-feira, com a exceção de duas semanas que se realizaram de segunda-feira a sexta-feira, sendo estas destinadas às semanas intensivas.

As três primeiras semanas eram destinadas à observação do grupo, com o objetivo de o conhecer melhor, quais as melhores metodologias de ensino-aprendizagem, quais os alunos que tinham mais dificuldades em determinada área de conhecimento, para que conseguíssemos adequar as planificações ao grupo. Estas três semanas foram um pouco atípicas e difíceis, uma vez que a professora cooperante ficou de atestado médico e a professora que veio orientar a turma variava. Apenas quando regressou a professora cooperante, dia este que coincidiu com o primeiro dia de implementação, é que a turma conseguiu acalmar.

Em cada semana de intervenção foi realizada uma sessão de FpC, atividade de relatório. Cada sessão, com uma duração de uma hora e meia, integrou sete momentos: i) música que anunciava a atividade; ii) caixa “É bom pensar!”, que funcionava para guardar o livro e materiais de apoio; iii) o mapa mundo, onde situávamos a origem de cada autor do livro ou até o local da ação do mesmo; iv) acolhimento, que era destinado ao ponto de partida da sessão; v) apresentação da obra e leitura da mesma; vi) questões de interpretação; vii) diálogo filosófico, em que

direcionávamos o diálogo para que os alunos refletissem sobre o tema da sessão em si. Em cada sessão para o relatório também trabalhávamos para o abecedário filosófico, onde os alunos tinham de construir frases com palavras que estavam relacionadas com as obras abordadas. Estas palavras foram selecionadas previamente para que, no final, existissem palavras a iniciar com todas as letras do abecedário. Ainda nesta sessão, os alunos realizavam um trabalho final, para o painel “Isto somos nós...”. No final, este mesmo painel ficou dividido em cinco, um para cada sessão, um para cada tema trabalhado, com trabalhos de expressão plástica.

Rosa (2010) destaca que “a educação artística tem relevância, pela sua natureza e características, como formação básica de todos os cidadãos em paralelo com outras matérias como a língua, a matemática, as ciências integradas ou o estudo do meio”. (citado por Monteiro, 2015, p. 11)

Quando terminada cada sessão de filosofia, era momento da atividade da Educação Literária, que variava consoante o tema abordado.

Em cada sessão para o relatório, procuramos cruzar todas as áreas, numa perspetiva de articulação curricular e tendo a disciplina de Português como área central, trabalhando os domínios da Oralidade, da Leitura-Escrita, da Educação Literária e da Gramática, as Expressões e a disciplina de Estudo do Meio com o recurso constante ao mapa. Para além disto, foi trabalhada a área da Cidadania e Desenvolvimento, com todos os temas abordados e tudo o que resulta do pensar, a cooperação, a aceitação da opinião do outro, o trabalhar em equipa, a autonomia, o saber ouvir, entre outros.

Segundo o Referencial de Educação para o Desenvolvimento:

A escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário. (Camões et al., 2016, p. 5)

Este mesmo documento defende que se vai formando pessoas que se reconhecem “enquanto participantes nos processos de desenvolvimento à escala local e global, assumindo compromissos pessoais coerentes com a sua visão e com a necessária transformação social a ela subjacente.” (p. 11) Estes “valorizam a coerência entre pensamento e ação, a cooperação, a

solidariedade e a equidade.” (p. 11), “compreendem que, tradicionalmente, a paz era o equivalente à ausência de guerra.” (p. 14), “tomam consciência da capacidade que têm em contribuir para a construção da paz, a vários níveis, e assumem a sua parte de responsabilidade nesse campo” (p. 14), entre outros. (Camões et al., 2016)

A primeira semana de intervenção foi iniciada com uma sessão de FpC. O tema abordado nesta sessão foi “O Amor”, com o livro *Os Tesouros de Leopoldo*, de Deborah Marcerio (2022).

Na exploração da área da Matemática, introduziram-se as figuras geométricas, os sólidos geométricos e as superfícies planas. Assim, nas figuras geométricas, explorou-se o número de vértices e lados e, com os sólidos geométricos, trabalhou-se o número de arestas e o número de vértices, com materiais do quotidiano dos alunos para que facilitasse a compreensão. A área do Português destacou-se pela construção de frases, completar espaços com sílabas em falta, exercícios de divisão silábica, de sinónimos e antónimos, plural e singular, masculino e feminino. Na área do Estudo do Meio Físico, os alunos investigaram as diferentes partes de uma planta, raiz, caule, folha, flor e fruto. Na área da Educação Física, foi trabalhado, o bloco dos jogos e o bloco das perícias e manipulações, este como prioridade.

Na segunda semana de intervenção, apenas se realizaram dois dias de intervenção. Para a sessão de FpC, o tema eleito foi “O Outro”, com a obra *A Viagem*, de Francesca Sanna (2018).

Na área do Português esteve presente a exploração do <ce> e do <ci>, onde demos a conhecer palavras novas que se escrevessem com estes dois sons. Também foram lembrados conteúdos da semana anterior, os casos do <s>, <ss> e o <s> com o som /z/. Na área da Matemática, foi explorada a subtração em problemas, com a estratégia da reta numérica. Assim, foi dada a oportunidade de experienciarem problemas onde tinham que “andar para a frente” ou “para trás” na reta numérica. Na área da Educação Física, iniciou-se o projeto “Tradições do Alto Minho”, com a música “Bella Ciao” da série *La Casa de Papel*.

A terceira semana de intervenção, na sessão de FpC, foi explorado o tema “O Bem e o Mal”, com a obra *Os Dois Lobos*, de Wilfred (2018).

Na área da Matemática foi introduzido o número 80, onde mostramos um vídeo, escrevemos o número por extenso, fizemos contagens progressivas e regressivas até esse mesmo número, representámo-lo no ábaco vertical, no ábaco horizontal e no material multibase e realizamos exercícios como forma de treinar e consolidar. Na área do Estudo do Meio, explorou-se os animais domésticos e selvagens através de um jogo da mímica, em que cada aluno tinha de imitar

o animal que lhe saiu através de um sorteio. Este jogo serviu de ponto de partida para se estudar os deslocamentos, a alimentação e o revestimento dos animais. Na área do Português abordou-se a consoante <z>, fazendo um *brainstorming* das palavras que os alunos já conheciam, e acrescentando novas palavras, lendo a história “Zita e a zebra”, da Luísa Ducla Soares e David Machado, escrevendo a consoante por extenso, fazendo frases com várias palavras que continham esta mesma consoante e trabalhar um texto onde apareciam palavras com o grafema <z>. Na área de Educação Física, foi dada a continuação ao projeto “Tradições do Alto Minho”, treinando a primeira coreografia com a música “Bella Ciao” e introduzindo os primeiros passos na música “Havemos de ir a Viana” de Amália Rodrigues.

Na quarta semana de intervenção, para a sessão de FpC, o tema escolhido foi o “O Justo e o Injusto” e, para esta sessão, foram eleitas duas obras, *A Galinha Ruiva*, de Pilar Martínez (2017), e *A Galinha Xadrez*, de Rogério Trezza (2002).

Na área da Matemática, nesta semana, foi introduzido o número 100, que foi escrito por extenso, representámos o número no ábaco horizontal e vertical, fizemos contagens, tanto regressivas como progressivas, até ao 100, fizemos uma primeira exploração à tabela do 100 e realizamos exercícios. Ainda nesta área trabalhamos o cálculo mental, a comparação de números, a adição através da estratégia da “aranha” e a subtração com a decomposição do subtrativo. Na área do Estudo do Meio, mais concretamente no Estudo do Meio Físico, foi realizada a experiência da germinação feijão. Esta experiência implicou a criação de três protocolos diferentes, ou seja, que houvesse três grupos que trabalhassem diferentes variáveis, sendo elas, a água, o meio e a luz. Os protocolos foram organizados da mesma forma, mas tinham partes específicas para cada variável, ou seja, todos começaram com uma questão problema, por exemplo, “A água influencia a germinação do feijão?”, em seguida as previsões, onde cada aluno tinha de colocar uma cruz o que achava que ia acontecer, por exemplo se o feijão com água ia germinar ou não. Seguidamente, na parte “O que vou fazer?” foi ilustrado com todo o procedimento e na parte de trás, tinha a parte “Passados alguns dias...”, onde os alunos ilustravam o que tinha acontecido, no final acabava com “O que descobri...”, com uma frase para os alunos completarem “Descobri que a água _____ (influencia/não influencia) a germinação dos feijões”. Na área do Português, realizaram-se revisões do dígrafo <ch> e introduzido os dois dígrafos, o <nh> e o <lh>. Para esta exploração, foram disponibilizadas palavras com os dígrafos apresentados e completadas com palavras que eram conhecidas por parte dos alunos, foi, também, trabalhada a escrita destes dígrafos, um texto onde continha palavras com os mesmos, a divisão silábica e a contagem dos sons de várias palavras.

A quinta e última semana de intervenção, que correspondeu à semana intensiva, apenas integrou quatro dias, uma vez que houve um dia para as comemorações do Dia Mundial da Criança com atividades a cargo da escola. Na sessão de FpC, o tema trabalhado foi “O Futuro” com a obra, *Era uma vez (e muitas outras serão)*, de Johanna Sehaible (2020).

Na área da Matemática, foram explorados o comprimento e a área. Estas duas abordagens iniciaram através de uma questão problema e auxiliadas com material onde os alunos conseguissem manipular, tais como, objetos a servirem como unidade de medida (livro; pau; ...), réguas, tangrans e pentaminós. Nestas abordagens, é sempre importante que haja uma relação com o quotidiano das crianças para que estas se sintam mais conectadas com a aprendizagem em si. Assim, desde cedo,

achou-se importante estudar as suas conexões com o quotidiano e arranjar estratégias no contexto da sala de aula, para que os alunos pudessem verificar, analisar e concluir essas conexões e deste modo, atribuir um sentido mais abrangente à Matemática. (Camacho, 2011, p. 6)

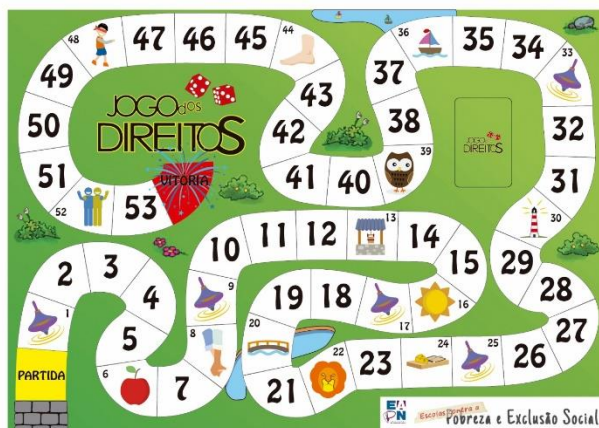
Este mesmo autor defende que:

Ao fazermos conexões entre o mundo que nos rodeia e a Matemática, os alunos poderão aprender mais e melhor, facilitando, deste modo, o processo ensino/aprendizagem, uma vez que os alunos poderão ver a Matemática interligada com a rotina diária e assim, contemplar a beleza que ela transporta. (p. 6-7)

Na área do Português, foram estudados vários conjuntos de consoantes, entre eles,
; <cr>; <dr>; <fr>; <gr>; <pr>; <tr>; <vr>; <bl>; <cl>; <dl>; <fl>; <gl>; <pl>; <tl> e <vl>. Esta exploração foi feita através de um texto onde apareciam palavras que continham os vários conjuntos de consoantes. Na área do Estudo do Meio, foram trabalhados os estados da água na natureza, através de imagens onde o objetivo consistia na legenda do que estava ilustrado. Ainda nesta área, mas mais concretamente no Estudo do Meio Social, e na sequência da celebração do Dia Mundial da Criança, partilhamos com o grupo a história associada a esta celebração, exploramos, também, os vários Direitos da Criança, através de ilustrações e foi visualizado um vídeo sobre os Direitos da Criança da UNICEF. As crianças jogaram um jogo de tabuleiro sobre os direitos, onde foram dadas a conhecer várias histórias e exemplos e, entre os alunos, houve uma reflexão e uma partilha de opiniões. Este jogo foi desenvolvido no âmbito do grupo de trabalho pela EAPN Portugal/ Núcleo Distrital de Braga (figura 9).

Figura 9

Jogo dos Direitos



Quando finalizadas estas 10 semanas, o grupo evidenciou uma evolução clara, não só relativamente ao comportamento, como também nas competências que são necessárias para o nosso dia a dia, nas quais foi fundamental as sessões de FpC.

Ao longo destas semanas, esteve sempre presente uma continuação do envolvimento das crianças nas áreas de competência, uma vez que estas:

Agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (Despacho n.º 6478/2017, 2017)

Projetos

O projeto “Tradições do Alto Minho” desenvolveu-se em torno da oferta complementar da escola, trabalhando as atividades rítmicas e expressivas. Sendo assim, em cada sessão era trabalhada uma música, com a sua respetiva coreografia. Porém, num primeiro momento, foi importante que os alunos adquirissem uma consciência do seu corpo e, conseqüentemente,

rítmica, tendo assim realizado movimento de percussão corporal e um jogo com vários estilos de música, movimentando-se de acordo com cada ritmo. Assim, foram trabalhadas com os alunos várias competências, tais como a lateralidade e o controlo do seu próprio corpo. A primeira música a ser trabalhada foi a “Bella Cião” da série *La Casa de Papel*, a segunda foi “Havemos de ir a Viana” de Amália Rodrigues e a terceira foi a música da Katy Perry, “Roar”. No final, apresentamos esta compilação à outra turma do 1.º ano.

Também desenvolvemos outro projeto, o *Cartonero*. Os livros cartonero são construídos artesanalmente e de papelão. As editoras cartoneras são independentes e não têm apoios institucionais, o que lhes dá autonomia para desenvolver a sua linha editorial: “definir critérios de publicação, livros a produzir, tiragens, retribuição aos autores, espaços de circulação e venda, política de preços, mecanismos de divulgação, parcerias com outras editoras.” (Centro Nacional de Cultura, 2022, para. 4)

De acordo com os Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra (2022):

a originalidade do livro cartonero reside, em boa medida, no cartão, suporte utilizado para a elaboração das capas, e na intervenção plástica que nelas se opera, usando diferentes técnicas, o que lhes confere uma certa «aura», pois cada exemplar é único e singular. (para. 3)

Este projeto foi dado a conhecer no Seminário de Integração Curricular, unidade curricular do Mestrado em Educação Escolar e Ensino do 1.º CEB e foi realizado em várias escolas de Viana do Castelo com crianças dos diferentes anos de escolaridade. Primeiramente, em cada turma dos contextos de estágio, foi realizada, com a ajuda das estagiárias, a construção de um texto que apelasse às várias questões ambientais/ consumo/ desperdício), e partindo da base que quisessem (imagens, leitura de uma história...), ilustrá-la.

Em seguida, as estagiárias tiveram uma formação onde foram discutidos vários temas, tais como, a origem do *cartonero* e a sua história, a sua dimensão económica, ecológica, política colaborativas e democráticas. Seguidamente, construímos o nosso próprio livro *cartonero* (corte, criação e secagem das capas, dobragem do miolo, encadernação e costura da lombada). Este miolo continha todas as histórias realizadas com os alunos previamente em cada contexto educativo.

Depois da formação, foi o momento de construir os livros *cartoneros* com os alunos, sendo que cada um criou o seu próprio livro e o interior foi o mesmo - as histórias de todos os contextos de estágio, como mostra a figura 10.

Figura 10

Livros Cartonero



Capítulo II – Trabalho de Investigação

Contextualização e pertinência do trabalho de investigação

O trabalho de investigação que apresentamos nasceu da importância que o Pensamento Crítico assume na sociedade atual.

Vieira (2015) afirma que

cada vez mais é importante e necessário que as crianças pensem por si só. Nos tempos modernos, marcados pelos avanços da ciência e da tecnologia, o pensamento crítico tem-se afirmado como uma das chaves para se responder com sucesso aos múltiplos e complexos desafios que todos vão enfrentando ao longo da sua vida. (p. 209)

De facto, nos tempos atuais, as crianças têm acesso a muita informação que não analisam criticamente, o que significa que, às vezes, não conseguem definir o que, para elas, está certo ou errado ou o que lhes faz bem ou mal. Por estas mesmas razões, é importante, desde cedo, proporcionar momentos em que as crianças sintam a necessidade de defender as suas escolhas e opiniões, apercebendo-se, assim, da importância de desenvolver cada vez mais o pensamento crítico e reflexivo.

Vários autores, nomeadamente Lopes et al. (2019), defendem que o mais importante não é possuir conhecimentos disciplinares, mas desenvolver o pensamento crítico e colocar as crianças em momentos de tomar decisões, resolver problemas de forma consciente, improvisar, entre outros, associando estas competências aos conteúdos do currículo. Assim, as crianças começam a preparar-se para a vida em sociedade e para os desafios que advêm da mesma.

Além disso, pensamento crítico é sinónimo de evolução. Por isso, é necessário pensar criticamente para tirar as suas próprias conclusões, ser capaz de questionar, refletir sem a existência de uma ideia pré-concebida, ter espírito aberto, revelar atitudes de confiança, cooperar no trabalho de grupo, aceitando outros pontos de vista, entre outros (Moura & Gonçalves, 2014).

Partindo destes pressupostos, acreditamos, portanto, que a escola tem um papel central no desenvolvimento do pensamento crítico das crianças. É importante que o conhecimento e a aquisição de aprendizagem não ocorram, somente, através do método expositivo, mas é fundamental criar ambientes que possibilitem que as crianças pensem e reflitam por elas próprias

e em que estas passem a ter um papel ativo na construção do conhecimento. Segundo Moura e Gonçalves (2014), os professores e a escola devem – no sentido ético - ensinar os alunos a pensar criticamente, como devem proporcionar aos alunos instrumentos para o sucesso, para melhorarem a qualidade dos seus saberes e para serem cidadãos críticos e empreendedores, a fim de atenuar as desigualdades e de responder às novas exigências e aos desafios com que se vão deparando.

A importância do pensamento crítico está evidente nos documentos curriculares, que valorizam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nas crianças. Por exemplo, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, destaca-se a importância da observação, análise, discussão de ideias, sabendo argumentar as suas opiniões e decisões. Quando aplicam as mesmas, os alunos devem perceber os seus impactos e avaliar o que podem fazer para melhorar as suas ideias.

É neste contexto que surge a FpC, aliada ao pensamento crítico, visto que esta também permite e privilegia o desenvolvimento, nas crianças, da linguagem e do vocabulário, aprendendo a discutir, a debater, a respeitar as palavras dos outros e a ouvirem-se uns aos outros.

Segundo Gonçalves e Azevedo (2006), “para as crianças, a filosofia, serve para auxiliá-las a tornarem-se cidadãos capazes de oferecer uma contribuição pessoal e enriquecedora na construção continuada das necessárias referências orientadoras da vida humana.” (p. 104). Está, também, ao serviço do pensamento, reflexão e análise crítica de todas as questões que dizem respeito à constituição dos sentidos.

Como referido anteriormente, tendo como objetivo desenvolver o pensamento crítico, também a filosofia para as crianças privilegia o exercício de uma cidadania responsável. De facto, “A participação produtiva numa pequena comunidade de investigação exige comportamentos e atitudes de cooperação, respeito mútuo, interesse por objetivos comuns e avaliação crítica, que são, entre outros, elementos fundamentais para uma postura democrática na sociedade.” (Gonçalves & Azevedo, 2006, p. 105)

No caso do trabalho aqui apresentado, e tendo como base a centralidade da Educação Literária no contexto do primeiro ciclo, a FpC pode ser aliada ao trabalho com obras da literatura infantojuvenil, permitindo a construção de um vasto conhecimento literário, aprendendo a interpretar textos e a compreender as suas implicações mais profundas.² (Chirouter, 2016)

² Tradução da autora.

Objetivos e questões de investigação

Com base no que foi anteriormente referido, verifica-se que o propósito deste projeto visa o desenvolvimento de sessões de FpC, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, partindo da exploração de histórias da literatura infantojuvenil, a partir das quais seja possível trabalhar temas filosóficos.

Neste sentido, o projeto procura responder à seguinte questão de investigação:

- Qual a relevância de um programa de FpC associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno?

A esta questão de investigação correspondem os seguintes objetivos:

- 1) Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária, tendo por base textos literários de carácter reflexivo.
- 2) Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento reflexivo e crítico.
- 3) Analisar as mais valias de um programa de FpC na experimentação de diferentes estratégias ao nível da Leitura e Escrita.

Em suma, trata-se de uma investigação qualitativa, com *design* de estudo de caso, recorrendo-se à observação participante, registos áudio e vídeo e evidências dos trabalhos das crianças.

Fundamentação teórica

Nesta secção apresenta-se a fundamentação teórica organizada em quatro tópicos. No primeiro tópico é realizado uma aproximação ao conceito da FpC, no segundo são abordadas questões filosóficas, no terceiro são apresentados estratégias e recursos da FpC e no último tópico menciona-se a FpC nos documentos orientadores.

A FpC: uma aproximação ao conceito

A FpC tem vindo a afirmar-se na sociedade atual pela sua necessidade no âmbito formativo. Carvalho (2019) defende que esta área se impõe pela sua componente reflexiva, fazendo análises de diferentes perspetivas, abordando assuntos “epistemológicos, éticos, estéticos, políticos e sociais” (p. 27), envolvendo pessoas, sobretudo crianças, com idades diversas em circunstâncias educacionais.

Analisando a origem da FpC, verifica-se que esta “surge da análise de Mathew Lipman, professor da Universidade de Columbia em Nova Iorque, que se apercebeu que os seus alunos tinham grandes dificuldades em pensar autonomamente.” (Mendonça, 2011, p. 6) Lipman foi o criador deste projeto educativo, conhecido e aplicado em mais de 30 países. Em 1974, foi também fundador e diretor do *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, juntamente com os seus colaboradores, como Ann Margaret Sharp e outros espalhados por vários países, entre eles, Ronald Reed, Walter Omar, Vera Waksman. (Carvalho & Santos, 2018; Nomen, 2018) Este programa é destinado a todas as crianças, independentemente do desempenho escolar mais elevado, mais reduzido ou mediano, como evidencia Rolla (2004) “Tanto se destina aos que estão em educação especial, como as que estão nem níveis de sucesso inferiores, de ritmos mais lentos, assim como as que, pelo contrário, se encontram acima do nível do grau que frequentam.” (p. 32) Lipman também criou um material didático, as novelas filosóficas, com a finalidade de incluir as crianças nas questões filosóficas, desenvolvendo o pensamento crítico, partindo sempre dos interesses dos mais novos. Estas novelas partem do ensino formal da lógica por meio de histórias pequenas, abrangendo problemas do quotidiano das crianças, tendo sempre presente as áreas da filosofia – “lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem” (Souza, 2013, p. 20)

Os interesses e motivações da criança podem ser um importante recurso na sua Educação, como forma de motivação, levando-a a querer aprender, desejando saber mais sobre determinado assunto, seja ele ligado à vertente do divertimento ou até a um problema do

seu cotidiano. Acredita-se que só assim a criança terá interesse e haverá uma maior consciencialização do que aprendeu/investigou. (Rolla, 2004, p. 27)

Carvalho (2019) defende que

a Filosofia para Crianças não é apenas (mais) uma área filosófica. Ela é estruturalmente filosófica porque questiona a sua própria matriz, desalojando-a de alguns dos seus principais (pre)conceitos instauradores, sendo que o primeiro será a ideia de que a filosofia é prerrogativa de seres humanos adultos. (p. 30)

Neste sentido, Rolla (2004) acredita que “seja qual for o conteúdo ou a área a que a filosofia esteja ligada, pode perfeitamente ser-lhe reconhecida a função de preparar os alunos para pensar melhor em todas as áreas e conteúdos” (p. 33). Partilhamos desta perspetiva, defendendo que a FpC deve estar presente em todas as áreas do currículo, pois este contacto, em diversos contextos, promove o pensamento reflexivo. Além disso, trata-se de uma prática interdisciplinar por natureza permitindo a realização da articulação curricular. Por exemplo, as crianças podem realizar vários progressos “na leitura, na problematização (...); na verbalização das ideias; na apresentação das razões para aquilo que afirma ou nega; na aceitação da contestação às suas ideias; e na autocorreção” (Rolla, 2004, p. 124), desenvolvendo variadas competências.

Na verdade, as crianças, quando se deparam e crescem num ambiente em que a FpC está presente, tornam-se detetives perguntadores, investigam e utilizam contraexemplos para fomentar as suas ideias (Carvalho & Santos, 2018). Assim, este programa desenvolve nas crianças a “autoestima, a criatividade, a independência cognitiva (...), a solidariedade (...), a prontidão (...) e fornecem razões e argumentos (...)”, formando alunos cada vez mais competentes, questionadores, avaliadores, responsáveis e, sobretudo, autónomos. (Rolla, 2004, p. 26) O mesmo autor destaca, ainda, mudanças a nível comportamental, uma vez que “como cada aluno se vai manifestando cada vez mais autocrítico, vai progressivamente ficando mais apto para o exercício do autocontrolo, de um ponto de vista comportamental.” (p. 100)

Pensando na forma como o nosso currículo está organizado e a valorização excessiva da memorização, a FpC pode ser mais um contributo para a tão necessária mudança educacional. Lipman defende esta mudança, uma vez que acredita que o currículo está extremamente estruturado e é ineficaz, pois, quando colocado em prática, rege-se quase exclusivamente por ensinamentos, transmissões, que inviabilizam o pensamento reflexivo. (Segundo, 2017)

Em Portugal, tem havido um interesse crescente pela FpC, o que é evidenciado pela frequência de cursos com Mathew Lipman, em *Philosophy for Children*, na Montclair State University (Lima, 2004). Em Portugal, e referindo apenas alguns exemplos, existem várias universidades que têm especializações nesta área. Uma delas disponibiliza um Mestrado em FpC, na Universidade dos Açores em Ponta Delgada. Outras duas são Pós-graduações, uma em FpC na Universidade de Évora na Escola de Ciências Sociais e outra em FpC e Jovens – *B-Learning* em Lisboa na Católica, na Faculdade de Ciências Humanas.

Em Portugal, mais propriamente em Lisboa, também existe, desde 2020, o Centro de Filosofia para Crianças e Jovens, com a coordenação de Teresa Santos. Trata-se de uma “plataforma de encontro e divulgação de teorias e práticas diversas ocupadas com o pensar em diálogo com crianças”. (Sociedade Portuguesa de Filosofia, 2018, para. 1)

Por sua vez, a Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática é uma das Associações que mais contribui na área da Educação em Portugal, com distinção na implementação da FpC na Educação pública em Portugal. Foi fundada em Braga, a 24 de outubro de 2008, tendo nascido da experiência dos seus fundadores na área da Educação e do associativismo; não tem fins lucrativos e foi um projeto implementado desde o Pré-escolar até ao 8.º ano de escolaridade. Agrega 176 agrupamentos, 198 colégios privados, três municípios e outros espaços, tais como academias e centros de estudo. Este modelo também já foi implementado em Timor, Brasil e Moçambique. Esta associação, ainda nos dias de hoje, tem o objetivo de proporcionar a formação, a investigação e os estudos nas áreas da ética e da filosofia. Para isso, desenvolve um conjunto de atividades fundamentalmente para as escolas (Encarregado de Educação, alunos e docentes), mas também para a sociedade civil, organizações e empresas. (Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática, 2013)

A professora, oradora e mestre Joana Rita Sousa, é autora do projeto e site “Filocriatividade”, possuindo reconhecimento pela *Chaire Unesco Pratiques de la Philosophie avec les enfants*. É mestre em FpC e criou oficinas de Filosofia, que iniciam sempre com uma provocação filosófica que pode ser um livro, um vídeo, um excerto de um texto, um jogo ou até mesmo uma pergunta e, daí em diante, acontece o diálogo. Não realiza apenas oficinas de Filosofia em diferentes idades e contextos, também dá ações de formação, organiza cafés filosóficos, cursos e já foi oradora numa TEDx talk. Todas estas ofertas estão descritas e com toda a informação no seu site, anteriormente já mencionado, “Filocriatividade”. (Sousa, s. d.) Neste site, há, ainda, uma hiperligação que nos permite visitar o blogue da Joana Rita Sousa, que foi criado em 2006, onde

temos acesso às comunicações das oficinas e os variadíssimos eventos associados com a FpC, em Portugal e no Mundo.

Mais recentemente, o Colégio Paulo VI, em Gondomar, agregou como projeto pedagógico a importância da FpC para as suas aulas, a partir dos cinco anos até ao 6.º ano de escolaridade. É um programa pedagógico que:

visa desenvolver o raciocínio crítico e argumentativo, e sua comunicação, através do diálogo filosófico estabelecido por comunidades de investigação, isto é, por grupos de alunos que, acompanhados pelo professor, procuram analisar e discutir os vários problemas a que decidiram dar resposta, aprendendo a pensar por si mesmos através da reflexão conjunta. (Colégio Paulo VI, 2022, para. 3)

O Plano Nacional de Leitura – “Ler +” também oferece uma vasta biblioteca de “Livros com Filosofia”. Os mesmos abordam várias temáticas, não esquecendo as problemáticas mais sensíveis, por exemplo a morte, a doença, a perda, a solidão, entre outras, o que remete para a importância das questões filosóficas que trataremos de seguida.

Questões filosóficas

A sociedade em que nos encontramos inseridos tem, nas últimas décadas, sofrido alterações associadas ao desenvolvimento tecnológico, o que tem trazido uma grande facilidade no acesso à informação. Porém, por vezes, esse facilitismo pode trazer consequências, pois é tudo tão imediato que o tempo para o silêncio e a reflexão já quase não existe.

De facto, partilhamos do ponto de vista de Assunção (2010), que refere que “Vivemos no tempo da sociedade do conhecimento, uma sociedade altamente mutável na qual existe uma grande necessidade de encontrar soluções para as grandes transformações que surgem.” (p. 21)

Neste sentido, é importante conseguir soluções que possibilitem a “construção da mente” das crianças por meio do pensar. Assim, surge o desenvolvimento de programas que “levem os alunos a pensar, que os ensinem e estimulem a fazê-lo.” (Assunção, 2010, p. 21) As crianças, ao contactarem com a FpC, poderão contribuir para a estruturação de um mundo melhor, mais crítico e mais humano. Para isso, estas devem pensar por si próprias para saber conhecer, fazer e ser, construindo a sua própria maneira de pensar. (Nomen, 2018)

Nos tempos em que vivemos, temos de saber ultrapassar as várias contrariedades, temos de ter uma voz ativa na sociedade e saber utilizar os vários mecanismos que estão disponíveis para

estes fins. Trabalhar a FpC assume-se, nesta linha de sentido, como fundamental, pois prepara as crianças, dando-lhes a conhecer práticas fundamentais para a vida em sociedade. É uma forma de assimilar o mundo com as perguntas que dão acesso à capacidade crítica, preservar a inocência que permite ditar soluções criativas aos problemas que a vida nos vai pondo e fazê-lo de forma social, em proximidade com os demais, cuidando deles e de nós próprios. (Nomen, 2018, p. 15)

Além disso, a FpC auxilia na forma como se lida com o fracasso. De facto, ao longo da vida, os indivíduos são confrontados com a ideia de que nunca se pode fracassar. No entanto, Nomen (2018) refere que “fracassar não é determinante; determinante é como gerimos o fracasso para dele fazer uma experiência que, em vez de desgastar, nos potencie.” (p. 13) Assim sendo, nestas situações de menor sucesso, é fundamental retirar aprendizagens para melhorar e o que, à primeira vista, seria uma adversidade transforma-se numa oportunidade. É neste sentido que, com base numa atitude crítica e reflexiva, a Filosofia para Criança pode ser um caminho para saber ultrapassar essa frustração.

Pereira (2012) defende que está, portanto, definida a importância do parar, do ouvir e do refletir nestas sessões. Nos dias que correm, cada vez mais as pessoas se posicionam sobre tudo, sem uma atitude reflexiva, pois, de facto, “não vivemos numa cultura que privilegia o silêncio ativo e contemplativo, a escuta e a reflexão” (para. 2), a vida é vivida muito rápido, existindo demasiada informação sobre tudo e, também existindo sempre o ruído de alguma coisa, sendo da televisão, do rádio, do telemóvel, entre outros.

Na mesma linha de sentido, Moser e Soczek (2013) reconhecem que o uso frequente de telemóveis, *tablets* e redes sociais proporciona circunstâncias de ausência do silêncio que é primordial para a reflexão.

Por sua vez, Desmurget (2021) refere que as crianças que contactam com o computador e começam a aprender a escrever no teclado, “apresentam muito mais dificuldades em reter e reconhecer as letras do que aquelas que aprendem com as mãos, com um lápis e uma folha de papel, o que não constitui uma surpresa, dado que o desenvolvimento da escrita apoia fortemente o desenvolvimento da leitura- e vice-versa” (p. 130). Estas crianças que utilizam os teclados “também mostram, quando comparadas com os utilizadores das boas e velhas esferográficas, um défice na compreensão e na memorização das suas lições” (p. 130)

Assim, segundo o Despacho n.º 6478/2017 (2017),

O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. (...) É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (p. 7)

No entanto, e sem desvalorizar a importância do desenvolvimento tecnológico, Pereira (2012); Moser e Soczek (2013) mencionam que é importante que haja momentos de silêncio e de reflexão, sem os quais o indivíduo não se consegue desenvolver por completo.

Nomen (2018) defende que o diálogo filosófico é uma das melhores ferramentas para trabalhar a importância da reflexão e do silêncio.

Assim, Gonçalves (2013) defende que se deve:

cultivar e desenvolver o pensar e o raciocínio a partir da discussão de temas cujo cariz filosófico permitirá não só uma melhor aprendizagem, mas também uma melhor capacidade de inferir, de relacionar, de avaliar, de valorizar, de definir e de criticar. Por conseguinte, pretende-se desenvolver valores inerentes à cidadania e conseqüentemente, um melhor posicionamento perante a vida e os outros. (pp. 10-11)

Neste sentido, Nomen (2018) especifica que é com base nas questões que apresentamos anteriormente que surgem grandes questões no âmbito da FpC, a saber:

- Devemos **agir com a cabeça ou com o coração?**
- O que é **correto?**
- Deve o **prazer ser o último propósito das nossas ações?**
- Devemos temer a **morte?**
- Como podemos alcançar a **alegria?**
- A **amizade**
- Devemos **opinar sobre tudo?**
- Outros

Estas questões estão, portanto, associadas a temáticas fundamentais.

Devemos **agir com a cabeça ou com o coração?**

Platão, filósofo de grande influência defende que o Homem é constituído por duas partes, o corpo e a alma, nomeando assim o corpo “corruptível e imperfeito” e a alma como “imortal e perfeita”, referindo, ainda, que a alma às vezes cai num corpo, que não é nada menos que a “prisão” da mesma. A alma, nesse momento, necessita de “recordar e superar essa prisão para regressar ao mundo das ideias, onde vive a felicidade plena.”

Já Nomen (2018) defende que esta expressão constitui dois lados, o lado racional e o lado mais “sentimental”, sendo que o último é o que nos agrada mais, uma vez que atribuímos valor a tudo o que vivemos. Acredita, ainda, que o ideal seria “unir de forma coerente o que sentimos e o que pensamos”. (p. 87)

O que é **correto?**

Aristóteles, “sábio universal”, colaborou para erguer as disciplinas científicas e produziu as suas reflexões filosóficas. Este filósofo defende que o corpo é o meio que a alma usa para se manifestar, afirmando que esta é “qualitativamente mais importante”. A alma, para este filósofo, é composta por dois constituintes, o racional e o irracional, sendo que o racional estava associado ao decidir e o ponderar, o irracional estava conectado com as emoções e desejos. Além disso, considera que “o objetivo último da reflexão é a ação: decidir o que é correto para agir em conformidade” e como?, recorrendo à razão. Assim, “precisamos de identificar o ponto médio, ..., porque é nesse ponto que se distingue o necessário do supérfluo”. (Nomen, 2018, pp. 92-94)

Deve o **prazer** ser o **último propósito das nossas ações?**

Epicuro ampliou teorias sobre a felicidade, a morte e o prazer. Este filósofo vê a filosofia como terapia para o medo, referindo quatro causas: o destino, os deuses, a morte e a dor. Após o medo ser ultrapassado, o Homem aplica-se à busca da serenidade e do prazer, sendo que o prazer, segundo Epicuro, “é uma tendência inata presente em todos os seres vivos que condiciona o comportamento para evitar a dor”. (Nomen, 2018, p. 101)

Este filósofo acredita que seja fundamental confrontar uma dor no presente para escapar de uma dor no futuro do que “optar pelo prazer presente” e, ainda, refere que “o sábio consegue encontrar o equilíbrio entre as necessidades do corpo e alma, um equilíbrio medido e fundamentado nos desejos naturais e necessários, que sabe pôr de parte quaisquer desejos desnecessários.” (Nomen, 2018, pp. 100-102)

Deve temer-se a **morte**?

Lúcio Aneu Séneca, filósofo romano, situava a filosofia como saber importante para enfrentar obstáculos. Este defende que a duração da vida não é a coisa mais importante, mas a qualidade como a vida é vivida, uma vez que viver a vida com medo e sempre a pensar na morte impede uma vivência em plenitude. Este filósofo defende, ainda, que “a morte é garantida e, por isso, não nos devemos preocupar com ela; há que reservar a preocupação para a vida que está por viver”, para isso, é necessário “encarar a morte com dignidade de quem aproveitou bem a vida e sabe que o seu tempo chegou ao fim.” (Nomen, 2018, pp. 108-110)

Como é possível alcançar a **alegria**?

Baruch foi um homem incompreendido na sua época e, conseqüentemente, a intolerância e a razão foram temas nas suas obras. Este defende que o ser humano é constituído por três partes: o corpo externo (a mente), a relação que une as diferentes partes e a potência que o faz crescer.

Este filósofo defende que devemos viver a vida e só devemos valorizar aquilo que nos favoreça, o que nos pode encher de alegria e evitar a tristeza. Porém, cada um deve descobrir “as regras da sua própria natureza”, ou seja, descobrir aquilo que gera alegria. A proposta de Baruch passa pela “existência de três graus de conhecimento que vão de pior a melhor”. O primeiro é aquele que informa sobre os efeitos e nunca sobre as causas, ou seja, o que os sentidos proporcionam. O segundo acarreta a razão, quando esta “atenua as paixões sensoriais e fomenta uma alegria resistente à ação das circunstâncias.” O terceiro entende-se como superior ao racional, isto é “aprender a produzir as próprias alegrias e a combater a tristeza com generosidade e amor através da ação e do conhecimento.” (Nomen, 2018, pp. 116-118)

A **amizade**

Michel de Montaigne foi um pensador e político renascentista e, para o seu estudo, sempre se considerou a si próprio, valorizando o autoconhecimento. Este, tal como Séneca, sempre aproveitou a vida ao máximo, mas sempre a preparar-se para a morte. Montaigne defende que o Homem é o único que consegue travar amizades e que a amizade é “uma fonte de calor constante, ponderada e sem febre; doce e delicada que ficam muito longe do desejo demente, suscetível de ser saciado.” (pp. 123-125) Este pensador menciona que, ao longo da vida, não vamos ter muitos amigos, mas se tivermos um amigo bom já é uma sorte, pois acredita que uma amizade exige fidelidade e cuidado do outro sem que haja quaisquer exigências (Nomen, 2018)

Deve opinar-se sobre tudo?

Ludwig Wittgenstein considerava a filosofia uma maneira de encontrar saúde, de onde resultaria a compreensão do mundo. Este é um filósofo da sabedoria, pois acredita no poder de ficar calado e na meditação, uma vez que esta nos impede de fazer perguntas sem nexos. Wittgenstein menciona “há que aprender a ficar calado” e acredita que “a linguagem não nos permite compreender o mundo e é apenas a partir do silêncio do milagre estético ou místico que podemos alcançar a verdadeira compreensão” (Nomen, 2018, pp. 151-152)

Outros

Existem, ainda, mais temas filosóficos do que os mencionados, nomeadamente a justiça, o bem, o mal, a Educação, a verdade, o absoluto, a felicidade, a justiça, o injusto, a guerra, a criatividade, entre outros. (Sousa, s. d.)

Nesta perspetiva, a escolha das estratégias e recursos é fundamental para desenvolver nos alunos o que é pretendido, tendo sempre a consciência de que todos os temas são possíveis de serem trabalhados com as crianças.

Léon (2004) refere que:

quer se trate de mitos, de contos e de outros textos do nosso património cultural, ou de textos mais contemporâneos, os livros são histórias de seres humanos, contadas por seres humanos para outros seres humanos; abordam temas e preocupações universais, propõem uma visão do mundo e transmitem valores. (citado por Barros, 2014, p. 21)

Neste sentido, trabalhar a FpC em contexto escolar implica estratégias e recursos variados que motivem os alunos.

A FpC: estratégias e recursos

Em contexto de sala de aula, as estratégias e os recursos utilizados pelo(a) docente são fundamentais para motivar e interessar os alunos, o que se aplica, igualmente, à FpC.

Para uma sessão de FpC, encontramos autores que defendem passos semelhantes, mas com designações diferentes. Gonçalves e Azevedo (2006) defendem que a organização mais comum passa por: i) atividade prévia ao trabalho textual (atividade de acolhimento); ii) apresentação (leitura) de um texto; iii) problematização do texto (questões de interpretação/ligação) e iv) discussão filosófica e v) atividade posterior à discussão – avaliação.

O primeiro passo, a atividade prévia ao trabalho textual - atividade de acolhimento--, é realizada através de histórias. Esta tem como propósito motivar as crianças para os trabalhos filosóficos e “permite um trabalho cognitivo em que seja evidenciado o raciocínio, o questionamento e a investigação.” (Gonçalves e Azevedo, 2006, p. 108) O segundo passo, a apresentação, leitura de um texto, surge no sentido de adequar determinados contos infantis para alcançar a intenção pretendida. Neste passo, é importante que sejam utilizadas várias técnicas para que a sessão seja mais dinâmica e mais compreensiva para crianças, sendo, assim, fundamental utilizar a estratégia que melhor se adequa à obra e à finalidade da mesma, entre as quais, a leitura dialogada, a dramatização, o áudio da leitura, entre outros. No terceiro passo, na problematização do texto com questões de interpretação/ligação, Gonçalves e Azevedo (2006) defendem que devem ser as próprias crianças a definirem perguntas e, conseqüentemente, escolherem os temas que acreditam que sejam mais importantes para a reflexão e, também, os seus interesses e motivações devem servir de partida para o diálogo. Naturalmente, as primeiras perguntas que as crianças criam são mais básicas, mas à medida que a discussão avança, as mesmas ficam cada vez mais apropriadas e complexas. O quarto passo, a discussão filosófica, é considerado, segundo Gonçalves e Azevedo (2006), o “momento essencial de toda a intervenção” (p. 109), sendo que o destaque é o diálogo, uma vez que este pode proporcionar um encontro de várias ideologias, partilhas e saberes entre as crianças. O último passo, a atividade posterior à discussão – avaliação, pode ser realizada de diferentes maneiras, tendo sempre em atenção o que será mais adequado para as crianças e qual o melhor objetivo para alcançar o fim. Esta atividade pode ser escrita, construída com diversos materiais, através de uma dramatização, entre outras. Esta pode e deve ter várias conexões, daí a interdisciplinaridade estar sempre presente na FpC.

Bray (2018) defende, também, cinco passos e nomeia-os: i) Atividade prévia (quebra-gelo); ii) Apresentação de um texto, imagem, jogo, filme, representação de história; iii) Discussão filosófica; iv) Atividade posterior à discussão – Síntese; v) Avaliação. Sendo assim, o único aspeto que pode diferenciar da abordagem de Gonçalves e Azevedo (2006) é o facto de estar mencionada a Síntese e a Avaliação, sendo que estas podem também acontecer noutros métodos, mas não estão categorizados nos passos. Segundo Bray (2018), a síntese refere-se aos trabalhos desenvolvidos após toda a discussão que envolveu a sessão; a Avaliação está destinada ao feedback da sessão em si, da responsabilidade dos alunos.

Já Worley (2020) apresenta uma outra designação para estes cinco passos, mas não quer dizer que não tenha o mesmo propósito das conjeturas que já foram apresentadas. Designa o

primeiro passo por estímulo (acolhimento + texto); o segundo de primeiras reflexões; o terceiro de período de debate; o quarto de tempo de compreensão e o quinto de investigação, em que está presente o momento da partilha das várias ideias das crianças.

As estratégias, recursos e organização das sessões de FpC são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, para além disso, também são importantes para defender os seus interesses e decisões, daí ser tão importante seguir os documentos orientadores que dão a melhor resposta para o desempenho da escola na formação dos seus alunos.

A FpC nos documentos orientadores

Os documentos orientadores são considerados os documentos de referência para todos os docentes, apresentando estratégias que visam atingir o objetivo de formar um ser humano completo, responsável e com um papel ativo na sociedade. Assim, e como referido anteriormente, a importância de promover a reflexão está presente nos documentos orientadores, justificando a pertinência de trabalhar a FpC.

Agenda 2030: Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

O nosso planeta enfrenta enormes desafios económicos, sociais e ambientais. Assim, surgiu um novo projeto que é uma extensão dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, desenvolvidos entre 2000 e 2015. Este projeto, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, pretende “ir mais longe e acabar com todas as formas de pobreza.” (Global Compact., 2022, para. 4)

A Global Compact (2022) revela que a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) é “uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (social, económico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes.” (para. 5) Esta é constituída por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e foi aprovada em setembro de 2015, por 193 Estados-membros da ONU. Os 17 ODS “visam resolver as necessidades das pessoas, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, enfatizando que ninguém deve ser deixado para trás.” (Global Compact., 2022, para. 3)

O cumprimento destes ODS implica dotar os alunos de uma capacidade reflexiva, que é conseguida, por exemplo, através das sessões de FpC. (Business Council for Sustainable Development, 2022)

Segundo o Business Council for Sustainable Development (2022),

podemos identificar grandes áreas gerais: Pessoas- referentes à erradicação da pobreza e fome, da promoção da dignidade e da igualdade; Planeta – incidindo sobre o consumo e produção sustentáveis, o combate à mudança climática e à gestão dos recursos naturais; Prosperidade – no que diz respeito à realização pessoal, ao progresso económico e social; Paz – sociedades pacíficas, justas e inclusivas, livres do medo e da violência e Parcerias – relativamente à integração transversal, à interconexão e à mobilização conjunta em prol dos mais vulneráveis. (para. 2)

Perfil dos Alunos

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 2017) é considerado uma nova reforma educativa, como também a grande bússola a nível nacional. Este despacho indica os valores, visões, princípios e áreas de competências que os alunos devem alcançar, funcionando como:

documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 8)

O primeiro objetivo mundial da UNESCO refere-se à Educação para todos, uma vez que “obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória.” (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 5)

A referência a um perfil visa “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 5)

Tal como a FpC, o Despacho n.º 6478/2017 (2017) defende que se devem criar indivíduos autónomos, críticos, responsáveis, ativos, criativos, compreensivos, investigadores, conscientes de si próprios e do mundo que o rodeia, que tomem “decisões livres e fundamentadas sobre questões

naturais, sociais e éticas, e disponham de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (p. 10)

A este documento estão associados Princípios; Áreas de Competências e Valores. Nos Princípios, podemos destacar o Saber, onde se encontra o centro do processo educativo. “É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.” Ainda no saber, a Coerência e flexibilidade, deve-se:

garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas. (Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 13)

Refletindo sobre estes pressupostos, destaca-se a importância atribuída por este documento ao desenvolvimento de valores como é o caso da responsabilidade e a integridade; a excelência e a exigência; a sensibilidade e a solidariedade; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e a participação; a liberdade e o pensamento reflexivo e crítico. O pensamento crítico e reflexivo é uma das áreas de competência mais importantes na FpC, uma vez que os alunos se deparam com várias situações, opiniões generalizadas, assuntos mais sensíveis e, quando têm de defender a sua opinião, o pensamento crítico tem de estar, obrigatoriamente, presente.

Já no que diz respeito às competências, verifica-se que estas são complementares e são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (p. 9) Existem, assim, segundo o Despacho n.º 6478/2017 (2017), dez áreas de competências. No âmbito do estudo realizado sobre a FpC, faz sentido mencionar cinco áreas de competência:

a **Informação e comunicação** implicam que os alunos sejam capazes de: utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade e transformar a informação em conhecimento. (p. 22)

o **Raciocínio e resolução de problemas** exigem dos alunos a capacidade de: interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; gerir projetos e tomar decisões para resolver

problemas; desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados. (p. 23)

o **Pensamento crítico e o pensamento criativo** exigem: pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. (p. 24)

o **Relacionamento interpessoal** implica que os alunos sejam capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p. 25)

o **Desenvolvimento pessoal e a autonomia** permitem aos alunos estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. (p. 26)

Do mesmo modo, as Aprendizagens Essenciais, quer através dos objetivos quer das ações estratégicas, valorizam a dimensão reflexiva das aprendizagens.

Aprendizagens Essenciais de Português no 1.º CEB

As Aprendizagens Essenciais são documentos que providenciam conteúdos de várias áreas do conhecimento ao longo de vários anos letivos. Estes conteúdos são apresentados em espiral, ou seja, pressupõem uma evolução dos conhecimentos.

Neste documento, mais especificamente na área do Português, encontramos indicadores em vários domínios, tais como, a oralidade, a leitura e escrita, a gramática, mas é ao nível do domínio da Educação Literária que é possível encontrar mais conexões no que diz respeito à FpC.

Numa sessão de FpC, a Educação Literária encontra eco nas atividades de pré-leitura e, conseqüentemente, na atividade de acolhimento, quando se refere à FpC.

Assim sendo, existem objetivos delineados nas Aprendizagens Essenciais que são fundamentais para percebermos o que é esperado que o aluno alcance, relativamente às aquisições da Educação Literária e, conseqüentemente, nas sessões de FpC.

Por exemplo, no 1.º ano de escolaridade aparecem objetivos comuns com os outros anos de escolaridade do 1.º CEB, tais como:

- Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.
- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos.
- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).
- Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens;
- Compreender textos narrativos. (Aprendizagens Essenciais – Português - 1.º ano, 2018, pp. 9-10)

Nos respetivos anos vão surgindo objetivos mais específicos, como é o caso de:

- Valorizar a diversidade cultural dos textos. (Aprendizagens Essenciais – Português - 2.º ano, 2018, p. 10)
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. (Aprendizagens Essenciais – Português - 3.º ano, 2018, p. 10)

E é, então, com o Programa de Leitura fundamentado na Literatura que é possível articular a Educação Literária com a FpC.

Programa de Leitura fundamentado na Literatura

- Educação Literária e FpC: que cruzamento?

De acordo com o referido anteriormente, o Programa de Leitura fundamentado na Literatura é fundamental para trabalhar a Educação Literária em contexto de sala de aula.

De referir que este programa foi elaborado por duas professoras da Universidade da Califórnia, Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp. Estas acreditam que “a literatura pode assumir um poder preponderante na vida das pessoas, na medida em que lhes permite sentir, pensar e encantarem-se”. (Ramos, s. d., p. 1)

O mesmo autor relata que o programa inclui o desenvolvimento de atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, tendo como objetivo:

Atividades de pré-leitura: “ativar e construir conhecimento prévio; alargar o vocabulário; estabelecer objetivos de leitura; promover respostas pessoais; estimular a curiosidade e motivar para a leitura” (p. 2)

Atividades durante a leitura: “aprofundar a compreensão; promover respostas pessoais; ...; consciencializar para a estrutura do texto; focar a atenção na linguagem; facilitar a reflexão sobre as personagens, temas e ideias e promover o trabalho colaborativo e a interpretação” (p. 2)

Atividades pós-leitura: “produção de respostas pessoais; estimular a reflexão sobre as ideias do texto; identificar a mensagem; promover a reflexão; facilitar a organização, a análise, a síntese das ideias do texto; partilhar e construir interpretações e induzir à produção de conexões” (p. 2)

Assim sendo, podemos afirmar que existe uma semelhança de objetivos pretendidos no Programa de Leitura fundamentado na Literatura e na estrutura de uma sessão de FpC, uma vez que os dois projetos se realizam através de um livro e as diferentes atividades realizadas no Programa de Leitura fundamentado na Literatura vão ao encontro, em alguns aspetos, dos cinco passos de uma sessão de FpC, evidenciando a pré-leitura, tendo em conta a motivação das crianças, o trabalho colaborativo, a investigação, a curiosidade, a autonomia, a compreensão, entre outros. (Ramos, s. d.; Gonçalves e Azevedo, 2006)

Barros (2014) defende que a Leitura Orientada levará ao desenrolar de estratégias de compreensão, garantindo os objetivos do Programa de Leitura fundamentado na Literatura. Este programa valoriza a criança, a compreensão, as suas vivências, o seu conhecimento e a aquisição de novas aprendizagens a partir daquilo que estas já sabem/ já adquiriram ao longo da vida, uma vez que os conhecimentos serão muito mais significativos.

Na fase pré-leitura, Barros (2014) considera que é importante estimular o conhecimento que a criança já adquiriu, através da partilha e interação com os outros.

Amaral (2014) refere que é fundamental que a criança tenha um contacto desde cedo com livros, dado que assim:

quanto mais rico e diversificado se revelar esse contacto inicial, maiores serão as hipóteses de formarmos leitores para o resto da vida e, futuros cidadãos aptos a ler e a interpretar a realidade que os rodeia, estimulando o seu sentido estético, mas também uma fundamental consciência crítica. (p. 9)

Este autor ainda refere que é importante mostrar aos alunos variados livros, num sentido não obrigatório, mas de leitura gratuita e livre, para cultivar e alimentar o gosto e o fascínio pela leitura.

Uma sessão de FpC desenvolve vários aspetos fundamentais nas crianças, entre eles, prepara-as para a vida em sociedade, estimula o pensamento reflexivo e o crítico, desenvolve a autonomia, respeita a opinião dos outros, demonstra a sua opinião e emoções, entre outros. (Souza, 2013)

A Educação Literária, segundo as Aprendizagens Essenciais – Português (2018), tem vários objetivos, entre eles: manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos; revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos; compreender textos narrativos e poemas.

Assim, podemos concluir que existem vários pontos em que a Educação Literária e a FpC se cruzam, entre eles, quando se espera que o aluno exponha a sua opinião sobre determinado assunto; quando os alunos são confrontados com opiniões diferentes da sua, são capazes de respeitá-la e de arranjar argumentos plausíveis para sustentar a sua opinião; e quando é possível, através da atividade de pré-leitura, como também com a atividade do acolhimento, despertar o interesse dos alunos para conhecer a obra escolhida; entre outros vários aspetos.

Por isso, se a criança contactar desde cedo com a FpC, quando tiver uma primeira interação com a Educação Literária, este domínio surgirá de forma natural e tenderá a ser recebido com motivação, pois já se foi desenvolvendo em vários aspetos ao longo dessas mesmas sessões, visto que há objetivos comuns e momentos de preparação e implementação que se podem integrar.

Para um bom resultado de uma sessão de FpC e uma atividade de Educação Literária é relevante a escolha de uma obra que vá ao encontro da intencionalidade planejada, para isso é importante que as bibliotecas escolares disponham de um fundo documental de qualidade, aspecto considerado no Quadro Estratégico das Bibliotecas Escolares.

Quadro Estratégico das Bibliotecas Escolares

O Quadro Estratégico das Bibliotecas Escolares para 2021-2027 tem como missão garantir a todas as comunidades educativas excelentes bibliotecas escolares. Assim,

A estratégia para vigorar entre 2021 e 2027, surge no contexto da pandemia que, desde o último ano, tem condicionado profundamente todas as áreas da vida, com grande expressão na educação, sendo já possível definir algumas consequências, embora sejam ainda desconhecidos os seus efeitos numa reconfiguração da educação a médio e longo prazo. O aumento exponencial da digitalização (que já se fazia sentir, mas cresceu consideravelmente), o agravamento das desigualdades, a redução dos níveis de democracia, o crescimento do trabalho infantil, as alterações nos modos de trabalho, entre outros, são alguns dos efeitos para os quais vários organismos internacionais têm vindo a chamar a atenção e que, necessariamente, condicionarão a educação nos próximos anos, designadamente durante o período em que este quadro vigorará. (Rede de Bibliotecas Escolar, 2021, p. 21)

Desta forma, o Quadro Estratégico das Bibliotecas Escolares surge da necessidade de existir uma Rede de Bibliotecas Escolares que ofereça recursos ricos e diversificados para dar resposta às necessidades da sociedade atual, ou seja, aos temas que estão cada vez mais presentes na vida das crianças, como já foi referido anteriormente, nomeadamente o caso da guerra, do *bullying*, entre outros.

O Programa da Rede de Bibliotecas Escolares desenvolve condições para que existam, em todos os contextos educativos, excelentes bibliotecas e que estas consigam dar resposta a todos os desafios lançados à Educação, à escola e aos alunos, assegurando a todos “ambientes de informação e conhecimento, conducentes ao desenvolvimento dos saberes e competências indispensáveis numa sociedade cada vez mais dinâmica, imprevisível, digital e global.” (Rede de Bibliotecas Escolar, 2021, p. 27)

O papel das bibliotecas tem vindo a ser cada vez mais valorizado na nossa sociedade. Estas terão um papel progressivamente mais inovador e inclusivo, visto que uma das estratégias passará pela criação de ambientes de aprendizagem virtuais, tendo sempre em atenção responder às várias necessidades que vão surgindo na nossa vida.

Existem assim, vários objetivos do programa da Rede de Bibliotecas Escolares que encontram eco no programa da FpC, uma vez que se sustenta no desenvolvimento e no exercício dos seguintes valores: Liberdade e Responsabilidade; Equidade, Diversidade e Inclusão; Colaboração e Participação; Inovação e Excelência e Sustentabilidade e Bem-Estar.

Outro dos aspetos que podemos verificar que a Rede de Bibliotecas Escolares vai ao encontro do que é pretendido com o programa de FpC é o facto de esta defender a necessidade de:

capacitar as crianças e os jovens para questionarem, interligarem conhecimentos, interrogarem a sua condição humana no mundo, conhecerem um legado que lhes é transmitido, com abertura de espírito para acolherem o novo, saberem lidar com as incertezas, compreenderem o outro e serem solidários. (Rede de Bibliotecas Escolares, 2021, p. 13)

Como também defende que devem existir:

sítios de colaboração e diálogo, de curiosidade e descoberta, de pensamento e reflexão, de projeto e iniciativa, as bibliotecas escolares ajudarão todos e cada um a desenvolver as suas capacidades e talentos, na compreensão e no respeito pela memória coletiva e pelos direitos humanos. (Rede de Bibliotecas Escolares, 2021, p. 14)

Neste sentido, encontramos várias indícios comuns do que se espera de uma sessão de FpC, como é o caso de quando os alunos são confrontados com opiniões diferentes da sua, em que tem de existir compreensão e respeito; a curiosidade dos alunos de quererem descobrir a razão de ter acontecido determinada ocorrência na obra; de tentarem descobrir o que poderá acontecer com as personagens, entre outros. Assim, as bibliotecas escolares têm o propósito de disponibilizar vários recursos, ações estratégicas para que o aluno consiga desenvolver estes valores e atitudes.

Atualmente, as bibliotecas escolares têm vindo a oferecer cada vez mais obras que abordam temas da atualidade, sendo, ainda, dinamizadoras de ações resultantes numa aproximação dos alunos a diferentes realidades.

Atuais temáticas da Literatura Infantil

Nos dias que correm é fundamental dar a conhecer às crianças obras literárias variadas para que os mais jovens desenvolvam, desde cedo, uma opinião sobre determinados assuntos. Deste modo, as editoras têm vindo a apostar cada vez mais em obras de cariz mais reflexivo, e têm, cada vez mais, exibido a importância de sair dos lugares comuns, tradicionais, dos livros mais conhecidos.

No site do Plano Nacional de Leitura há uma secção no menu que nos direcciona para a página de FpC, onde se apresenta sua história, o fundador e os principais objetivos. No seguimento dessa mesma página, conseguimos ter acesso a hiperligações que nos direccionam a páginas secundárias, como por exemplo, aos Livros para pensar e aos Livros Perguntadores. Nestas duas são disponibilizadas obras com temas muito diversificados que funcionam como sugestões para trabalhar nas sessões de FpC ou até mesmo nas atividades de Educação Literária, como é o caso do racismo, da guerra, dos direitos humanos, entre muitos outros.

Metodologia

Este ponto tem como objetivo apresentar quais as opções metodológicas escolhidas para este estudo, as questões éticas, as características dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a calendarização, os procedimentos de análise e, ainda, a apresentação e discussão dos resultados.

Opções metodológicas

O estudo aqui apresentado insere-se numa metodologia qualitativa, uma vez que esta pesquisa tende “a colocar questões, nomeadamente “o quê”, “como” e “porquê”, e a analisar as respostas no contexto da vida quotidiana e dos significados e explicações atribuídos por cada indivíduo ao fenómeno estudado.” (Pinto et al., 2018, p. 30)

Minayo (2014) destaca que “a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (citado por Pinto et al., 2018, p. 31)

O papel do pesquisador qualitativo é fundamental, pois este tem de ter sempre em consideração os significados atribuídos pelos participantes.

O pesquisador, segundo Schütz (1982), deve sempre colocar-se no lugar dos entrevistados, para tentar entender as normas gerais da sua vida cotidiana; manter uma perspectiva aberta; apresentando-se como uma pessoa habitual e não como a pessoa de quem sabe; utilizar uma linguagem que é familiar ao grupo que este está a contactar. (citado por Minayo & Costa, 2018)

Schütz (1982) também defende que a investigação qualitativa se apoia em quatro características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da sua colheita;
2. Os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo;
3. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências;

4. A análise dos dados é feita de forma indutiva. (citado por Pinto et al., 2018, pp. 31-32)

Quanto ao *design*, trata-se de um estudo de caso, uma vez que apenas existe o propósito de estudar o que aconteceu, num determinado momento, com um determinado grupo, em que está presente a descrição, a interpretação, o ato de ouvir o outro e a observação direta. (Vilelas, 2017; Minayo & Costa, 2018)

Sá (2010) sustenta a ideia de Goode e Hatt (1979), uma vez que definem o estudo de caso “como um método de olhar para a realidade social” (p. 55), protegendo sempre o caráter social, sendo que o único objetivo é conhecer uma determinada ocorrência em profundidade, neste caso, o grupo de crianças em questão.

Caraterização dos participantes

Neste estudo, participou um grupo constituído por 24 alunos, mas apenas 13 foram considerados casos de estudo, uma vez que foram os únicos que participaram em todas as atividades. Dos 13 alunos, oito são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. Trata-se de crianças entre os 5 e os 8 anos, a frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na metodologia, um dos aspetos mais importantes são os dados, pois são eles que vão sustentar toda a investigação e evidenciar os resultados da mesma. Para isso, a seleção das técnicas de recolha dos dados foi fundamental.

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlar a sua utilização para os fins específicos. As técnicas são conjuntos de procedimentos bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa. (Francisco, 2010, para. 1)

Nesta investigação, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, à observação, às notas de campo, aos trabalhos realizados pelos alunos, aos registos de fotografias, áudios e vídeos e às conversas informais.

Observação

A observação caracteriza-se por ser um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na metodologia qualitativa. Miranda (2009) reforça a sua ideia, através do pensamento de Lakatos e Marconi (1990), que destaca que:

na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade. Obriga o investigador a um contacto mais direto com a realidade, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento. (p. 40)

A observação participante foi fundamental neste estudo, uma vez que esta “permite o contacto direto entre pesquisador e o fenómeno observado, para se conseguir informações sobre a realidade dos participantes em seus contextos próprios.” (Pinto et al., 2018, p. 32)

Notas de campo

As notas de campo, como já referido, constituíram um dos instrumentos de recolha de dados. Estas caracterizam-se por registos recolhidos através da observação. “Para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa é necessário um planeamento prévio do que deve ser anotado e observado, delimitando claramente o foco da investigação para não desviar da proposta inicial da pesquisa.” (PBworks, 2007, para. 1)

Neste caso, as notas de campo foram cruciais num momento posterior, pois quando trabalhados os dados, conseguimos ter acesso a determinadas anotações essenciais para a investigação, como, por exemplo, a uma fala específica de um determinado aluno, numa determinada atividade.

Trabalhos realizados pelos alunos

Os trabalhos realizados pelos alunos são um meio fundamental para perceber a perspetiva da criança sobre determinado assunto, sejam eles desenhos, *origamis*, nomeação de palavras, construção de frases ou textos, entre outros. É fundamental que, no fim da sua produção, haja sempre um diálogo e um questionamento do que foi elaborado, assim o aluno vai ficando, cada vez mais, preparado para defender a sua posição e as suas escolhas. Quando existe uma partilha dos

trabalhos que os alunos desenvolveram, estão também presentes outros valores inerentes à construção dos mesmos, tais como a aceitação, o respeitar o outro, o ouvir sem julgamentos, entre outros.

Registos de fotografias, áudios e vídeos

Os registos de fotografias, áudios e vídeos foram outros dos instrumentos de recolha de dados utilizados. De referir que este instrumento é fundamental, pois, dentro de uma sala de aula tudo acontece e, muitas vezes, existem diálogos simultâneos e não é possível ouvir com atenção todos os participantes.

As fotografias permitem um registo que, mais tarde, conseguem dar mais visibilidade aos detalhes e também permitem uma comparação dos trabalhos produzidos, para verificar se houve ou não uma progressão de técnicas, por exemplo.

Os métodos visuais e auditivos,

augmentam a qualidade dos dados descobrindo camadas adicionais de significado, acrescentando validade e profundidade à criação de conhecimento. São capazes de adicionar detalhes percebidos a luz do entrevistado, e com isso produz dados de forma autêntica com base na experiência e na ação dos sujeitos. (Justo & Vasconcelos, 2009, citado por Alves et al., 2019, p. 155)

Os áudios e os vídeos foram utilizados de forma a conseguir visualizar e a ouvir as vezes necessárias alguma atividade ou parte dela, como também voltar atrás e parar nos momentos chaves. Portanto, este recurso permite vivenciar novamente determinadas ações para obter uma análise mais rigorosa e detalhada.

Conversas informais

As conversas informais permitiram um envolvimento maior com os alunos, como também uma construção de uma relação de confiança entre a investigadora e as crianças. Estas conversas foram fundamentais para a escolha dos temas deste estudo, pois conseguimos perceber o que inquietava mais os alunos, bem como outros assuntos que consideramos fundamentais para compreender melhor todo o comportamento.

Marchão e Henriques (2018) referem que as conversas informais com crianças são essenciais, pois permitem um conhecimento mais ampliado do aluno, pelo meio da exteriorização das suas idealizações e significados sobre o que a rodeia.

Procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados através dos instrumentos já mencionados, é o momento de analisar os dados recolhidos. Esta que é uma das fases mais importantes em qualquer estudo. Esta fase “envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados, representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados.” (Creswell, 2010, pp. 216-217)

Após a etapa da recolha dos dados, é fundamental criar categorias de análise. Estas permitem uma maior organização e classificação dos dados recolhidos, ou seja, é como se criasse temas mais abrangentes e que facilitem uma nomeação e classificação dos dados.

Ao fazer a recolha de dados “obtem-se as mais variadas respostas; estas, por sua vez, para que possam ser adequadamente analisadas, necessitam ser organizadas, o que é realizado mediante o seu agrupamento em certo número de categorias.” (Teixeira, 2011, p. 196)

De referir que os dados foram analisados através da análise de conteúdo. Bardin (2010), citado por Vosgerau et al., (2016), expõe a análise de conteúdo como um método da análise qualitativa. Para se realizar uma análise de conteúdo, integra-se assim três fases 1. Pré-análise; 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise “a organização do material a ser analisado tem por objetivo torná-lo operacional, sistematizando as ideias preliminares.” (p. 791) No que diz respeito à exploração do material, este “compreende a definição de categorias, a identificação das unidades de registo e as unidades de contexto nos documentos” (p. 791), ou seja, esta etapa possibilita ou não interpretações do material recolhido, exaltando assim “a codificação, a classificação e a categorização.” (p. 792) Na fase do tratamento dos resultados, inferências e interpretações está presente a análise reflexão e crítica e é nesta etapa que os resultados são tratados.

Categorias de análise

Com os dados recolhidos, é importante a criação de categorias de análise. Neste sentido, os dados foram organizados em três grandes categorias, sendo elas, A. O livro como meio privilegiado para a reflexão; B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico e C. Cruzamento entre a FpC e a Educação Literária. A categoria A é a única que se divide em subcategorias, A.1. A alteridade: um olhar sobre o outro e A.2. Um primeiro contacto com temas fraturantes.

A. O livro como meio privilegiado para a reflexão

A.1 A alteridade: um olhar sobre o outro

Nesta categoria, pretendemos mostrar como é que os alunos através das atividades realizadas, puderam desenvolver a sua relação e o seu respeito para com o outro, ou seja, como é que conseguiram sair de si mesmos, do seu eu, e pensar e aceitar as diferenças sobre o outro.

Leão (2021) defende que:

O eu só existe através do outro, isto é, através do exercício da alteridade que é precisamente “ser-se” o outro, colocar-se no seu lugar, ser capaz de entender o que sente, e de compreender, valorizar, e acolher, a sua preciosa diferença de nós. (para. 5)

A.2 Um primeiro contacto com temas fraturantes

Com esta categoria, evidencia-se a forma como as sessões de FpC permitiram o contacto com temas fraturantes. A intenção é expor a necessidade de cada vez mais ser necessário dar a conhecer e abordar com as crianças os temas mais “sensíveis”, os fraturantes, ou seja, exemplos daqueles temas que, à primeira vista, não seriam os indicados para se falar a uma criança. Continuam a ser frequentes as censuras relativamente às obras com temas fraturantes e, conseqüentemente, existe uma necessidade de discutir cada vez mais sobre os mesmos, pois, apesar de serem “sensíveis”, estes fazem parte da vida real, incluindo das próprias crianças (Lira, 2021) Para isso, urge seleccionar as técnicas mais indicadas, para que nenhum tema seja entrave na vida de uma criança.

Como refere Lira (2021),

ao narrar uma história através de obras infantis, questões como o bullying e as múltiplas violências existentes no mundo, por exemplo, não se tornam elemento de difícil entendimento para os pequenos, mas sim, fatores essenciais para que eles possam aprender questões necessárias, afinal, a própria leitura e sensações que ela nos causa é uma forma de expressarmos nossos sentimentos, ações e pensamentos. A partir disso, a criança irá passar a entender esses temas e criar sua concepção, naquele momento, sobre seus próprios pensamentos e forma de agir, diante de uma possível situação como a que será retratada nas obras. (p. 34)

B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico

Neste ponto, destaca-se que o questionamento levado a cabo nas sessões de FpC tem como objetivo desenvolver o pensamento crítico. É fundamental que os alunos não se deixem rotular como alguém que não pensa por si próprio e que não tem opinião, uma vez que, em cada conversa do cotidiano, ou até num diálogo entre pessoas que não têm a mesma opinião, este deve mostrar o seu ponto de vista e tentar também perceber o lado da outra pessoa, questionando-a sobre os aspetos em que não partilham a mesma opinião. Só assim é que vamos conseguir desenvolver um olhar mais crítico, refletir sobre o que ouvimos, construir uma opinião e defender o nosso ponto de vista.

“O pensamento crítico é essencial ao aprendiz. Mais do que absorver o conteúdo, é preciso que o aluno possa formar uma opinião sobre ele e, inclusive, questioná-lo sempre que possível.” (Desafios da Educação, 2014, para. 1)

Medeiros et al. (2022) também defende que o questionamento surge:

como instrumento facilitador do desenvolvimento do Pensamento Crítico do aluno. Isso porque, ao questionar, o aluno vai precisar recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto, às observações e implicações que o tema acarreta. Ele terá que fazer conexões entre o que sabe e o que deseja aprender. (p. 12)

C. Cruzamento entre a FpC e a Educação Literária

Esta categoria evidencia o cruzamento realizado entre a Educação Literária e as sessões de FpC. Ao longo das atividades implementadas, cada sessão de FpC tinha sempre início com uma atividade de acolhimento, que tem semelhanças com o momento de pré-leitura na Educação Literária, uma vez que o objetivo, de ambas, é despertar um interesse nas crianças e uma curiosidade com o que acontecerá em seguida. Outro dos pontos em comum com estes dois momentos, é o facto de, tanto as sessões de FpC, como a Educação Literária, terem como ponto de partida um livro.

Ballester Bielsa (2000) defende que:

as estratégias que intervêm antes da leitura subdividem-se em dois grandes grupos de atividades: as que se relacionam com os elementos que o texto possui (linguísticos e não linguísticos) e permitem prever parte da informação que constará do mesmo e as que contextualizam o texto antes da sua leitura, fomentando no aluno uma atitude opinativa e despertando o seu interesse para a temática em estudo. (citado por Morim, 2013, p. 11)

Por fim, outro dos cruzamentos entre a FpC e a Educação Literária é a compreensão. É como se as duas trabalhassem em cooperação, ou seja, nas tarefas de Educação Literária existe um trabalho de compreensão e reflexão do que foi explorado na sessão de FpC.

Calendarização do estudo

A recolha dos dados para o presente estudo realizou-se, como já foi referido, no contexto de PES do 1.º CEB, mais propriamente entre os meses de março a junho. O término deste estudo culminou em novembro. Quanto à sua calendarização, procedeu-se a uma divisão em quatro fases, que se descrevem de seguida na tabela 4.

Tabela 4

Calendarização do estudo

Fase	Datas	Processo
1.ª	março de 2022	<ul style="list-style-type: none">· Observação não participante/ passiva (três semanas);· Definição do tema;· Seleção dos objetivos de estudo e questões de investigação;· Definição das opções metodológicas;· Organização e elaboração das atividades;· Entrega aos Encarregados de Educação o Pedido de Autorização para a recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo;· Escrita da Caracterização do Contexto Educativo do 1.º CEB (Capítulo I).
2.ª	abril a junho de 2022	<ul style="list-style-type: none">· Planificação, como mostra o exemplo do anexo 1, e implementação das atividades;· Recolha dos dados;· Começo da escrita do Capítulo II – Trabalho de Investigação.
3.ª	junho a novembro de 2022	<ul style="list-style-type: none">· Término do Capítulo II;· Escrita do Capítulo III;· Análise dos dados;· Formulação das conclusões do estudo;· Conclusão de todo o relatório.
4.ª	novembro de 2022	<ul style="list-style-type: none">· Entrega do relatório.

Questões éticas

Em qualquer investigação, as questões éticas são fundamentais. Desta forma, o anonimato e a confidencialidade foram dois elementos centrais. Assim, o nome dos participantes está codificado. Além disso, antes de implementar as atividades, foi, também, entregue a cada Encarregado de Educação, um Pedido de Autorização para a recolha de dados através de registos fotográficos, áudio e vídeo.

Apresentação e discussão de resultados

Nesta secção, apresentam-se e discutem-se os resultados dos dados recolhidos. Numa primeira fase, é dada a conhecer a organização das atividades realizadas e a sua descrição e, numa segunda fase, os dados recolhidos são analisados e discutidos.

Descrição

A recolha de dados para este estudo foi realizada através de cinco sessões de FpC. Para cada sessão, foi selecionado um tema associado a uma obra literária para a infância, como se pode confirmar com a tabela 5:

Tabela 5

Temas e obras de cada sessão

Sessão	Tema	Obra(s)
1. ^a	O Amor e a Saudade	<i>Os Tesouros do Leopoldo</i> de Deborah Marceró (2022)
2. ^a	O Outro	<i>A Viagem</i> de Francesca Sanna (2018)
3. ^a	O Bem e o Mal	<i>Os Dois Lobos</i> de Wilfred (2018)
4. ^a	O Justo e o Injusto	<i>A Galinha Ruiva</i> de Pilar Martínez e Marco Somà (2017) <i>A Galinha Xadrez</i> de Rogério Trezza (2002)
5. ^a	O Futuro	<i>Era uma vez (e muitas outras serão)</i> de Johanna Sehaible (2020)

Corpus literário

Antes de iniciar as descrições das sessões, segue-se uma breve descrição das obras utilizadas para as temáticas selecionadas.

Com a obra *Os Tesouros do Leopoldo*, de Deborah Marceró, que foi lançada em 2022, o objetivo foi trabalhar o tema do Amor e da Saudade, uma vez que a história retrata a amizade e o quotidiano das personagens Leopoldo e Clementina. Com esta obra, é possível apelar, também, à apreciação das pequenas coisas que nos rodeiam, dando assim importância à observação dos elementos envolventes. As ilustrações desta obra são muito apelativas, dando relevância ao pormenor e apelando a outros temas, como, por exemplo, as estações do ano.

Para trabalhar a temática “o Outro”, a obra eleita foi *A Viagem*, de Francesca Sanna. Esta obra foi publicada em 2018 e, recorrendo a uma linguagem cuidada, aborda um tema da atualidade, a guerra. Retrata-se a história de uma mãe que se vê forçada a fugir do seu país com os seus dois filhos. Este livro foi várias vezes premiado e é apoiado pelo Alto Comissariado para as Migrações e pela Amnistia Internacional. Assim, com a exploração desta obra, pretendeu-se que os alunos se colocassem no lugar do outro e pensassem como seria se fosse com eles. Deste modo, a contactarem com temas fraturantes, desenvolvem, desde cedo, sensibilidade, empatia e respeito pelo outro.

A obra *Os Dois Lobos*, de Wilfred, baseada numa antiga lenda indiana, foi publicada em 2018 e aborda emoções, daí o tema eleito para a exploração, o Bem e o Mal, ou seja, as emoções positivas e negativas que se desenvolvem dentro de cada um, o bem, que representa o lobo bom e o mal, o lobo mau. Com os alunos, foram discutidas formas de controlar as emoções e eventuais estratégias para se expulsar o lobo mau que, por vezes, vive dentro de cada um. As ilustrações são feitas através de aguarelas e as cores utilizadas pelos dois lobos são bem representativas ao longo da obra, o que facilita a identificação dos mesmos.

Para trabalhar a temática do Justo e do Injusto, foram selecionadas duas obras *A Galinha Ruiva* de Pilar Martínez, com ilustrações de Marco Somà, que foi publicada no ano de 2017 e *A Galinha Xadrez* de Rogério Trezza, publicada em 2002. A obra *A Galinha Ruiva* distingue-se por ser um conto tradicional inglês e as suas ilustrações caracterizam-se pelos tons quentes, com cenários que se relacionam com a vida no campo. Nesta obra, a personagem principal, a galinha ruiva, pediu ajuda para fazer pão aos seus amigos, nomeadamente ao cão preguiçoso, ao gato dorminhoco e ao pato malandro, mas nenhum quis ajudar, e, no final, estes queriam comer o pão, mas a galinha ruiva não deixou, uma vez que ninguém a tinha ajudado a fazer o mesmo. Na obra *A Galinha Xadrez* existem duas grandes diferenças: ao invés de um pão, esta queria fazer um bolo de milho, no final, o desfecho não é o mesmo. A galinha xadrez também pediu ajuda aos seus amigos, mas também não a obteve, mas, quando o bolo ficou pronto, os amigos comeram-no sem a galinha saber. Quando os amigos se aperceberam de que tinham feito algo de errado, rapidamente arranjam uma solução, fizeram outro bolo. Nestas duas histórias, os alunos são confrontados com uma reflexão sobre os conceitos de justo e injusto.

Com a obra *Era uma vez (e muitas outras serão)* de Johanna Sehaible, que foi publicada em 2020, os alunos promoveram uma reflexão sobre a passagem e o valor do tempo, o passado, o presente e o futuro. O objetivo passou pela identificação, por parte dos alunos, de acontecimentos

passados, presentes e futuros na sua própria vida, remetendo, assim, para a construção do seu próprio futuro. Esta obra tem a particularidade de o tamanho das páginas ir diminuindo, do início para o meio do livro, remetendo para o presente; ao folhear do meio para o fim, as páginas vão aumentando gradualmente.

Todos os temas escolhidos foram ao encontro das necessidades e dos perfis dos alunos, uma vez que, como já foi referido, existiu uma primeira observação do comportamento das crianças.

Após esta breve descrição do *corpus* literário, segue-se uma breve descrição das sessões de FpC onde as obras mencionadas acima tiveram um papel de destaque.

Assim sendo, e como já foi referido no Capítulo I, cada sessão de FpC tem a duração de, aproximadamente, 1h30min e, no nosso caso, englobou sete momentos.

- i) a caixa “É bom pensar!” (figura 11);
- ii) acolhimento;
- iii) apresentação da obra e leitura da mesma;
- iv) o Mapa Mundo, onde os alunos tanto identificavam continentes, como também países (figura 12);
- v) questões de interpretação/ligação;
- vi) diálogo filosófico;
- vii) abecedário filosófico.

Quando terminada a sessão de FpC, seguia-se a atividade de expressões artísticas para o painel “Isto somos nós...”, como também, a atividade de Educação Literária.

No final, este mesmo painel ficou dividido em cinco, um para cada sessão, um para cada tema trabalhado, com trabalhos de expressão plástica.

Figura 11

Caixa "É bom pensar!".



Figura 12

Mapa Mundo.

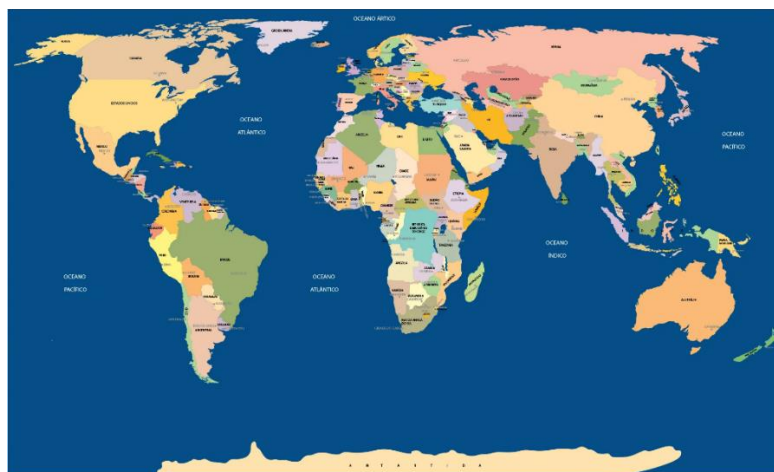


Foto retirada do site "Mapas Mundi"

1.ª sessão – Tema: O Amor e a Saudade

***Os Tesouros do Leopoldo* de Deborah Marcero (2022)**

Sessão de FpC

i) Caixa “É bom pensar!”

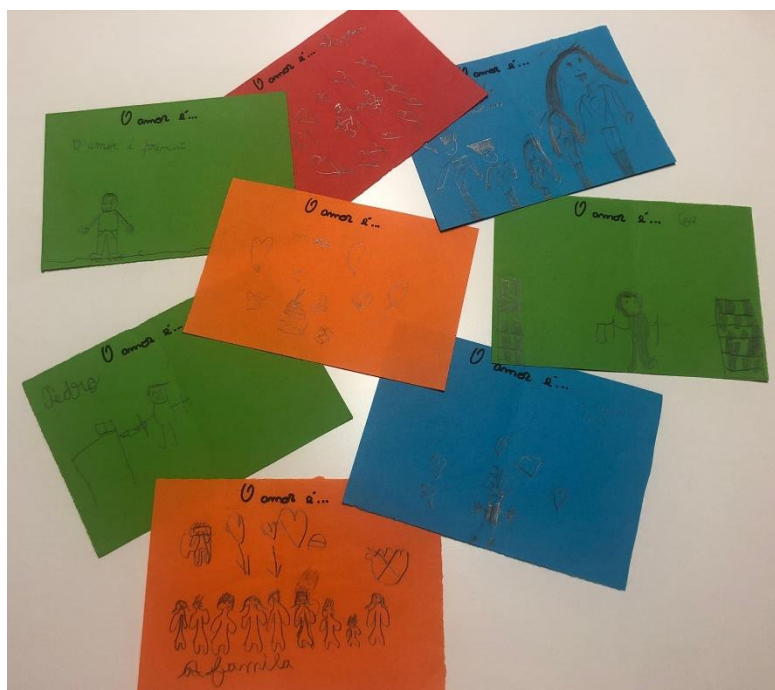
- Papel colorido – completar a frase “O amor é...”
- Frasco de vidro
- Livro - *Os Tesouros do Leopoldo* de Deborah Marcero (2022)

ii) Acolhimento

Como atividade de acolhimento, os alunos tiveram de completar a frase “O amor é...”, como mostra a figura 13. De seguida, colocaram o papel dentro do frasco de vidro.

Figura 13

Atividade “O amor é...”.



iii) Apresentação da obra e leitura da mesma

Professora Estagiária (P.E.): “Hoje, convidei alguém para nos ajudar a refletir sobre o que é o amor. Este convidado chama-se Leopoldo. Vamos conhecê-lo?”

→ Leitura da obra *Os Tesouros do Leopoldo* de Deborah Marceró (2022)

iv) Mapa Mundo

Nesta primeira sessão, os alunos identificaram no mapa o continente de origem da autora, a América, mais propriamente, do Norte.

v) Questões de interpretação/ligação

Em seguida, foram realizadas várias questões de interpretação/ligação, tais como:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “O que é o amor para vocês?”
- “É bom sentir amor?”
- “O que é que o Leopoldo nos tem a dizer sobre o amor?”
- “Que maneira é que o Leopoldo arranjou para demonstrar o seu amor?”
- “O que os dois amigos sentiram quando se separaram?”
- “O que é isso da saudade? É algo bom ou é algo mau?”
- “O Leopoldo e a Clementina eram amigos, o que é a amizade?”
- “Podemos dizer que uma amizade é uma forma de amor? O que acham?”
- “Acham que é possível sentir amor pelos nossos amigos?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- Entre outras.

vi) Diálogo filosófico

De seguida, no diálogo filosófico, criou-se um momento de reflexão e partilha onde se questionou aos alunos:

- “Querem contar uma situação onde tenham sentido amor?”
- “Querem partilhar alguma situação que tenham sentido que vos tenha faltado amor?”
- “Que tipo de ações podemos nós fazer para que exista mais amor?”
- “Vocês acham que o amor só existe de uma forma?”

vii) Abecedário filosófico

No abecedário filosófico, nesta sessão, foram escritas, individualmente, frases com as palavras “coleção”, “Leopoldo” e “saúde” (figura 14). No final, para cada palavra, um aluno ia ao quadro escrever a frase que tinha escrito e, a par disso, a P.E. percorria a sala para corrigir o trabalho de cada aluno.

Figura 14

1.º Abecedário filosófico.



Painel “Isto somos nós...”

Para o painel “Isto somos nós...”, foi distribuída a cada aluno uma folha com o formato de um frasco, onde tiveram de ilustrar e escrever o gesto de amor que os fizesse mais feliz (figura 15).

Figura 15

Atividade "O gesto de amor que me faz feliz é..."



Atividade de Educação Literária

Para a atividade de Educação Literária, foi disponibilizado à turma um jarro de flores variadas, com rosas, lírios, coroas de rei, gloriosas, orquídeas, tulipas, entre outras. Foi dado a conhecer aos alunos estes diferentes nomes e passada a mensagem da importância de cuidar delas, como também a ideia de que as mesmas não iam durar para sempre, que tudo na vida é cíclico. Ainda na atividade de Educação Literária, foram realizados carimbos com a parte de baixo de garrafas, com a finalidade de se construírem flores para o painel da primavera da sala de aula.

No decorrer desta atividade, os alunos estavam sentados em cadeiras, em roda, na biblioteca da Escola (figura 16).

Figura 16

Disposição dos alunos na 1.ª sessão.



2.ª sessão – Tema: O Outro

A Viagem de Francesca Sanna (2018)

Sessão de FpC

i) Caixa “É bom pensar!”

- Papel escrito: “Espreitem debaixo da mesa e procurem algo cor-de-rosa” (objetivo: que os alunos encontrassem a mala cor-de-rosa)
- Livro - *A Viagem* de Francesca Sanna (2018)

ii) Acolhimento

Para o momento do acolhimento, foi mostrada uma mala de viagem (figura 17), tendo-se questionado:

- “O que será que vamos fazer?”
- “Hoje vamos descobrir o que esconde esta mala. Curiosos?”
- “Porque será que hoje trouxe uma mala?”

Figura 17

Mala de viagem utilizada na atividade.



Esta tinha dentro imagens da obra, que foram mostradas aos alunos de forma ordenada, pedindo que as descrevessem (figura 18).

Figura 18

Imagens com cartões da história.



iii) Apresentação da obra e leitura da mesma

P.E.: “Hoje, vamos conhecer a história de uma família. Curiosos?”

→ Leitura da obra *A Viagem* de Francesca Sanna (2018)

iv) Mapa Mundo

Na segunda sessão, os alunos identificaram no mapa Itália, uma vez que é o país de origem da autora e, posteriormente a Ucrânia, devido à guerra da atualidade.

v) Questões de interpretação/ligação

Nas questões de interpretação/ligação, foram realizadas várias questões ao grupo, tais como:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “Então, porque será que eu trouxe a mala de viagem?”
- “Quem é esta família? Esta família poderia ser a nossa? Porquê?” (P.E. relê como começa a história “Eu vivo com a minha família numa cidade perto do mar”)
- “O que é que a menina e o menino sentiram quando começou a guerra? Qual foi o sentimento que tiveram?”
- “Esta família teve de fugir do seu país. Porquê?”
- “Foi fácil conseguir fugir para um país mais seguro?”
- “Conseguem imaginar como se sentiriam se o vosso país estivesse em guerra?”
- “Como é que acham que a mãe se sentiu? E os filhos?”
- “Acham que para a mãe foi fácil vir embora do seu país com os seus filhos?”

vi) Diálogo filosófico

No diálogo filosófico, o discurso utilizado teve por base a atualidade, a guerra da Ucrânia, país este que também foi identificado no mapa mundo. A P.E. realizou várias questões, tais como:

- “Quem organiza a guerra?”
- “Quando é que as guerras acabam?”
- “O que pensam quando ouvem a palavra refugiados?”
- “O que vocês me sabem dizer da guerra da Ucrânia?”
- “Qual é a vossa opinião sobre o que se está a passar na Ucrânia?”
- “Então porquê que nas guerras, os dois presidentes dos países não falam e resolvem as coisas?”
- “Vocês acham que só existe guerra na Ucrânia?”
- “O que acontece às pessoas que não conseguem sair do seu país?”
- “O quê que vocês acham que pode contribuir para acontecer uma guerra?”
- “Quando é que vocês acham que a guerra vai terminar?”

vii) Abecedário filosófico

No abecedário filosófico, as palavras utilizadas foram: “adeus”, “distante”, “noite”, “mãe”, “mundo”, “medo”, “família”, “guerra”, “gato”, “país” e “terra” (figura 19). A execução deste abecedário filosófico realizou-se da mesma maneira que o anterior, ou seja, individualmente, com um aluno, à vez, a escrever no quadro e com a P.E. a auxiliar e a corrigir aluno a aluno.

Figura 19

2.º Abecedário filosófico.



Painel “Isto somos nós...”

Para o painel “Isto somos nós...”, os alunos construíram os “barcos da esperança”, construídos em origami. A proposta consistiu em legendar as imagens com uma das frases que construíram na atividade do abecedário filosófico (figura 20).

Figura 20

Atividade - Barcos da esperança.



Atividade de Educação Literária

Já depois da sessão de FpC, o momento da Educação Literária, foi focado, também, na disciplina de Estudo do Meio, na exploração do mapa mundo, fazendo a localização da guerra atual, dos países mais próximos, por onde é que os refugiados passam, sendo que podem vir de barco/avião/carro/entre outros.

No decorrer desta atividade, a par da primeira sessão, os alunos estavam sentados em cadeiras, em roda, na biblioteca da Escola (figura 21).

Figura 21

Disposição dos alunos na 2.ª sessão.



3.ª sessão – Tema: O Bem e o Mal

Os Dois Lobos de Wilfred (2018)

Sessão de FpC

i) Caixa “É bom pensar!”

- pedra
- Boneca indiana
- Livro - *Os Dois Lobos de Wilfred (2018)*

ii) Acolhimento

Para o momento do acolhimento, mostrou-se aos alunos uma pedra e, a partir da mesma, foi questionado a razão da P.E. ter levado uma pedra, onde é que se costumam ver pedras e o que se pode fazer com elas, mostrando o lado positivo e o negativo das mesmas, ou seja, quais as boas e más ações.

iii) Apresentação da obra e leitura da mesma

P.E.: Antes de conhecermos a história de hoje, vou apresentar-vos uma das personagens. (foi retirado da caixa “É bom pensar!” uma boneca indiana para fazer ponte de ligação com a obra) (figura 22).

→ Leitura da obra *Os Dois Lobos* de Wilfred (2018)

Figura 22

Boneca indiana utilizada na atividade.



iv) Mapa Mundo

Na terceira sessão, os alunos identificaram no mapa a Espanha, uma vez que é o país de origem de Wilfred, como também a Índia, visto que a lenda referida nesta sessão se desenrola nesse mesmo país.

v) Questões de interpretação/ligação

Nas questões de interpretação/ligação foram realizadas as seguintes questões:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “Onde é que a pedra aparece na história?”

- “E a menina indiana em que momento da história aparece?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “Como são estes dois lobos?”
- “Onde é que se passa a história?”
- “Como era o velho índio? Quais as suas características físicas?”
- “Como é que a menina se sentiu quando encontrou o índio?”
- “E o velho índio sentiu-se sempre tranquilo e feliz?”
- “Onde é que o velho índio encontrou a primeira pena? E as outras, onde acham que ele as apanhou? No mesmo local, à beira da pedra, ou noutros sítios? Que sítios?”
- “Como é que sentimos os lobos?”
- “Como é que temos um lobo dentro de nós? Na barriga?”
- “Quem sente os lobos?”
- “Quando é que eu consigo sentir o Lobo?”
- “Vocês acham que é normal sentir os dois Lobos dentro de nós? E se só sentirmos um?”

vi) Diálogo filosófico

No diálogo filosófico, foi proposta uma reflexão e partilha de um momento em que os alunos tinham alimentado o lobo bom e o lobo mau, passando sempre a mensagem que é normal, às vezes, sentirmo-nos zangados e incapazes de controlar algum sentimento mau, mas é fundamental que consigamos perceber se queremos ou não alimentar esse sentimento. Assim sendo, a P.E. questionou:

- “Será que nós já nos sentimos como a menina indiana? E como o velho índio?”
- “Alguém quer partilhar quando alimentou o lobo mau? E quando alimentou o lobo bom?”
- “O que posso fazer quando me sentir com vontade de dar de comer ao lobo mau?”
- “Então o que podemos fazer quando vemos que o outro está com o lobo mau dentro dele?”
- “Vocês conhecem alguém que tem muitas vezes o lobo mau dentro dele?”

vii) Abecedário filosófico

No abecedário filosófico, desta vez, foram trabalhadas as seguintes palavras: “deserto”, “lobos”, “ódio”, “rocha”, “velho” e “zangado”. (figura 23) A dinâmica deste abecedário filosófico passou pela construção das frases em grande grupo no quadro e, em seguida, os alunos selecionavam a frase que consideravam a mais indicada para cada palavra.

Figura 23

3.º Abecedário filosófico.



Painel “Isto somos nós...”

Para o painel “Isto somos nós...”, cada aluno teve à sua disposição um lobo com duas faces, em que o contorno destes lobos é igual, apenas se consegue diferenciar os mesmos porque um lobo tem uma pena, que simboliza o bem, existindo, assim, o lado do lobo bom e do lobo mau. Cada aluno teve de cortar o lobo e, em seguida, em grande grupo, foi feito um apanhado das ideias dos alunos onde alimentávamos o lobo bom e o lobo mau. Alimentamos o lobo bom com risos, abraços, amor, brincadeiras, amigos, perdão, paz, generosidade, alegria e vida. O lobo mau com ódio, inveja, medo, maus desejos, maldade, desilusões, mentiras, guerra e sofrimento. Algumas destas palavras, teriam de ser selecionadas pelos alunos e escritas nos respetivos lados, como mostra a figura 24.

Figura 24

Lobos utilizados na atividade.



Atividade de Educação Literária

No momento da tarefa de Educação Literária, foi realizada a atividade “Quem disse?”, onde cada aluno retirou, de um saco, um papel com um excerto da obra trabalhada. Cada excerto correspondia a uma fala de uma das personagens da história, e os alunos leram e alocaram a informação ou ao velho índio ou à menina indiana. Caso houvesse dúvidas, a P.E. relia a informação na obra.

Exemplo dos excertos:

- ◆ “Todos temos dois lobos dentro de nós e ambos querem ser o único a reinar.” (avô)
- ◆ “Um dia, enquanto andava a olhar para o chão, sem ver mais nada, choquei com a cabeça nesta rocha”. (avô)
- ◆ “Franzia o sobrolho, olhava para o chão e apertava com muita força as suas mãos.” (menina)
- ◆ “Subiu à rocha, ágil como uma lagartixa.” (menina)
- ◆ “Ganhará aquele que tu alimentares.” (avô)
- ◆ “Tinha as pernas pequenas, os pés pequenos, as mãos pequenas, mas tinha uns olhos muito expressivos e o cabelo sempre despenteado.” (menina)

Alguns dos alunos nesta atividade também estavam sentados em cadeiras, em roda, e outros sentados no chão, na biblioteca da Escola (figura 25).

Figura 25

Disposição dos alunos na 3.ª sessão.



4.ª sessão – Tema: O Justo e o Injusto

***A Galinha Ruiva* de Pilar Martínez (2017)**

***A Galinha Xadrez* de Rogério Trezza (2002)**

Sessão de FpC

i) Caixa “É bom pensar!”

- Chocolates
- Livros - *A Galinha Ruiva* de Pilar Martínez (2017) e *A Galinha Xadrez* de Rogério Trezza (2002)

ii) Acolhimento

Para o momento de acolhimento, foi realizado o jogo do chocolate, que consistia em entregar chocolate aos alunos, mas não a todos, alegando que, por lapso, não tínhamos

contabilizado todos os alunos, não tendo chocolate para todos, esperando assim soluções para resolver a situação.

Depois de vários alunos proporem a partilha dos chocolates, a P.E. questionou como é que os alunos se sentiram a fazer esta divisão, tanto aos alunos que tiveram o chocolate desde o início, como também os que não o tiveram.

iii) **Apresentação das obras e leitura das mesmas**

P.E. “O que será que vai acontecer na nossa história hoje?”

“Agora vamos conhecer alguém que nos vai ajudar a refletir sobre o que acabou de acontecer.”

Leitura da 1.ª obra – ***A Galinha Ruiva* de Pilar Martínez (2017)**

P.E. “Sabem que eu uma vez conheci uma galinha, a quem lhe aconteceu uma situação parecida, vamos ver se a situação acabou da mesma maneira.”

Leitura da 2.ª obra – ***A Galinha Xadrez* de Rogério Trezza (2002)**

iv) **Mapa Mundo**

A quarta sessão foi a única em que foram trabalhadas duas obras. Nesta sessão, os alunos identificaram no mapa os países de origem dos autores, a Espanha e o Brasil, bem como os respetivos continentes.

v) **Questões de interpretação/ligação**

1.ª obra – ***A Galinha Ruiva* de Pilar Martínez (2017)**

Em seguida, a P.E. questionou:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”

- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “O que aconteceu com o chocolate foi justo? E na história, o que a galinha fez foi justo?”
- “O que vos parece da atitude da galinha? E dos outros animais? Foi justo? Foi injusto?”
- “Se vocês fossem a galinha, o que faziam?”
- “Se vocês fossem o cão, o gato... o que faziam?”
- “Que outras atitudes podia a galinha ter?”
- “Será que a galinha algum dia foi amiga dos outros?”
- “O que poderia acontecer depois? Da próxima vez, será que os amigos voltaram a não querer ajudar a galinha a fazer o pão?”
- “E antes o que poderia ter acontecido para que os amigos e a galinha tivessem reagido desta maneira?” (como se estivéssemos a pensar nos motivos para justificar o que aconteceu).

2.ª obra – *A Galinha Xadrez* de Rogério Trezza (2002)

Depois de lida a segunda obra, quando se voltou às questões de interpretação/ligação, a discussão foi semelhante à primeira, acrescentando-se as seguintes questões:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “O que temos de diferente desta história para a outra?”
- “Os amigos das galinhas reagiram da mesma forma?”
- “O que fariam vocês?”
- “Então se houvesse uma continuação destes livros, o que acham que podia acontecer?”

vi) **Diálogo filosófico**

No diálogo filosófico, este foi encaminhado para que houvesse uma discussão em torno de algumas questões, tais como:

- “Já alguma vez foram injustos para alguém?”
- “Sempre foram justos?”

- “Já viveram alguma situação, em que achassem que houve injustiça?”
- “Já alguma vez viram ou experienciaram uma situação de injustiça?”
- “Acham que só nos devemos focar numa parte da história que conhecemos?”

Em seguida, o diálogo girou em torno de eventuais soluções:

- “Como se podem corrigir situações de injustiça?”
- “Que tipo de ações podem ser tomadas para corrigir situações de injustiça?”

Nesta sessão, foi importante que os alunos se consciencializassem do significado da palavra “injustiça”, uma vez que cada um de nós tem de fazer uma reflexão e tentar perceber todos os lados de uma situação, ou seja, tentar perceber o que se passou antes para tentar também justificar eventuais ações.

vii) Abecedário filosófico

Para o abecedário Filosófico, as palavras escolhidas foram “bolo”, “egoísta”, “honesto”, “injusto” e “justo”. Esta atividade foi realizada em grande grupo, havendo assim uma troca de ideias e as frases eram escritas pelos alunos no quadro e, ao contrário das outras sessões, nesta apenas existiu uma frase para cada palavra.

Painel “Isto somos nós...”

Para o painel “Isto somos nós...”, foi disponibilizada uma folha A5 com o objetivo que cada aluno desenhasse a galinha que, para eles, representasse mais a noção/conceito de justiça (figura 26).

Figura 26

Alguns dos trabalhos realizados pelos alunos.



Atividade de Educação Literária

No momento da tarefa de Educação Literária, foram trabalhadas as seguintes categorias da narrativa: ação, personagens, tempo e espaço. Para esta atividade, foi elaborado um *powerpoint* em que cada slide direcionava para uma categoria de narrativa. Cada slide também estava dividido em dois, de um lado uma fotografia da galinha ruiva e do outro lado uma fotografia da galinha xadrez. Em grupo, os alunos tinham de identificar as duas obras, consoante a categoria da narrativa identificada. Por exemplo: no slide das personagens, o grupo referiu que, na obra *A Galinha Ruiva*, as personagens eram a galinha ruiva, os pintainhos, o cão preguiçoso, o gato dorminhoco e o pato malandro. Na obra *A Galinha Xadrez*, identificaram como personagens a galinha xadrez, o porco pino, o pato barato e o rato. Já no slide do espaço, os alunos referiram que a ação da obra *A Galinha Ruiva* se desenrolava no campo e a da obra *A Galinha Xadrez*, na cidade.

Nesta sessão, os alunos estavam organizados em círculo, mas, desta vez, sentados no chão, uma vez que as cadeiras da biblioteca estavam a ser utilizadas para outra atividade (figura 27).

Figura 27

Disposição dos alunos na 4.ª sessão.



5.ª sessão – Tema: O Futuro

***Era uma vez (e muitas outras serão)* de Johanna Sehaible (2020)**

Sessão de FpC

i) Caixa “É bom pensar!”

- “Era uma vez ...” – escrito num papel
- Livro - *Era uma vez (e muitas outras serão)* de Johanna Sehaible (2020)

ii) Acolhimento

Nesta sessão, questionaram-se os alunos sobre a que associam a expressão “Era uma vez” e explicou-se que iam fazer uma viagem ao passado e outra ao futuro. Para isso, foi importante retomar as “quatro peças para fazer uma história”, ou seja, a da ação, a das personagens, do tempo e a do espaço. Trabalhou-se, particularmente, a categoria do tempo.

Neste momento do acolhimento, os alunos receberam um cartão onde, de um lado, tinha escrito “Era uma vez no passado” e do outro “Era uma vez no futuro”, tendo de ilustrar ou/e escrever frases sobre esse mesmo tempo (figura 28). Do lado do passado, propunha-se que recuassem a uma das memórias mais felizes que tivessem vivenciado até ao momento e, do lado do futuro, que ilustrassem ou escrevessem uma história que ainda não tivesse acontecido. Para isso, foi sorteado aluno a aluno um respetivo ano, onde tinham de imaginar o que estavam a fazer daqui a x anos, por exemplo, daqui a 1 ano, 10 anos, 12 anos, entre outros.

Figura 28

Atividade "Era uma vez no passado/futuro".



iii) Apresentação da obra e leitura da mesma

P.E.: “O que será que vai acontecer na obra de hoje?”

“Então hoje a história que vamos conhecer será que aborda o passado, o presente ou o futuro? Estão prontos para conhecer esta obra?”

→ Leitura da obra *Era uma vez (e muitas outras serão)* de Johanna Sehaible (2020)

iv) Mapa Mundo

Nesta última sessão, os alunos identificaram no mapa o continente Europeu e, consequentemente, o país de origem da autora, a Suíça.

v) Questões de interpretação/ligação

Depois de ler a obra, seguiram-se as questões de interpretação/ligação onde se questionou:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “Têm curiosidade sobre o vosso futuro?”
- “Nós vimos que este livro tem umas páginas diferentes, por que será? As páginas começam grandes e depois diminuem e, em seguida, começam a ficar maiores novamente. Porquê?”
- “Já pararam para pensar como será o vosso futuro?” “Vocês acham que conseguem imaginar como será a vossa vida no futuro?” “Vão ter filhos?” “Vão casar?” “Quem vão conhecer no próximo mês?” “Do que se vão lembrar quando forem velhos?” (...)

vi) Diálogo filosófico

O momento do diálogo filosófico foi focado nas questões da obra, na parte do futuro, em que os alunos, que se sentissem à vontade, respondiam às mesmas, como por exemplo:

- “A que horas te vais levantar amanhã?”
- “Quem conhecerás no próximo mês?”
- “Onde irás viver daqui a dez anos?”
- “Do que te irás lembrar quando fores velho?”
- “O que desejas para o futuro?”

vii) Abecedário filosófico

O abecedário Filosófico foi realizado com a mesma dinâmica que a sessão anterior, ou seja, em grande grupo e foi escolhida a palavra “Universo”, propondo que completassem a frase “Quando eu crescer...”.

Painel “Isto somos nós...”

A última questão realizada no diálogo filosófico “O que desejas para o futuro?” serviu de ponte de ligação para a atividade do painel “Isto somos nós...”, uma vez que foi facultada aos alunos uma folha de papel colorido com a forma de um papagaio de papel, em que cada aluno foi convidado a desenhar o seu sonho (figura 29).

Figura 29

Atividade Papagaio de Papel.



Atividade de Educação Literária

Para a Educação Literária, cada aluno construiu o seu próprio livro objeto e, para a construção deste, o cartão inicial onde tinha escrito de um lado “Era uma vez no passado” e do outro “Era uma vez no futuro” serviu como página inicial. E, em seguida, construíram mais duas/três histórias para cada tempo, para o passado e para o futuro. As páginas deste livro funcionavam como a obra trabalhada nesta sessão, ou seja, as páginas iam diminuindo sempre que íamos chegando ao meio do mesmo e depois voltavam a aumentar, progressivamente, até à página final. (figura 30)

Figura 30

Livro objeto



Esta última sessão, como exigiu que os alunos escrevessem, foi realizada na sala de aula (figura 31).

Figura 31

Disposição dos alunos na 5.ª sessão.



No final destas cinco sessões de FpC, o painel "Isto somos nós..." estava dividido em cinco, ou seja, por temas e pelas respetivas sessões, como mostra a figura 32.

Figura 32

Painel "Isto somos nós..."



Análise e discussão dos dados

A. O livro como meio privilegiado para a reflexão

A.1 A alteridade: um olhar sobre o outro

A categoria A.1 refere-se à alteridade: um olhar sobre o outro, isto é, à compreensão da forma como o livro e as reflexões que com ele se fazem permitem uma reflexão sobre esse outro. De acordo com os dados que recolhemos, é evidente que as crianças passaram por diferentes etapas, a saber: i) afetividade; ii) empatia; iii) alteridade.

Almeida (2008) considera que a **afetividade** tem um significado variado, segundo a literatura, manifestando-se muito discutível, no que diz respeito à “delimitação conceitual em relação à emoção, ao sentimento e à paixão.” (p. 344)

Relativamente a estes três conceitos, Wallon, em diversos livros, também os distingue, mas afirma que o conceito de afetividade é considerado o mais amplo, englobando assim as outras concepções já mencionadas por Almeida. Neste sentido, assumiremos também aqui afetividade neste sentido global.

Caló (2019) defende que a **empatia** é “a capacidade de sentir ou compreender o que a outra pessoa está a passar” (para. 1), mas tendo sempre o ponto de vista do outro e não o individual.

Ponso (2021) sustenta a mesma ideia, referindo que a empatia é a “capacidade que uma pessoa tem de se colocar no lugar da outra” (para. 10), destacando a importância de ser capaz de sentir o que a outra pessoa sente, percebendo-a melhor, criando, assim, uma conexão emocional com o outro.

A **alteridade** é a capacidade de conseguir reconhecer que o outro é da maneira que é, diferente dos demais, logo tem comportamentos, emoções, reações, crenças e maneiras de pensar diferentes das do “eu”. (Ponso, 2021) Assim, o outro merece ser respeitado exatamente como ele é, mesmo que o “eu” não sinta o que o outro sente, tendo sempre a atenção que cada pessoa é autêntica e que somos todos diferentes e que essa diferença deve ser respeitada.

Gomes (2009) concorda com a ideia de Lévinas (1999), quando afirma que a alteridade “consiste em se abrir para o outro, em especial para o que o outro me apresenta de diferente, de desigual, que merece ser respeitado exatamente como se encontra, sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades.” (p. 39-40)

Assim sendo, é fundamental desenvolver esta capacidade de se colocar no lugar do “outro”, entender os seus motivos, comportamentos e razões para perceber o seu lado e, acima de tudo, devemos aceitar as diferenças que nos distinguem, uma vez que cada ser é único.

Nesta perspetiva, as obras escolhidas para trabalhar este tema foram as seguintes:

- *A Viagem*, de Francesca Sanna (2018)
- *Os Dois Lobos*, de Wilfred (2018)
- *A Galinha Ruiva*, de Pilar Martínez e Marco Somà (2017)
- *A Galinha Xadrez*, de Rogério Trezza (2002)

De facto, os resultados permitiram verificar que, à medida que a P.E. ia trabalhando os diálogos filosóficos e as atividades de Educação Literária, as crianças passaram por diferentes etapas de alteridade.

Afetividade

Inicialmente, foram evidentes reações de afetividade nas respostas que os alunos davam a questões sobre os sentimentos das personagens. Vejam-se reações como: “Coitada.”; “Uma criança que chegue a um país novo deve ter muitos amigos, porque deve-se sentir muito tristes, com medo e com saudades da sua casa.” (aluno C); “A mãe devia estar assustada.” (aluno E); “Os filhos devem estar tristes.” (aluno I); “As crianças devem chegar ao novo país em pânico.” (aluno K); na exploração da obra *A Viagem* de Francesca Sanna (2018).

Assim, podemos afirmar que, através do discurso dos alunos, estes revelam afetividade para com o outro. Porém, ainda estão no patamar do domínio do sentimento e estão a “caminhar” até ao patamar mais elevado, o da alteridade.

Empatia

À medida que os alunos foram incentivados à reflexão crítica das obras literárias e, impulsionadas pelo questionamento da P.E., iam revelando atitudes de empatia, muito associadas à guerra atual que se vive, evidente em discursos como: “A Ucrânia precisa de ajuda.” (aluno H);

“As crianças que fogem do país delas têm de ser bem recebidas.” (aluno A); “Deve ser muito difícil para as crianças ouvirem tiros.” (aluno J); na obra *A Viagem* de Francesca Sanna (2018).

Na obra *Os Dois Lobos* de Wilfred (2018), conseguimos verificar que a empatia esteve presente em várias intervenções por parte dos alunos, como por exemplo: “Quando eu me aperceber que a minha irmã está triste vou brincar mais tempo com ela.” (aluno I); “Quando a minha mãe estiver cansada do trabalho vou ajudar a fazer o comer.” (aluno E); “O meu irmão quando chega triste do jogo eu pergunto porquê e eu percebo que não é fácil não ser convocado.” (aluno B); “No tempo do antigo presidente Salazar alguém devia ter posto dentro dele o lobo bom, porque as pessoas sofriam muito.” (aluno K).

Com as obras *A Galinha Ruiva*, de Pilar Martínez e Marco Somà (2017), e *A Galinha Xadrez*, de Rogério Trezza (2002) também conseguimos confirmar a presença de empatia em várias manifestações dos alunos, nomeadamente quando vários alunos referem que a P.E. deve dividir o chocolate por aqueles colegas que não o têm, por exemplo, “Devíamos dividir o chocolate! Eu aceito dividir o meu chocolate porque não sou invejoso e se eu não tivesse gostava que os meus amigos me dessem um bocadinho.” (aluno D).

Podemos verificar que existiu uma evolução na reflexão e discurso dos alunos, dado que manifestaram empatia para com o outro, uma vez que se puseram no lugar do outro e imaginaram como é que o outro se sentia perante várias situações, entre elas: a atual guerra e o seu quotidiano, já que compreenderam que em pequenas ações diárias podem revelar uma maior preocupação com o outro, como também, quando tentaram resolver a inquietação do outro, ou seja, agiram para minimizar tal desconforto.

Alteridade

Conforme as sessões iam decorrendo e perante as questões colocadas pela P.E., existiu uma evolução na reflexão e comportamento de alguns alunos, destacando-se atitudes de alteridade, como podemos inferir com os seguintes discursos por parte dos alunos: “Não devemos julgar o que a galinha e os amigos fizeram porque também não sabemos o que aconteceu antes.” (aluno C); “Antes dessa história a galinha podia ter sido má para os amigos e depois os amigos não a quiseram ajudar, aí já achava justo.” (aluno H); “Temos de tentar perceber o porquê de os amigos terem

reagido assim.” (aluno A); “Embora as galinhas tenham reagido assim, devemos perceber que todos nós somos diferentes e fazemos as coisas de maneira diferente”; “Temos de entender o porquê de elas terem reagido assim” (aluno K).

Com estas respostas e reflexões dos alunos, podemos afirmar que a alteridade começa a emergir, uma vez que os alunos conseguiram reconhecer o outro como diferente de si mesmo, logo podem ter atitudes com as quais podemos não nos identificar, mas temos de tentar perceber os motivos e razões de um comportamento específico.

É importante destacar a reflexão realizada pelos alunos, já que estes não se focaram apenas no que aconteceu na história, mas procuraram justificar as atitudes das personagens, para que as conseguissem compreender.

Assim sendo, estas reflexões são fundamentais para este trabalho, já que, na reflexão dos alunos, está presente a capacidade de pensarem para além de, bem como a capacidade de se porem no lugar do outro e de tentarem encontrar uma justificação para as diferentes reações.

A alteridade exige, portanto, quer afetividade quer um olhar empático sobre o outro, o que leva a agir, mas também uma atitude reflexiva e de compreensão no sentido de que eu sou esse outro e também tenho responsabilidades sobre o seu bem-estar, pois, de repente, esse outro posso ser eu.

Numa perspetiva mais conclusiva, verifica-se que, inicialmente, os alunos começaram por demonstrar uma afetividade para com o outro, manifestando vários sentimentos e emoções perante os acontecimentos a que as personagens estavam sujeitas nas obras. No decorrer das sessões, os alunos foram apresentando uma evolução passando para o domínio da empatia, colocando-se no lugar do outro e com a capacidade de agir com pequenas ações para ajudar o outro. Na quarta sessão, já verificamos que os alunos manifestam atitudes de alteridade, tendo a consciência de que o ser é único e que devemos sempre reconhecer que o outro merece ser respeitado tal como ele é, numa atitude de compreensão dos motivos e das razões para as suas ações, crenças e modos de pensar, priorizando o ponto de vista do outro.

Segundo Quadros (2016), “a reflexão sobre o outro possibilita um incremento na própria compreensão do eu(ego), uma vez que ele não é um simples objeto que se apresenta à minha consciência, mas um “outro eu” distinto de mim.” (p. 337)

A.2 Um primeiro contacto com temas fraturantes: o olhar dos alunos

Esta categoria refere-se ao primeiro contacto que os alunos têm com temas fraturantes. Cada vez mais é fundamental que, desde cedo, exista uma abordagem de temas mais sensíveis. Desta forma, os alunos começam a desenvolver o seu pensamento crítico, a sua opinião sobre determinados assuntos, como é o caso do programa de FpC cruzado com a Educação Literária, que foi implementado nas várias sessões já descritas neste relatório.

Barros e Azevedo (2019) defendem que a escola, como espaço de discussão social, deve estabelecer diálogos sobre temas que envolvam a criança. Para isso, a literatura apresenta-se como

campo fértil para que temas sensíveis sejam objeto de reflexão, de discussão e de mudanças comportamentais, oferecendo aos nossos estudantes oportunidades de explorar os conflitos que estão dentro de si ou fora deles, concedendo-lhes o poder de mudança de suas realidades. (citado por Aguiar, 2022, p. 12)

Aguiar (2022) defende ainda que a escola deve garantir que as crianças tenham oportunidade de refletir sobre temas sensíveis, para que estas tenham experiências importantes para a sua socialização. (p. 13)

Neste sentido, as obras que permitiram trabalhar esta temática foram:

- *Os Tesouros do Leopoldo*, de Deborah Marceró (2022)
- *A Viagem*, de Francesca Sanna (2018)
- *A Galinha Ruiva*, de Pilar Martínez e Marco Somà (2017)
- *A Galinha Xadrez*, de Rogério Trezza (2002)

O Amor e a Saudade

O Amor e a Saudade foram temas fraturantes trabalhados com a exploração das obras literárias. Assim, quando questionamos os alunos sobre o que era o amor, estes responderam: “Ui é aquilo que os meus pais sentem um pelo outro” (aluno A); “É o que as pessoas mais velhas sentem umas pelas outras” (aluno D); “A sério que vamos falar de amor? É muito difícil” (aluno F). Depois de explorada a obra *Os Tesouros do Leopoldo*, de Deborah Marceró (2022), os alunos também associaram o amor às várias relações interpessoais: “O amor é a minha família” (aluno C); “Eu sinto amor pela minha irmã” (aluno B); “Eu sinto amor pelo meu amigo” (aluno F). Deste modo, verificou-

se que a primeira reflexão das crianças sobre o tema do amor se confinava às relações entre pai-mãe, mas, após a exploração da obra, verificou-se que os alunos alargaram a visão relativamente a este sentimento.

Os alunos, quando questionados sobre o conceito de saudade, referiram “A saudade é má. A minha irmã morreu e eu tenho muitas saudades dela.” (aluno M); “Sinto saudades do meu pai, só às vezes é que falo com ele.” (aluno E); “Antes eu achava que a saudade era má, mas agora já não acho porque quando eu estou com a minha irmã brinco muito com ela e depois só volto a brincar quando ela vem outra vez, mas assim aproveito mais.” (aluno L)

Como natural, as crianças apresentam uma visão negativa do conceito, associando-o a algo que provoca sofrimento. Assim, todo o trabalho desenvolvido nas sessões de FpC permitiu mostrar que é importante exteriorizar o sentimento de saudade, que a memória ajuda a recuperar momentos irrecuperáveis. Neste âmbito, destacam-se outros comentários, entre eles: “Pois, quando o meu pai está cá, consigo fazer muitas coisas diferentes e aproveitar todos os dias e fazer coisas novas.” (aluno E); “Quando estamos sempre juntos não sentimos saudades e às vezes é bom sentir saudades” (aluno K)

Com a obra *Os Tesouros do Leopoldo*, de Deborah Marcero (2022), conseguimos explorar os temas fraturantes do Amor e da Saudade, visto que, ao longo da mesma, se destacam situações em que os leitores se podem identificar e criar uma relação com as personagens, entendendo, assim, que podiam ser eles próprios, compreendendo melhor a relevância do tema. Por exemplo, a amizade que o Leopoldo e a Clementina tinham; as saudades demonstradas entre as duas personagens quando ficaram a viver em cidades diferentes; as coleções que o Leopoldo fazia em frascos, onde se confirmava o amor que este tinha pelas coisas simples da vida; entre outras.

O Outro

Depois de verificarmos a curiosidade, por parte dos alunos, sobre o tema fraturante da guerra, foi questionado o que eles sabiam sobre a atual guerra. Vejamos alguns comentários: “Eu sei. A guerra começou porque o Putin não quer ser amigo dos Ucrânicos.” (aluno E); “O Putin e o Presidente da Ucrânia não são amigos, discutiram e houve guerra.” (aluno J); “O Putin devia ser amigo do presidente da Ucrânia e dos Ucrânicos.” (aluno I); “A guerra devia acabar.” (aluno G); “Que triste, o nosso mundo está em guerra.” (aluno B); “Era tão bom voltar para a Ucrânia, tenho muitas saudades do meu avô.” (aluno H)

Quando questionado se conheciam alguém ou se tinham conhecimento de alguma situação que, da sua ótica, considerariam um mau comportamento, os alunos responderam: “O presidente da Rússia está-se a portar sempre mal” (aluno K); “Se houve só comportamentos bons a guerra não existia” (aluno M)

A P.E. abordou este tema sempre com muito cuidado, respeito e com uma grande vontade de ouvir o que os alunos queriam debater, uma vez que entre o grupo existia um aluno, especificamente o aluno H, que viveu esta guerra em particular e viu-se forçado a abandonar o seu país, verificando-se uma referência constante ao seu passado.

Com as respostas dos alunos, verifica-se um interesse e uma consciência, apesar desta ser superficial, sobre este tema. Este esteve muito presente ao longo de toda a investigação, e, por esse mesmo motivo, foi importante permitir que os alunos dessem a sua opinião, o que os punha, muitas vezes, a refletir sobre opiniões diferentes da sua, onde tinham de respeitar o outro e refletir sobre o que acreditavam.

Posto isto, afirmamos a necessidade de ir ao encontro das necessidades e vontades dos alunos, visto que se for um tema que os interessa, a motivação vai ser maior e, a partir das suas preferências, a P.E. criou pontes de ligação para outros assuntos.

A obra *A Viagem*, de Francesca Sanna (2018), permite trabalhar o tema fraturante da guerra, visto que, nas ilustrações, as cores escuras, nomeadamente, o preto e o vermelho, carregam um sentimento de mágoa e sofrimento, com evidências, à morte, ao abandono do país de origem; a uma família, em que uma das personagens, neste caso a mãe, tem de ser corajosa para encontrar um lar mais seguro para os seus filhos; entre outros.

O Justo e o Injusto

O tema fraturante da justiça foi trabalhado com a exploração das obras literárias. Deste modo, quando foi pedido aos alunos que contassem uma situação que tivesse acontecido com eles ou com outra pessoa onde considerassem que a justiça não esteve presente, os mesmos responderam: “É injusto quando eu tenho de ajudar mais vezes a minha mãe e as minhas irmãs não fazem nada.” (aluno J); “É injusto a minha mãe estar doente.” (aluno D); “É injusto estar longe da minha irmã e da minha avó” (aluno L); “Temos de perceber o porquê de ser injusto, para mim pode ser justo e para outra pessoa pode ser injusto”; “Devemos perceber os dois lados”. (aluno E)

Tendo em conta os vários relatos, podemos verificar que uns alunos consideram injusto situações mais banais do quotidiano, relacionadas com o seio familiar, outros alunos já têm a capacidade de ir mais além e perceber que o conceito de injusto pode diferir, dependendo da situação, defendendo, assim, que devemos perceber a razão de alguém reagir de determinada forma.

Com as respostas dos alunos conseguimos concluir que o conceito de injusto não era desconhecido, como também podemos entender que existem diferentes opiniões sobre o mesmo. Assim, no desenvolver desta investigação e, conseqüentemente, nesta atividade, foi verificado um progresso da reflexão dos alunos, como é o caso do aluno E, que se destacou pela atitude de ponderação e pela preocupação com o outro.

As obras *A Galinha Ruiva*, de Pilar Martínez e Marco Somà (2017), e *A Galinha Xadrez*, de Rogério Trezza (2002), permitiram trabalhar os temas do Justo e do Injusto. A expressividade das personagens, nomeadamente com a persistência das duas galinhas, a negação dos amigos e a forma como terminam as duas obras são evidências que podemos destacar para trabalhar estas temáticas. Consideramos que um dos aspetos mais relevantes das duas obras foi o enredo criado para relatar o que tinha acontecido tanto à galinha ruiva como à galinha xadrez e, a partir daí, os alunos, ao conhecerem as duas realidades e recorrendo ao seu pensamento crítico e reflexivo, construíram o seu ponto de vista e defenderam a sua perspetiva sobre o que era justo e injusto.

Concluindo, as obras permitiram sensibilizar para variados temas de caráter reflexivo, permitindo aos alunos a afirmação progressiva da sua personalidade e mais uma estratégia que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico.

Analisando todas as temáticas trabalhadas, verifica-se que a intervenção dos alunos variava de acordo com o assunto em análise. Conseqüentemente, opinaram mais, por exemplo, na temática da guerra, pois é um assunto atual, que origina comentários constantes na escola, em casa e nos meios de comunicação social. Sendo assim, com a intervenção de alguns alunos, existiam outros que começavam, progressivamente, a formar a sua opinião e, conseqüentemente, a intervir. Também existiram temas em que os alunos, inicialmente, revelaram mais dificuldades, como é o caso do tema do Amor e da Amizade, sendo que foi verificado que os alunos, em geral, tinham uma perspetiva muito negativa, e, inicialmente, não manifestavam interesse em querer explorá-los, talvez por nunca terem sido desafiados a pensar sobre eles.

Barros e Azevedo (2019) defendem que “as realidades sociais em que vivemos hoje tornam esses temas emergentes, requerendo que eles sejam tratados com a seriedade e a dignidade necessárias à sua compreensão e à consequente compreensão da realidade.” (p. 77)

B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico

O principal foco desta categoria é o questionamento realizado por parte da P.E. para promover o pensamento crítico nos alunos. Com o programa de FpC cruzado com a Educação Literária, podemos afirmar a eficácia do desenvolvimento do pensamento crítico através, por exemplo, do questionamento realizado com todas as obras que trabalhamos.

Segundo Small (2008),

Os conhecimentos prévios e as vivências anteriores às situações de aprendizagem formal adquirem maior protagonismo e isso implica a necessidade de os professores os questionarem com frequência com o objetivo de os envolver em processos de reflexão que lhes permitam estabelecer conexões entre ideias e adquirir novas compreensões sobre os conceitos e fenómenos que para eles têm sentido. (citado por Silva & Lopes, 2015, p.2)

Assim, segundo Maestrovirtuale (2022), podemos evidenciar vários tipos de questões, entre as quais:

- **Questões fechadas:** para obter ou validar informações imediatas (respondidas com uma única palavra, sim ou não, maioritariamente).
- **Questões abertas:** permitem respostas mais abrangentes e criativas, normalmente, iniciam com pronomes interrogativos.
- **Questões reflexivas:** espera-se a opinião/ponto de vista da pessoa após um momento de reflexão.

Ao longo das sessões, quer nas atividades de acolhimento, nas questões de interpretação/ligação, no diálogo filosófico, como também, nas atividades de Educação Literária, o questionamento esteve sempre presente. A P.E. fez questões de diferente tipologia.

No que se refere às **questões fechadas** no âmbito da exploração das obras, destacam-se as seguintes perguntas a título de exemplo:

- “Quem são as personagens?”
- “Onde decorre esta história?”
- “Como se sentem as personagens?”
- “Que relação existe entre o título e a história?”
- “É bom sentir amor?”
- “É bom ou mau sentir saudades?”
- “É possível sentir amor pelos nossos amigos?”
- “Têm curiosidade sobre o vosso futuro?”
- “Que maneira é que o Leopoldo arranjou para demonstrar o amor?”
- “Como é que a menina e o menino se sentiram quando começou a guerra?”
- “Onde é que a pedra aparece na história?”

Perante esta tipologia de questões, os alunos limitavam-se a responder, com sim ou não ou uma resposta direta. Além desta tipologia de questões não permitir uma reflexão nem um desenvolvimento pensamento crítico e reflexivo, permite um primeiro contacto com os alunos e com a obra (embora superficial), como também, constitui um elemento de motivação e promove a curiosidade dos alunos.

Os alunos, quando confrontados com **questões abertas**, já conseguiam recorrer a respostas mais abrangentes e criativas. Exemplos de questões abertas utilizadas pela P.E.:

- “Quem organiza a guerra?”
- “Quando é que as guerras acabam?”
- “O que acontece às pessoas que não conseguem sair do seu país?”
- “Como é que temos um lobo dentro de nós? Na barriga?”
- “Quando é que eu consigo sentir o Lobo?”
- “Porque será que hoje trouxe uma mala?”
- “O que pensam quando ouvem a palavra refugiados?”
- “O que poderia ter acontecido antes e depois desta história?”

Mediante as questões, algumas respostas evidenciadas são: “As guerras acabam quando os presidentes conversarem e resolverem as coisas. Só assim podemos ter paz” (aluno K); “O lobo está

no nosso coração, o que nos faz fazer coisas boas e coisas más. Quando fazemos coisas más, o nosso coração sofre” (aluno A); “A galinha podia ter se portado mal antes e depois os amigos não a quiseram ajudar” (aluno E).

Com estas respostas, conseguimos analisar a progressão dos alunos, avançando, assim, para o patamar da reflexão, uma vez que conseguem dar respostas mais criativas e abrangentes, que desenvolvem o pensamento, visto que já não respondem apenas com um sim ou não ou até com uma breve resposta.

Com o decorrer das atividades, a P.E., foi introduzindo as **questões reflexivas**, esperando uma opinião ou ponto de vista depois de um momento de reflexão.

- “O quê que vocês acham que pode contribuir para acontecer uma guerra?”
- “Vocês acham que é normal sentir os dois Lobos dentro de nós? E se só sentirmos um?”
- “Que tipo de ações podemos nós fazer para que exista mais amor?”
- “Vocês acham que o amor só existe de uma forma?”
- “Vocês acham que só existe guerra na Ucrânia?”
- “Então porquê que nas guerras, os dois presidentes dos países não falam e resolvem as coisas?”
- “Já pararam para pensar como será o vosso futuro?” “Vocês acham que conseguem imaginar como será a vossa vida no futuro?” “Vão ter filhos?” “Vão casar?” “Quem vão conhecer no próximo mês?” “Do que se vão lembrar quando forem velhos?” (...)
- “O que vos parece da atitude da galinha? E dos outros animais?”
- “Vocês acham que a galinha algum dia foi amiga dos outros? “
- “Já viveram alguma situação, em que achassem que existiu injustiça?”
- “Que tipo de ações podem ser tomadas para corrigir situações de injustiça?”

Para estas questões existiram várias respostas, tais como: “Eu acho que é normal sentirmos os dois lobos, porque se fizermos alguma coisa boa é o lobo bom, se fizermos coisas más é o lobo mau.” (aluno B); “Acho que também é bom sentirmos o lobo mau, assim sabemos que não podemos voltar a fazer a mesma coisa.” (aluno C); “Eu acho que o amor pode existir de várias formas, porque os meus pais sentem amor, mas eu também sinto amor pelo meu irmão e não é igual.” (aluno D).

Com estas respostas, podemos confirmar a presença do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico do aluno. Assim, podemos analisar que, após um momento de reflexão do que

ouviram/experienciaram, os alunos já têm a capacidade de construir a sua opinião/ponto de vista sobre determinado assunto/situação, como podemos verificar com a existência do “eu acho que...” ao longo das respostas conhecidas.

Assim, podemos concluir que a P.E. recorreu, em maior parte do tempo, a três tipologias de questões, nomeadamente, às questões fechadas, às questões abertas e às questões reflexivas. Relativamente às questões fechadas, os alunos limitavam-se a responder sim ou não, ou então com respostas muito diretas, não desenvolvendo o seu pensamento reflexivo. Nas questões abertas, que, normalmente, eram iniciadas com pronomes interrogativos, os alunos já conseguiam elaborar respostas mais criativas e abrangente, mas estes ainda não eram confrontados com momentos em que era necessário formar uma opinião, apenas tinham de responder consoante dados que já tinham conhecimento. Já nas questões reflexivas, os alunos revelaram a necessidade de parar e refletir, construindo a sua opinião e ponto de vista sobre determinado assunto.

Posto isto, consideramos que a tipologia de questões que promoveu a maior reflexão crítica foi a tipologia das questões reflexivas, sendo que a P.E. teve o cuidado de criar momentos em que os alunos se sentissem capazes de assegurar o papel ativo no processo de construção do conhecimento, gerando, assim, momentos de reflexão onde o aluno conseguia parar e ter tempo para construir o seu ponto de vista. Muitas vezes, a sua opinião era refutada com outras opiniões distintas, o que servia para um melhor desenvolvimento e construção do seu pensamento reflexivo e crítico.

Assim, como já verificamos, um dos recursos que impulsionou o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo foi o questionamento, uma vez que Silva e Lopes (2015) defendem que o questionamento “é uma estratégia muito poderosa para a aprendizagem dos alunos. Permite melhorar a aprendizagem dos conteúdos bem como possibilita que desenvolvam competências várias, entre as quais se destaca a argumentação, o pensamento crítico e a avaliação.” (p. 13)

C. Cruzamento entre a FpC e a Educação Literária

Nesta última categoria, é importante evidenciar a importância do cruzamento entre o programa de FpC com a Educação Literária. Sendo assim, podemos evidenciar vários aspectos comuns e que possibilitam essa desejada interligação, entre eles:

As tarefas de acolhimento nas sessões de FpC podem interligar-se com a Educação Literária, mais especificamente na atividade de pré-leitura, tendo como alvo o elemento motivador e a antecipação.

A atividade de pré-leitura permite desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nas sessões de FpC, uma vez que é proporcionado aos alunos um momento de reflexão sobre o que foi explorado na atividade de acolhimento, através do elemento motivador, dos diálogos entre os alunos e P.E., das especulações sobre o que pode acontecer na obra, entre outros. Esta mesma atividade também permite desenvolver competências de Educação Literária, através da etapa da antecipação do conteúdo da obra.

Figueiredo (2004) defende que a etapa da antecipação “oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante.” (citado por Morim, 2013, p. 12)

Esta etapa da antecipação possibilita uma melhor compreensão do texto. Morim (2013) baseia-se no pensamento de Ballester (2000) e Simões (2012) e defende que a compreensão é “uma comprovação e reestruturação dos conhecimentos que o leitor já possui, torna-se premente criar momentos de aula que facultem aos alunos as informações adicionais de que necessitam para se relacionarem, interactivamente, com os textos”.

No que se refere ao elemento motivador foram utilizados vários ao longo de cada sessão de FpC, como forma de iniciar a atividade de acolhimento, sendo eles: o cartão onde os alunos tinham de completar “O amor é...”; a mala de viagem; a pedra; o jogo do chocolate e o cartão que os alunos tinham de completar - de um lado: “Era uma vez no passado ...”, do outro: “Era uma vez no futuro...”.

Relativamente à antecipação, existiram vezes em que os alunos conseguiram prever alguns dos acontecimentos da obra, através da exploração do elemento motivador e/ou da análise da capa do livro, como é o caso dos seguintes relatos: “Então hoje vamos falar sobre o amor?” (aluno K); “Hoje vai ser complicado porque vamos falar de amor” (aluno E); “No livro existe uma personagem que sente amor por outra?” (aluno F); “O livro de hoje vai-nos contar uma viagem que alguém fez.” (aluno M); “O livro de hoje vai-nos mostrar coisas do passado e do futuro” (aluno J); “Na história de hoje vai existir o justo e o injusto” (aluno G); “A personagem do livro vai ser injusta?” (aluno I); “Eu acho que no livro vai existir pessoas que fizeram coisas injustas, como aconteceu connosco no chocolate.” (aluno A); “As histórias que nos conhecemos também começam com “Era uma vez ...”, como é o caso do título deste livro. Aqui talvez vamos ouvir histórias do passado e do futuro.” (aluno C)

Com estes relatos por parte dos alunos, conseguimos verificar o esforço dos mesmos para uma melhor compreensão do que era pretendido, neste caso conseguiram prever situações da obra que ia ser explorada em seguida.

Noutras ocasiões, os alunos não consideraram as explorações e as análises óbvias nem suficientes para associar logo ao que poderia acontecer na obra, como, por exemplo: “A pedra vai ser personagem na história de hoje?” (aluno E); “Na história vai existir uma pedra mágica.” (aluno M); “Será que vamos fazer um jogo de pedras?” (aluno J); “Será que vai existir dois lobos na história?” (aluno A); “No livro de hoje vai existir dois lobos que vão atirar pedras um ao outro?” (aluno I); “No livro também vai haver crianças que comem chocolate e outras que não merecem?” (aluno K); “O livro vai mostrar como vai ser o nosso futuro?” (aluno F)

A seguir da atividade de acolhimento e após a exploração da obra, os alunos faziam uma associação muito mais clara e direta, havendo, assim, uma consciencialização clara do que era pretendido. Assim, como já foi verificado, existiam vezes que as associações à obra eram mais diretas, noutras situações era necessária uma exploração da obra, para que as associações fossem mais claras e evidentes, como por exemplo: “Ah então a pedra serviu para que o velho índio e a menina indiana se sentassem.” (aluno E); “Então os dois lobos simbolizam o bem e o mal.” (aluno I); “O chocolate serviu para percebermos que às vezes podemos achar a nossa vida injusta, como mostrou as obras das galinhas.” (aluno K)

Desta forma, através dos discursos dos alunos, verificamos também que, mesmo que não tenha sido num primeiro contacto com o elemento motivador, os mesmos conseguiram as antecipações para uma melhor compreensão.

Assim, verificámos a importância das atividades de acolhimento na FpC, como também, as atividades de pré-leitura, pois ambas iniciam o processo de leitura, uma vez que prepara os alunos para a exploração e interpretação da obra.

Caetano (2015) defende que

a complexidade do processo de leitura, verificamos que a grande maioria dos estudiosos da área aceita que esta requer num primeiro momento o reconhecimento e decodificação de signos gráficos, dando, no entanto, ênfase ao momento ulterior, a extração de sentidos, a compreensão. (p. 21-22)

O que foi trabalhado nas sessões de FpC encontra eco em todo o trabalho de interpretação e compreensão realizado nas tarefas de Educação Literária.

Deste modo, ao longo das sessões, foi fundamental o trabalho que se realizava nas tarefas de Educação Literária, que se integrava nas sessões de FpC. Nestas, foi possível trabalhar a exploração de toda a obra, bem como se proporcionaram momentos com o objetivo de desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. Nas tarefas de Educação Literária esteve sempre presente todo o trabalho de compreensão, interpretação e reflexão do que foi trabalhado.

Embora a atividade de pré-leitura tenha como objetivo a ativação do conhecimento, a partilha de experiências e a motivação para a leitura, é importante o processo de compreensão, daí as atividades posteriores serem utilizadas como mecanismos com esse mesmo objetivo, onde se vai disponibilizar as melhores estratégias para que o aluno compreenda mais facilmente o esperado.

Em suma, no que se refere ao cruzamento entre o programa de FpC com a Educação Literária, apesar do momento do acolhimento e a fase de pré-leitura serem considerados os mais óbvios de associação, todas as atividades que se seguem contribuem, igualmente, para o desenvolvimento e compreensão dos alunos. Assim, é como se verificasse uma continuidade do que foi explorado na sessão de FpC com as atividades elaboradas na Educação Literária, existindo, assim, inúmeras correspondências, entre elas, ao tema, às personagens, às ações, entre outras.

Conclusões

Nesta secção encontra-se as conclusões desta investigação a fim de dar resposta à questão de investigação definida. Além do mais, também são apresentadas as limitações do estudo, bem como as recomendações para futuras investigações.

Conclusões do estudo

Depois de analisar e interpretar os dados, decorrem as conclusões finais com a finalidade de:

- 1) “Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária tendo por base textos literários de carácter reflexivo.”**

As conexões determinadas foram bem sucedidas, na medida em que as atividades de Educação Literária estabeleceram uma ligação e continuidade com o que foi trabalhado ao longo das sessões de FpC. Em ambas trabalhou-se o mesmo tema/assunto, mas, na sessão de FpC, o objetivo foi explorar a obra em si e desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. Já nas atividades de Educação Literária, o propósito foi trabalhar a compreensão e interpretação daquilo que foi realizado na sessão de FpC, ou seja, é como se os alunos refletissem sobre o que aprenderam, o que justifica o cruzamento.

- 2) “Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento reflexivo e crítico.”**

Ao longo desta investigação, a Literatura Infantil contemporânea foi o nosso ponto de partida em todas as sessões de FpC e objeto de compreensão e interpretação nas atividades de Educação Literária. Para isso, foram selecionados temas diferenciados, em que a preocupação passou por proporcionar aos alunos momentos em que estes refletiam e eram confrontavam sobre a realidade que os rodeia e, conseqüentemente, desenvolviam o seu pensamento reflexivo e crítico. Com a Literatura Infantil, existem temas que têm vindo a ganhar cada vez mais relevância e têm, conseqüentemente, vindo cada vez mais a serem abordados e refletidos por parte dos mais novos, o que por sua vez, desenvolve neles a capacidade de refletir, criticar, relacionar, avaliar, valorizar, como também, a construção da sua opinião/ponto de vista sobre determinado assunto, preparando-os assim para o futuro.

3) “Analisar as mais valias de um programa de FpC na experimentação de diferentes estratégias ao nível da Leitura e Escrita.”

Na concretização do programa de FpC, é importante também referir as aprendizagens que foram proporcionadas aos alunos ao nível da Leitura e Escrita e Artes Plásticas. Estas atividades foram decorrentes do trabalho inicial de cada sessão de FpC e funcionavam como término das mesmas sessões. Deste modo, as execuções destas mesmas atividades permitem aos alunos uma motivação adicional, um melhor entendimento do que foi explorado, um desenvolvimento de cariz crítico, assim como permite que os alunos se consciencializem que são úteis e essenciais no processo ativo na construção dos seus conhecimentos.

Para isso, estruturou-se uma questão de investigação, à qual vai ser dada uma resposta com base nos dados recolhidos e analisados.

Qual a relevância de um programa de FpC associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno?

Depois de realizado todo o estudo e de analisar todos os objetivos, é possível dar resposta a esta questão de investigação. Desta forma, podemos afirmar, indubitavelmente, que é muito relevante a criação de um programa de FpC associado à Educação Literária para um desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico do aluno. De destacar a leitura da obra; a exploração da mesma, através de perguntas realizados tanto pela P.E., como também, pelos alunos; o contacto com vários temas; as reflexões; as discussões de pontos de vista diferenciados; as defesas das opiniões e a compreensão e interpretação do que foi trabalhado através de trabalhos posteriores à sessão de FpC, são aspetos que devem ser referidos para defendermos que é muito significativa a criação do programa de FpC associado à Educação Literária para que se desenvolva cada um dos pontos mencionados anteriormente.

Limitações do estudo

No que se refere às limitações do estudo, são de destacar três aspetos. O primeiro refere-se à gestão do tempo, uma vez que a recolha de dados para o estudo apenas foi realizada em cinco semanas e, se existisse mais tempo, acreditamos que seria mais benéfico para os alunos, como também existiriam mais dados para analisar. O segundo aspeto foi o número de alunos ter de ser mais reduzido, uma vez que alguns alunos faltavam muito, não estando presentes em várias sessões de FpC.

Outro dos aspetos que sublinhamos foi a resistência inicial ao tema da investigação, por parte do professor cooperante. Inicialmente, verificou-se algum receio de que esta abordagem não permitisse o cumprimento do currículo, no entanto, com o decorrer das sessões, a aceitação do trabalho foi total.

Recomendações para futuras investigações

Para investigações futuras, era importante continuar a fazer projetos de investigação que colocassem a FpC em evidência para que esta adquira cada vez mais espaço e visibilidade nas escolas e na vida dos alunos. Seria importante, também, aplicar este trabalho a diferentes grupos, de diferentes faixas etárias, comparando os resultados.

Capítulo III – Reflexão global sobre a PES

Este terceiro capítulo tem como propósito refletir sobre todo o percurso desenvolvido na PES, a respeito das observações, planificações, implementações, reflexões, sobre o meu desempenho e o das crianças ao longo do percurso, as minhas expectativas, entre outros.

A PES desenvolveu-se em dois contextos diferentes, o primeiro foi realizado em Educação Pré-escolar com crianças entre os três e os seis anos, e o outro contexto foi no 1.º CEB, com crianças entre os seis e os oito anos.

Toda a organização da PES foi muito bem pensada e executada. O início deste processo, nomeadamente no que às observações diz respeito, foi essencial, uma vez que este processo ajuda no conhecimento do comportamento das crianças, das rotinas, do método de ensino-aprendizagem a que o grupo está mais habituado, dos mecanismos e técnicas que a professora cooperante mais utiliza, entre outras. Este primeiro processo, no 1.º CEB, caracterizou-se por ser bastante atípico. A primeira semana de observação foi realizada como previsto, com a professora cooperante, mas nas outras duas, a professora cooperante esteve de atestado médico e, conseqüentemente, outras professoras vieram substituí-la, o que permitiu uma mudança nas rotinas das crianças, um comportamento muito irregular, uma vez que, em muitos casos, não havia uma ligação muito próxima com as crianças, entre outros aspetos. Assim sendo, os inícios das implementações não foram fáceis, uma vez que a turma se mostrava muito irrequieta e os alunos não sabiam distinguir o momento da sala de aula, como também o momento do intervalo, sendo o comportamento muito difícil de controlar. A partir da primeira semana e com o regresso da professora cooperante, todos estes aspetos foram, progressivamente, melhorando. Um dos aspetos que considero imprescindível para este restabelecimento foi o facto de se criarem rotinas, sendo que os alunos se começavam a aperceber quando era o momento de brincar, o de aprender, o de estar atento e o de participar.

O processo de planificar atividades e, num momento posterior, reunir com os professores supervisores, para que houvesse sempre uma troca de ideias/atividades e, conseqüentemente, uma melhoria das atividades propostas foi, sem dúvida, fundamental. Ainda assim, a reunião, após a implementação, foi crucial para que houvesse uma reflexão sobre o modo como a estagiária encaminhou a sessão, como também possíveis mudanças para futuras implementações. Ainda nesta organização, estavam presentes as reflexões escritas da estagiária, possibilitando uma comparação e evolução das mesmas, uma vez que foi um dos meus primeiros desafios, já que tinha

de refletir sobre o futuro, ou seja, quais as estratégias que podia melhorar, e não apenas o descrever e retratar o que tinha acontecido.

No contexto da Educação Pré-escolar, o desafio foi outro. O grupo era constituído por crianças que já possuíam muito conhecimento e eram muito curiosas. Assim, o maior desafio foi estar sempre muito bem informada, diversificar os contextos ao máximo e arranjar estratégias para aproximar as aprendizagens às diferentes características das crianças. A educadora cooperante deixou-nos totalmente à vontade, estava sempre pronta a ajudar, dava bastantes sugestões e, quando tínhamos alguma dúvida, mostrava-nos várias estratégias para que conseguissem ultrapassar essa adversidade.

Refletindo sobre os dois estágios, consigo afirmar que ambos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, pois foram contextos completamente diferentes, onde as crianças tinham necessidades diferentes, mas o contexto de 1.ºCEB foi aquele que mais me fez crescer e que foi mais desafiante. Hoje, acredito que era necessário alguém intervir na vida destas crianças, todas elas tinham histórias de vida que precisavam de cuidado, compreensão e atenção. Posto isto, acredito que a recolha de dados foi fundamental para percebermos que a FpC pode e deve existir na vida das crianças, como também acredito que fiz diferença e as ajudei em algum sentido, nomeadamente no ato de parar e ouvir, o que, hoje em dia, é tão desvalorizado pela sociedade.

Todas as atividades realizadas tanto no Pré-escolar como no 1.º CEB foram ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, criando, assim, uma proximidade e uma curiosidade para temáticas que, no início, poderiam ser categorizadas como desinteressantes. Posto isto, o meu papel como estagiária tinha de ser criativo e inovador e arranjar sempre estratégias que conseguisse motivar as crianças, permitindo sempre aprendizagens significativas.

Ao longo da minha formação, disse, muitas vezes, uma frase que levei para todo o meu percurso: “Vejo aquilo que quero e o que não quero ser no meu futuro nesta profissão”, já que experienciei vários contextos e tive contacto com vários professores. Defendo, assim, que a posição que temos com as crianças deva ser de confiança e não de autoridade, visto que se a criança nos vir como um papel de confiança, segurança e informalidade, tudo o resto vai correr melhor. Esta relação, se for conjugada com a família, ainda pode ir mais além, uma vez que para a criança, muitas vezes, a família é considerada o expoente máximo de confiança.

Um dos aspetos que realço negativamente é o facto de o estágio ser de curta duração, pois, quando estava mais confortável, era o momento de me despedir do contexto. Por outro lado, elogio toda a organização do Curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, tanto em Licenciatura, como em Mestrado, pois deram-me a oportunidade de experienciar um pouco daquilo que, certamente, vai ser o meu futuro, dando-me assim as bases necessárias para continuar a aprender para ensinar.

Finalizo esta reflexão com a certeza de que quero esta profissão para o resto da minha vida, pois só assim me sinto realizada e completa. Esta PES foi, sem dúvida alguma, fundamental para me preparar para o meu futuro e este ano foi um dos mais importantes e o que mais me marcou durante toda a minha formação. Estou pronta para o futuro, para ser feliz.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, H. J. F. S. (2022). *Quem tem medo da Literatura? As Dores Humanas Materializadas nos textos literários* [Dissertação de licenciatura, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba]. Repositório Digital IFPB. <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1818>
- Almeira, A. R. S. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. *Inter-Ação*. 33(2), 343-357. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5271>
- Alves, K., Rodrigues, C., Salvador, P., & Mendonça, S. (2019). Fotografia como técnica de coleta de dados nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 154-163. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2014/1950>
- Amaral, F. P. (2014). Formar Melhores Leitores. In L. Barros (Ed.), *A Leitura como Projeto* (pp. 9-10). Tropelias & Companhia.
- Amaro, É. S. M. (2011). *Inclusão de alunos com paralisia cerebral: percepções dos professores do 1º Ciclo, sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral na turma do ensino regular* [Dissertação de mestrado, ISEC]. RCAAP. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10709?fbclid=IwAR23iXd_EHuKnIwrxifinmefhsrJDVO9YecGsKYjZnmk2LLTG8SkqVKa2oM
- Aprendizagens Essenciais - Português. (2018). Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática. (2013). *Filosofia para Crianças*. <https://www.apefp.org/filosofia-para-crian%C3%A7as/>
- Assunção, S. (2010). *Filosofia com Crianças e Jovens – uma proposta de Educação do pensar como um lugar-comum* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/54893>
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto* (1.ª ed.). Tropelias & Companhia.
- Barros, L. M., & Azevedo F. (2019). Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. Em *Aberto*, 32(105), 77-92. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210>

- Bray, H. (2018). *Filosofia para Crianças e Jovens: É para pensar o quê?*. Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática.
- Business Council for Sustainable Development. (2022). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://www.ods.pt/ods/>
- Caetano, A. C. (2015). *O contributo da pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas* [Relatório de Estágio do Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo geral - Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/29862>
- Caló, F. A. (2019). Empatia: os três tipos. *Inspa – Instituto de Psicologia Aplicada*. <https://inpaonline.com.br/blog/empatia/>
- Camacho, N. M. F. P. (2011). *A Matemática e as suas conexões com o quotidiano: À descoberta da Matemática no dia-a-dia* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/368>
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M., J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documents/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf?fbclid=IwAR2Rb8X8-kibFnL81khhC1ofY7VakVajT8zOjLeW3lvyzecz9lJLiat3M4U4
- Carvalho, C. M. (2019). Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado. *O que nos faz pensar*, 28(44), 22-37. <http://hdl.handle.net/10400.3/5218>
- Carvalho, C. M., & Santos, I. A. (2018). O “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (114), 2-5. <http://hdl.handle.net/10400.3/5017>
- Caseiro, C. (2022). Horta na escola – Os 7 maiores benefícios!. *Cultivos da Caseiro*. <https://cultivosdacaseiro.pt/cultivar-com-criancas/horta-na-escola-os-7-maiores-beneficios/>
- Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra. (2022). *Universo dos Livros Cartonero: uma itinerância em Portugal*. <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2022/universo-cartonero>

- Centro Nacional de Cultura. (2022). *O universo dos livros cartoneros*. E-Cultura.pt. <https://www.e-cultura.pt/evento/7927>
- Centro Nacional de Cultura. (2022). *Património*. E-Cultura.pt. <https://www.e-cultura.pt/patrimonio/>
- Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Hachette Éducation.
- Colégio Paulo VI. (2022). A Importância da Filosofia para Crianças. <https://www.colegiopaulovi.com/projetos-pedagogicos/filosofia-para-jovens>
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e misto* (3ª ed.). Bookman ou Artmed.
- Cunha, C. (2015). *Feliz Natal Lobo Mau* (2ª ed.). Livros Horizonte.
- Dentro da História (2019, abril 5). Por que brincar de faz de conta é importante para as crianças? *Dentro da História*. <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/familia/desenvolvimento-infantil/brincar-de-faz-de-conta-importancia-para-criancas/>
- Desafios da Educação. (2014, setembro 15). *Ensinando o pensamento crítico: o questionamento como formador de conceitos*. <https://desafiosdaeducacao.com.br/ensinando-pensamento-critico-questionamento-como-formador-de-conceitos/>
- Desmurget, M. (2021). *A Fábrica de Cretinos Digitais*. Contraponto.
- Despacho n.º 6478/2017. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf?fbclid=IwAR23haCLtpCd89qnEvZWJ83-2Rv3GQil7DNol2halkGE120PdYN0D55k2Q
- Dios, O. (2020). *O Pássaro Amarelo*. Livros Horizonte.
- Francisco, M. (2010, outubro). A recolha de dados. *Metodologias de Investigação na Educação*. <https://miemf.wordpress.com/act2/>
- Global Compact. (2022). *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 Metas: para transformar o Mundo em nome dos Povos e do Planeta*. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>

- Gomes, C. S. C. (2009). *Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.13482>
- Gonçalves, C. A. C. B. (2013). *Filosofia para crianças - Uma oportunidade na aprendizagem ou uma aprendizagem na oportunidade* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/24858>
- Gonçalves, D., & Azevedo, C. (2006). O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças. *Revista Cadernos de Estudo*, (4), 103-111. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/890>
- Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto. (2022, fevereiro 23). *Crianças que vivem mais próximas de áreas verdes têm melhor desempenho cognitivo*. <https://ispup.up.pt/criancas-que-vivem-mais-proximo-de-areas-verdes-tem-melhor-desempenho-cognitivo/>
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos – 2021*. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Knorst, P. A. R. (2019, março 29). *Monta, Desmonta, Cria e Recria: Lego na Educação Infantil. Município de Iraceminha*. <https://www.iraceminha.sc.gov.br/noticias/ver/2019/03/monta-desmonta-cria-e-recria--lego-na-educacao-infantil>
- Leão, C. (2021, novembro 25). *A alteridade*. *Jornal de Leiria*. <https://www.jornaldeleiria.pt/opinio/a-alteridade>
- Lima, D. M. D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/4925>
- Lira, L. M. S. B. (2021). *O Contemporâneo na Literatura Infantil: Temas Fraturantes na Infância* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21524>
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). Avaliação Formal e Informal do Pensamento Crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula* (p. 243). Pactor. http://agrupamento-lapias.pt/brg_l01.pdf
- Maestrovirtuale. (2022). *9 Tipos de perguntas e suas características (com exemplos)*. <https://maestrovirtuale.com/9-tipos-de-perguntas-e-suas-caracteristicas-com-exemplos/>
- Marcelo, D. (2022). *Os Tesouros do Leopoldo*. Fábula.

- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con Niños: Reflexión sobre la Escucha de las Voces de los Niños através de Procesos de Entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Martínez, P. (2017). A Galinha Ruiva. Kalandraka
- Medeiros, R. M., Vieira, R. M., & Souza, F. N. (2022). Aprender a Questionar para Desenvolver um Pensamento Crítico: Um Estudo de Caso, *Saberes Docentes em Ação*, 06(1), 9-21. <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/2.-APRENDER-A-QUESTIONAR-PARA-DESENVOLVER-UM-PENSAMENTO-CRITICO-UM-ESTUDO-DE-CASO.pdf>
- Mendonça, D. (2011). *Brincar a pensar? Manual de filosofia para crianças*. Plátano.
- Minayo, M. C. S, & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 139-153. <http://hdl.handle.net/10773/26788>
- Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5489>
- Monteiro, C. M. S. (2015) *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/81454>
- Morim, A. F. V. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras - Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/72200>
- Moser, A., & Soczek, D. (2013). Filosofia para Crianças: Apontamentos Reflexivos. *Revistas FAEBA*, 22(39), 171-182. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/337/287>
- Moura, G. M. B., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. Ribeiro, M. J. Pinheiro, & S. Gomes (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no Panorama Internacional* (pp. 291, 296). UA Editora.

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1472/5/Pensamento_critico_algumas_de_suas_carac-1.pdf

NeuroSaber. (2019, julho 17). *A Importância do processo de aprendizagem na Educação Infantil*. <https://institutoneurosaber.com.br/a-importancia-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil/>

Nomen, J. (2018) *Filosofia para Crianças – Como ensiná-las a pensar por si próprias* (1.ª ed.). Pergaminho.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oom, A. (2013). *Não quero ... lavar os dentes*. Zero a Oito.

PBworks. (2007). Notas de campo. Metodologia de Pesquisa. <http://metodologia43.pbworks.com/w/page/20815342/NOTAS%20DE%20CAMPO>

Pereira, P. V. (2012, junho 11). A Importância do Silêncio. *Minhas notas*. <https://minhasnotas.blogs.sapo.pt/54563.html>

Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escola* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra]. RCAAP. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf

Pinto, I. F., Campos, J. G. C., & Siqueira, C. (2018). Investigação Qualitativa: Perspetiva geral e Importância para as Ciências da Nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, (14), 30-34. <http://dx.doi.org/10.21011/apn.2018>

Ponso, L. (2021, fevereiro 19). O que é alteridade e empatia: Quais são as diferenças e como ensinar esses conceitos aos pequenos. *Quindim*. <https://quindim.com.br/blog/alteridade-empatia/>

Quadros, E. M. (2016). Discutindo a questão da Alteridade em Husserl e Ricoeur. *Revista de Filosofia*, 14(2), 336-357. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v14i2.709>

Ramos, R. (s. d.) *Adaptação do livro Literature-Based Reading Activities*.

Rede de Bibliotecas Escolas. (2021). *Bibliotecas Escolares: Presentes para o Futuro*. Ministério da Educação. https://rbe.mec.pt/np4/?newsId=890&fileName=qe_21.27.pdf

Rolla, N. (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto Editora

- Sá, A. F. G. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/43466>
- Sá, L. S. N. R. (2010). *Análise do Processo de Internacionalização de Empresas Incubadas de Base tecnológica* [Dissertação de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Maxwell. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.16514>
- Sanna, F. (2018). *A Viagem. Fábula*.
- Schaible, J. (2021). *Era Uma Vez (e muitas outras serão)*. Planeta Tangerina.
- Segundo, G. F. (2017). *O ensino da filosofia para crianças: Matthew Lipman e a perspectiva da educação emancipatória na formação de sujeitos autônomos* [Dissertação de Pós-graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Educação]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23411>
- Silva, H. S. & Lopes, J. P. (2015). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, (5), 1-17. <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/124>
- Silva, I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministérios da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf?fbclid=IwAR1n2WUAjgNY-ArzQVotUXF1TYD_vFZAQpSkrfFs8IJOrM_9P7k6k9ym40w
- Sociedade Portuguesa de Filosofia. (2018). *Centro de Filosofia para Crianças e Jovens*. <https://www.spfil.pt/cfcjovens>
- Sousa, J. R. (s.d.) Filocriatividade. Filocriatividade – pensar, criar, ser. https://filosofiaparacrianças.pt/?fbclid=IwAR2_D49XdCXaaLxotgwKRU_QeoVTMY9Lt7NJemGMwYVQXozuo5vTEkH6als
- Sousa, P. A. R. (2015). *A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21557>

- Souza, S. T. (2013) O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Filogênese*, 6(2), 14, 20.
- Suriicata. [Suriicata]. (2017, março 19). *Sid Ciências RTP2 – Quais são os meus sentidos (Pt-Pt)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zOBw5nRYA4E&t=1258s>
- Teixeira, E. B. (2011). A Análise de Dados na pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento Em Questão*, 1(2), 177–201. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 169-177. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Tolstoi, A. & Sharkey, N. (2010). *O Nabo Gigante* (4.ª ed.). Livros Horizonte.
- Torrado, I. (2018, janeiro 1). Importância do brincar. *Criança e Família*. <http://criancaefamilia.spp.pt/comportamentos-e-parentalidade/import%C3%A2ncia-do-brincar.aspx>
- Trezza, R. (2002). A Galinha Xadrez. Brinque-Book na mochila.
- Vieira, R. M. (2015). Contributos da Didática para o Pensamento Crítico na Educação em Portugal. In C. Dominguez, E. Morais, F. Morais, G. Cruz, J. P. Lopes, M. H. Silva, M. J. Monteiro, M. M. Nascimento, P. Catarino, R. Payan-Carreira, & R. M. Vieira (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais* (p. 209). UTAD.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2.ª edição). Edições Sílabo.
- Vosgerau, D. S. R., Pocrifka, D. H., & Simonian, M. (2016). Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. In Atas CIAIQ2016, *Investigação Qualitativa em Educação*, Vol. 1, pp. 789-798. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/671/659>
- Wilfred. (2018). Os Dois Lobos. Akiara books.
- Worley, P. (2020). *A máquina dos Ses* (1.ª ed.). Edições 70.

Anexos

Anexo 1 – planificação de referência

Escola:		Data: 2 a 4 / 05 / 2022			
Mestradas: Ana Rita Graça e Rafaela Morim		Ano de escolaridade: 1.º		N.º alunos: 24	
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais/recursos/ espaços físicos/ tempo	Avaliação
Português - Oralidade	-Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções,	<p style="text-align: center;">segunda-feira</p> <p style="text-align: center;">09:00h – 10:30h</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE DE TESE</p> <p>Sessão: FpC</p> <p>Rotina</p> <p>Esta sessão é realizada na biblioteca da escola. As crianças são organizadas em meia-lua e estão sentadas em cadeiras ou no chão.</p> <p>Já na biblioteca, mostra-se aos alunos um placar em formato A3 (anexo 1), o mapa mundo e uma imagem de um avião. Este placar e a imagem do avião têm a particularidade de estarem plastificados e, através do avião, estará patafix, para que, à medida que se explore o livro escolhido para esta sessão, se faça uma “viagem” entre os locais de origem dos respetivos autores (Índia, Inglaterra, Itália, entre outros).</p>		<p>→ Mapa mundo</p> <p>→ Imagem de avião</p> <p>→ Patafix</p> <p>→ Caixa</p> <p>→ Sistema de som</p> <p>→ Ficheiro áudio</p>	-Identifica os locais apontando no mapa.

<p>responder a questões).</p> <p>-Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>-Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos.</p> <p>-Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.</p> <p>-Revelar curiosidade e</p>	<p>É disponibilizada, também, uma caixa (anexo 2) com o título “É bom pensar”. Esta caixa tem sempre dentro o livro que vamos trabalhar nessa sessão, juntamente com algum material que possa ser útil para acompanhar a leitura.</p> <p>Nesta sessão de FpC é trabalhado o tema “o bem e o mal” com a obra <i>Os Dois Lobos</i> de Wilfred (2018) (anexo 3).</p> <p>Estagiária (E): Bom dia, meninos. Como já cantamos a nossa música de introdução, o que nos falta agora fazer?</p> <p>Muito bem, vamos ver o que está dentro da caixa “É bom pensar”.</p> <p>Boa! O que temos aqui?</p> <p>E: Muito bem! Uma rocha. O que será que vamos fazer? Hoje vamos descobrir o que esconde esta rocha.</p> <p>Acolhimento</p> <p>Em seguida, a estagiária questiona os alunos sobre a rocha, levantando as seguintes questões:</p> <p>E: Onde é que vocês costumam ver rochas/pedras?</p> <p>RE: Na praia, vemos rochas e pedras. Na rua, também vemos pedras.</p> <p>(A PE vai orientando as questões para o seu objetivo de resposta)</p> <p>E: Na praia há rochas/ pedras. Quando estamos na praia, por exemplo, o que podemos fazer nas rochas?</p> <p>RE: Podemos sentar-nos, por exemplo, ou apanhar sol.</p>	<p>→ Mala</p> <p>→ Cartões com ilustrações</p> <p>→ Livro</p> <p>→ Folha registo (abecedário literário)</p>	<p>-Partilha os seus pensamentos e opiniões.</p> <p>-Respeita, não intervindo, na vez do outro.</p> <p>-Responde às questões que são colocadas, aguardando a sua vez.</p> <p>- Demonstra iniciativa</p>
--	--	---	---

	<p>emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.</p> <p>-Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos , intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço).</p>	<p>E: E com as pedrinhas da praia?</p> <p>RE: Podemos brincar com as pedrinhas, podemos apanhá-las...</p> <p>E: Muito bem! As rochas e as pedras têm, então, aspetos muito positivos.</p> <p>Porém, podemos fazer algo negativo com as pedras?</p> <p>RE: Há quem atire pedras com o objetivo de magoar o outro.</p> <p>E: E isso é negativo e muito mau, certo?</p> <p>RE: Sim.</p> <p>E: Então, estamos a ver aspetos positivos/bons e negativos/maus do uso das pedras/rochas.</p> <p>E: Hoje, vamos conhecer uma história muito antiga que se passa, precisamente, em cima de uma rocha, uma parecida com esta. Esta veio da Índia. Já agora, onde fica a Índia?</p> <p>Neste momento, a estagiária pega no mapa e questiona os alunos onde se localiza este país. Caso os alunos tenham alguma dúvida, a estagiária dará pistas para que cheguem ao esperado.</p> <p>A seguir, a estagiária desvenda o que está na caixa “É bom pensar!”, um velho índio, com penas na cabeça e o livro <i>Os Dois Lobos</i> de Wilfred.</p> <p>E: Este índio vai ser uma das personagens principais da nossa história, vamos sentá-lo em cima da nossa rocha. E este vai ser o nosso livro. Qual é título? Conseguem ler?</p>		<p>para responder às questões colocadas.</p>
--	--	---	--	--

		<p>Muito bem! Os Dois Lobos! O que acham que vai acontecer nesta história, tendo em conta este título?</p> <p>Nesta fase é esperado que os alunos partilhem a sua opinião, demonstrando, também, um interesse em saber a resposta e o propósito desta mesma pergunta.</p> <p>E: Vamos lá conhecer esta história!</p> <p>Questões de ligação/interpretação</p> <p>Depois de ler a obra, a estagiária questiona, novamente, a razão de ter levado uma rocha para a sessão. Esta última questão vai servir de comparação com as previsões realizadas pelos alunos, no início da sessão.</p> <p>→Então, onde é que a pedra/ a rocha aparece na nossa história??</p> <p>Posteriormente, a estagiária faz algumas questões à turma:</p> <p>→Que relação há entre o título e a história?</p> <p>RE: O título é <i>Os Dois Lobos</i> e a história fala de dois lobos, uma vez que existem dois lobos dentro de nós, o lobo bom e o lobo mau.</p> <p>→Como são estes dois lobos?</p> <p>RE: Um é o lobo bom e o outro é o lobo mau, um come amor, risos e abraços o outro come medo, inveja e ódio.</p> <p>→ Onde é que se passa esta história?</p> <p>RE: No deserto.</p> <p>→ Como era o velho índio? Quais as suas características/ o seu aspeto?</p>		
--	--	--	--	--

		<p>RE: O velho índio tinha a pele cheia de rugas e de manchas, usava penas, tinha uma voz profunda, era muito velho, ninguém conhecia a sua idade.</p> <p>→ Quando a menina índia encontrou o velho, como é que esta se sentia?</p> <p>RE: A menina índia sentia-se muito zangada.</p> <p>→ E o velho índio sentiu-se sempre tranquilo e feliz?</p> <p>RE: Não. O velho índio contou que, por vezes, se sentia muito zangado, com muito ódio e muito furioso.</p> <p>→ Onde é que o velho índio apanhou a sua primeira pena? E as outras, onde acham que ele as apanhou? No mesmo local, à beira da pedra, ou noutras sítios? Que sítios?</p> <p>RE: Apanhou a beira daquela pedra, onde estava sentado. As outras penas podem, também, ter apanhado lá perto, ou podia ter ido de viagem pelo mundo, recolhendo penas nos vários lugares que passava.</p> <p>Diálogo filosófico</p> <p>Seguidamente, a estagiária gera uma discussão à volta das seguintes questões:</p> <p>→ Será que nós já nos sentimos como a menina indiana? E como o velho índio?</p> <p>→ Alguém quer partilhar quando alimentou o lobo mau? E quando alimentou o lobo bom?</p> <p>A estagiária pode dar o exemplo da guerra, uma vez que o lobo mau foi e ainda está a ser alimentado e, caso fosse o lobo bom a ser alimentado, talvez o mundo não estivesse em guerra.</p> <p>→ O que posso fazer quando me sentir com vontade de dar de comer ao lobo mau?</p>		
--	--	---	--	--

<p>Português</p> <p>Educação Artística – Artes Visuais</p>	<p>-Categorizar conceitos de acordo com a história.</p> <p>- Pintar, respeitando as margens.</p>	<p>Respostas esperadas: – contar até 10; fazer algumas respirações profundas; fechar os olhos; deitar-nos sobre uma cama; beber água; fazer um desenho; tocar guitarra; meditar; abraçar, dar um passeio, entre outros.</p> <p>A estagiária deve passar a mensagem de que é normal, às vezes, nos sentirmos zangados e incapazes de controlar algum sentimento mau, mas é fundamental que consigamos perceber se queremos ou não alimentar esse sentimento.</p> <p>Em cada sessão de FpC, após a abordagem da obra selecionada, os alunos trabalham para o projeto final, o abecedário literário. Este vai ser desenvolvido de acordo com o abecedário, ou seja, cada página corresponde a uma letra. Sendo assim, existirão sessão de Filosofia, em que os alunos podem explorar mais do que uma letra, podendo repetir as que já foram usadas.</p> <p>Para dar continuidade a este projeto, os alunos vão focar-se nas letras D, L, O, R, V e Z, formando frases para cada uma das palavras (deserto, lobos, ódio, rocha, velho, zangado). Para isso, a estagiária distribui uma folha de registo (anexo 4)</p> <p>No final dos alunos preencherem este registo, haverá um treino de leitura, onde cada aluno deve ler uma a duas das cinco frases que elaborou.</p> <p>DURANTE A LEITURA - Educação Literária – compreensão</p> <p>Atividade - QUEM DISSE?</p> <p>Nesta atividade a estagiária tem, dentro de um saco, papéis com vários excertos do que foi referido pelas personagens na obra estudada. Estes não podem ser muito evidentes relativamente a quem as referiu, para que a atividade apresente alguma complexidade. Os alunos que forem chamados devem retirar do saco apenas um papel e, com a ajuda da estagiária, devem ler e alocar essa informação ou ao velho índio ou à menina indiana.</p>	<p>→Excertos</p> <p>→Saco</p>	<p>-Constrói frases utilizando as palavras dadas.</p> <p>- Aguarda a sua vez de intervir.</p> <p>- Participa respondendo ao que lhe é questionado.</p>
--	--	---	-------------------------------	--

<p>Matemática</p>	<p>- Ler, representar e identificar números no sistema de numeração decimal.</p>	<p>A estagiária não deve dar informação literal, mas sim trabalhar a compreensão inferencial (através das pistas conseguir inferir o que não está dito).</p> <p>Os excertos que foram selecionados para esta atividade são:</p> <p>“Todos temos dois lobos dentro de nós e ambos querem ser o único a reinar.” (AVÔ)</p> <p>“Um dia, enquanto andava a olhar para o chão, sem ver mais nada, choquei com a cabeça nesta rocha”. (AVÔ)</p> <p>“Franzia o sobrolho, olhava para o chão e apertava com muita força as suas mãos.” (MENINA)</p> <p>“Subiu à rocha, ágil como uma lagartixa.” (MENINA)</p> <p>“Ao sentar-me, vi o céu, os pássaros... e encontrei a primeira de todas estas penas que levo comigo, precisamente aqui em frente.” (AVÔ)</p> <p>“Ganhará aquele que tu alimentares.” (AVÔ)</p> <p>“Tinha as pernas pequenas, os pés pequenos, as mãos pequenas, mas tinha uns olhos muito expressivos e o cabelo sempre despenteado.” (MENINA)</p> <p>Caso a estagiária verifique que existem dúvidas, deve recorrer ao livro e abri-lo na parte do excerto em dúvida.</p> <p style="text-align: center;">11:00h – 12:30h</p> <p>Para introduzir o número 80, a estagiária inicia por expor um vídeo da escola virtual (recursos por tema e tipologia – números – vídeos – números de 80 a 90)</p> <p>A estagiária primeiro coloca o vídeo sem fazer interrupções e numa segunda passagem, vai fazendo interrupções, para colocar algumas questões:</p> <p>- Vamos contar de 10 em 10 até 80.</p>	<p>- Sistema de Som</p> <p>- Projetor</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Síntese</p> <p>- Ficha de treino</p>	<p>-Responde às questões colocadas de acordo com a informação que ouviu.</p> <p>-Segue as indicações dadas e realiza os</p>
-------------------	--	---	--	---

<p>Estudo do Meio</p>	<p>-Identificar o valor posicional de um algarismo.</p> <p>- Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.</p> <p>-</p> <p>Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos</p>	<p>- Como podemos representar o 80, no ábaco vertical? E no horizontal? E no MAB?</p> <p>- Quantas dezenas tem o número 80? E unidades?</p> <p>- Como podemos decompor o 80?</p> <p>À medida que os alunos vão dando resposta a estas questões, a estagiária vai fazendo o registo no quadro.</p> <p>Em seguida, a estagiária entrega uma síntese do número 80 (anexo 5) para os alunos colarem no seu caderno. Após colarem, a estagiária pede que os alunos escrevam o número 80 em numeral e extenso e que passem para o seu caderno o registo que está no quadro daquilo que foi dito previamente.</p> <p>Para trabalho de casa, a estagiária propõe que os alunos façam a página 123 do manual de Matemática (anexo 6).</p> <p>A estagiária, posteriormente, vai distribuir pelos alunos uma ficha de treino (anexo 7) de conteúdos já lecionados, desde adição, subtração, contagens progressivas e regressivas, composição e decomposição</p> <p style="text-align: center;">14:00h – 15:30h</p> <p>Para introduzir a temática dos animais, a estagiária inicia com a exposição de um vídeo da escola virtual (1.ºAno Estudo do Meio – recursos por tema e tipologia – À descoberta do ambiente natural – vídeos – conhecer os animais).</p> <p>Depois deste primeiro contacto com os animais, a estagiária propõe que joguem à mimica. Com este jogo, a estagiária pretende que os alunos categorizem os animais de acordo com o conceito</p>	<p>- Sistema de Som</p> <p>- Projetor</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Giz</p> <p>- Imagens</p>	<p>exercícios de forma autónoma.</p> <p>- Presta atenção à visualização do vídeo colocando questões relacionadas.</p>
-----------------------	--	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os animais. - Conhecer a forma de deslocação dos animais. - Conhecer a alimentação dos animais. 	<p>doméstico e selvagem. Assim sendo, a estagiária levará um saco, em que no seu interior estará a imagem e o respetivo nome dos animais (anexo 8). A estagiária nomeia os alunos que devem realizar a mimica e, quando alguém acertar passa-se para a segunda fase, que no caso é organizar os animais no quadro. O quadro estará dividido em dois de um lado estará escrito animais selvagens e do outro animais domésticos. Sempre que os alunos descobrirem o animal devem depois categorizá-lo num destes grupos fixando-o no quadro, devendo também os alunos partilharem mais animais que não tenham sido mencionados e também devem categorizá-los.</p> <p>Nota: Uma vez que na mímica não irão participar todos os alunos, a estagiária nas atividades seguintes vai revezando, para que todos sejam inseridos e se sintam envolvidos.</p> <p>Depois de concluído este jogo, a estagiária entrega um esquema (anexo 9), para que estes colem no caderno com um breve resumo sobre animais domésticos e selvagens.</p> <p>Num segundo momento, a estagiária coloca novamente o vídeo, desta vez dando destaque ao momento em que é abordado a deslocação e a alimentação (00:00:49 – 00:01:33). Para a abordagem do deslocamento, a estagiária vai recorrer, novamente, ao quadro, utilizando os mesmos animais, mas, desta vez, os alunos devem organizá-los de acordo com três categorias (terra, ar e água). A estagiária divide o quadro em três e chama alunos para que organizem os mesmos animais, mas de acordo com o seu deslocamento. Depois de organizados no quadro, os alunos devem escrever no seu caderno diário o esquema do quadro, colocando apenas dois animais por cada deslocação.</p> <p>O terceiro momento é dedicado ao trabalho em grupo, assim sendo a estagiária distribui por cada grupo uma cartolina, imagens de animais e imagens de tipos de alimentação (anexo 10).</p> <p>Cada grupo deve organizar a sua cartolina em três grupos, a coluna dos herbívoros, a dos carnívoros e a dos omnívoros, devendo corresponder os alimentos dos herbívoros e os animais que são herbívoros à coluna correspondente e assim com os restantes grupos. O objetivo é que os alunos estabeleçam, não só relação entre animal-alimento, mas também entre conceito – alimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saco - Esquema síntese - Cartolina - Imagens de animais e alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita as regras do jogo. - Aguarda a sua vez de intervir sem perturbar. - Cooperava em atividades do grupo, contribuindo com as suas ideias.
--	---	--	---

<p>Matemática</p>	<p>- Realizar adições e subtrações através do cálculo mental.</p>	<p>Antes de tornarem as suas colunas permanentes, ou seja, colarem as imagens dos animais e alimentos, os grupos devem partilhar as suas ideias, para que seja possível concluir, se os alunos entenderam os conteúdos transmitidos e se partilham todos da mesma opinião.</p> <p style="text-align: center;">terça-feira</p> <p style="text-align: center;">09:00h – 10:00h</p> <p style="text-align: center;">Aula de música</p> <p style="text-align: center;">10:00h – 10:30h</p> <p>Rotina:</p> <p>Para treinar o cálculo mental, a estagiária vai escrevendo contas no quadro e seleccionando o aluno que deve responder. As contas serão introduzidas aos poucos, para que os alunos não se antecipem e tenham tempo de se preparar para dar a resposta.</p> <p>4+10= 50+5= 14+10= 55-10= 24+10= 60+10= 35+10= 70+10= 45-10= 80-10= 45+10=</p>	<p>- Giz - Quadro</p>	<p>-Responde à adição ou subtração realizando o cálculo sem recorrer a estratégias que não o cálculo mental.</p>
-------------------	---	---	---------------------------	--

<p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ler palavras isoladas e frases com articulação correta e prosódia adequada. - Identificar unidades de língua: palavras, sílabas e fonemas. - Identificar a letra no abecedário e as regras da mesma. - Relacionar e interligar os 	<p style="text-align: center;">11:00h – 12:30h</p> <p>O primeiro momento é destinado ao relaxamento do grupo. Depois de todos entrarem na sala e organizarem o seu material em cima da mesa, a estagiária pede que os alunos se levantem e se coloquem atrás da sua cadeira. Esta coloca uma música e realiza movimentos como o rodar da cabeça, os ombros, fazer respirações mais profundas, entre outras. Este momento não é só com o objetivo de promover um estado de relaxamento da turma, mas também para alargar o conhecimento musical destes, dado que a estagiária irá recorrer ao site da Casa da Música - <i>Orelhudo</i> (anexo 11), que permite “ouvir a música desse dia”, além de que tem a informação sobre o autor e vários géneros musicais.</p> <p>Esta atividade terá lugar todos os dias à entrada, de manhã e se se verificar que é necessário também após o almoço quando retornarem à sala.</p> <p>Rotina:</p> <p>A estagiária começa por pedir que os alunos escrevam no caderno o abecedário em letra maiúscula. A estagiária escreve no quadro as seguintes frases:</p> <p><i>A cerejeira da casa da Célia tem muitas cerejas deliciosas.</i></p> <p><i>O polícia João usa capacete para andar de moto.</i></p> <p>Com estas frases, a estagiária pretende treinar a leitura, contagem de palavras em cada frase e divisão silábica de algumas palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de som - Projetor - Caixa do Correio - Vídeo - Síntese - Manual 	<ul style="list-style-type: none"> - Lê com entoação e faz a divisão silábica. - Ouve com atenção o vídeo colocando questões
------------------	--	---	--	--

Educação Artística	conhecimentos adquiridos.	<p>Para introduzir a consoante Z, a estagiária pede a um aluno que veja no interior da caixa do correio (anexo 12) se contém alguma coisa. No interior da caixa do correio estará um cartão com a seguinte mensagem:</p> <p><i>Hoje vão aprender uma nova consoante, Vou dar uma pista e de certeza que vão adivinhar! É a última letra do abecedário...será que já sabem qual é?</i></p> <p>Depois de descoberta qual a consoante, a estagiária projeta um vídeo da escola virtual (recursos por tema e tipologia – consoantes – letra z). Após a visualização, a estagiária entrega aos alunos um esquema (anexo 13) para colarem no caderno. Neste esquema está representada a letra z maiúscula e minúscula, assim como as sílabas -za, -ze, -zi, -zo e -zu, que os alunos devem passar por cima e treinar o desenhar da mesma.</p> <p>Depois deste momento, a estagiária questiona à turma sobre quais as palavras que conhecem que se escrevem com a letra z, complementando com palavras que apareceram no vídeo. Esta vai escrevendo as palavras no quadro, solicitando que estes também as escrevam no caderno diário. A estagiária explica que estes devem escolher duas das palavras e escrever uma frase, depois de escreverem, a estagiária solicita a alguns dos alunos para lerem a frase que escreveram.</p> <p>No caso de ainda haver tempo a estagiária pede que os alunos abram o seu manual escolar na página 130 e 131 (anexo 14) para irem realizando os exercícios propostos.</p> <p>TPC – Top de casa de Português, página 36.</p>	<p>→ Lobos</p> <p>→ Lápis de cor</p>	<p>relacionadas.</p> <p>- Preenche o esquema de acordo com o que está indicado.</p> <p>- Resolve as tarefas propostas.</p> <p>- Respeita a atribuição dos</p>
--------------------	---------------------------	--	--------------------------------------	---

		<p style="text-align: center;">14:00h – 14:45h</p> <p>Para a atividade de expressões artísticas, entrega-se a cada aluno dois lobos. Estes lobos têm a particularidade de estarem colados frente e verso e têm um furo na parte superior, para que se consiga atar um fio, o que permitirá visualizar ambos os lados. (anexo 15)</p> <p>O contorno destes lobos é igual, apenas se consegue diferenciar os mesmos porque um lobo tem uma pena, esta que simboliza o bem, existindo assim o lado do lobo bom e do lobo mau.</p> <p>Em seguida, os alunos devem escrever o que vão dar de comida ao lobo mau e ao lobo bom. Para isso, a estagiária escreve no quadro sugestões dos alunos, mas sempre com o objetivo de estes nunca fugirem do conteúdo do livro que foi estudado.</p> <p>Sugestões esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comida do lobo mau: ódio, inveja, medo, maus desejos, maldade, desilusões, mentiras, guerra, sofrimento. - Comida do lobo bom (pena): risos, abraços, amor, brincadeiras, amigos, perdão, paz, generosidade, alegria, vida. <p>Para concluir a atividade, os alunos pintam os dois lobos com a cor de acordo com a história.</p> <p>No final, todos os lobos são afixados no mural “Isto somos nós”, juntamente com os trabalhos finais das outras sessões de filosofia.</p> <p style="text-align: center;">14:45h – 15:30h</p> <p style="text-align: center;">Aula de TIC</p>	<p>→Fio</p>	<p>conceitos a cada um dos lobos.</p> <p>- Pinta com as cores corretas.</p>
--	--	---	-------------	---

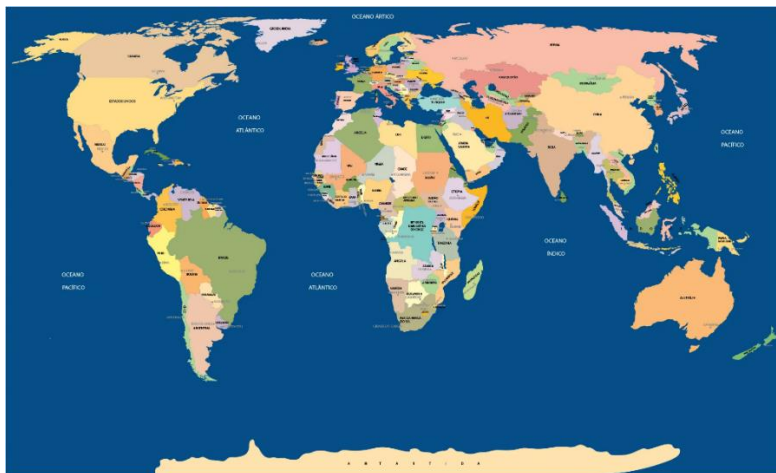
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ler palavras isoladas e frases com articulação correta e prosódia adequada. - Relacionar e interligar os conhecimentos adquiridos. 	<p style="text-align: center;">quarta-feira 09:00h – 10:30h</p> <p>Rotina</p> <p>A estagiária projeta frases da ficha de treino de leitura (anexo 16), para que os alunos treinem a leitura, assim sendo, esta seleciona a frase e o aluno que deve ler.</p> <p>Para dar continuidade à grafema <z>, caso os alunos não tenham terminado os exercícios do manual das páginas 130 e 131, devem concluí-los. Na eventualidade de já terem terminado, a estagiária pede que os alunos abram o manual na página 132 e 133 (anexo 17) e realizem exercícios de treino da letra -z.</p> <p>A estagiária vai acompanhando a realização dos exercícios e vai fazendo interrupções para corrigirem. Os exercícios mais pertinentes serão corrigidos no quadro.</p> <p>Caso ainda haja tempo, os alunos devem abrir o livro de fichas de Português na página 56 e 57 (anexo 18) para realizarem as propostas, também de treino da letra -z.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de Som - Projetor - Manual - Livro de fichas 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve as tarefas propostas de forma autónoma. - Coloca questões e respeita os momentos de intervenção.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação necessária. 	<p style="text-align: center;">11:00h – 12:30h</p> <p>O momento da Matemática é destinado à consolidação de conteúdos adquiridos, assim sendo é iniciada ou dando continuidade à ficha de treino, dependendo do decorrer da aula de segunda-feira.</p> <p>A estagiária vai lendo aos poucos o enunciado dos exercícios que os alunos devem realizar, a correção é feita no quadro, sendo que a estagiária elege quem deve resolver.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de Som - Projetor - Ficha de treino 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve as tarefas propostas.

<p>O.C</p> <p>Educação Física</p> <p>- Atividades rítmicas expressivas</p> <p>- Jogo</p>	<p>- Estabelecer relação entre conhecimentos recentes e adquiridos previamente.</p> <p>- Combinar deslocamentos e movimentos de acordo com o ritmo e melodia de composições musicais.</p> <p>- Executar o percurso respeitando as limitações.</p>	<p style="text-align: center;">14:00h – 15:30h</p> <p style="text-align: center;"><i>Tradições do Alto Minho</i></p> <p style="text-align: center;">Tradições orais (música) – folclore</p> <p>1.ª Parte</p> <p>Para dar continuidade ao projeto de dança e diferentes estilos musicais, a estagiária inicia por rever os passos e música explorados na aula anterior. A ideia é ter sempre como ponto de partida os passos e músicas já exploradas, para que os alunos os interiorizem e que estes sejam mais fluídos.</p> <p>Após este primeiro momento, a estagiária introduz novos passos, seguindo o método adotado anteriormente, ou seja, primeiro vai introduzindo passos e fazendo repetições e só após os passos estarem mais interiorizados é que coloca a música e executam-nos ao som da música.</p> <p>Nota: No chão estarão desenhadas circunferências que irão delimitar os lugares que os alunos deverão ocupar. Os alunos estarão organizados de forma intercalada para que todos consigam estabelecer contacto visual com a estagiária.</p> <p>2.ª Parte</p> <p><i>Corrida com bola</i></p> <p>Para a realização deste jogo, primeiramente, a estagiária irá dividir a turma em quatro grupos. Em seguida irá delimitar o espaço demarcando o espaço para decorrer o jogo.</p>	<p>- Coluna</p> <p>- Música</p>	<p>-Responde às questões que lhe são colocadas.</p> <p>- Executa os movimentos, ouvindo as indicações dadas pela estagiária.</p> <p>-Distingue a lateralidade, respeitando o lado do membro</p>
--	---	---	---------------------------------	---

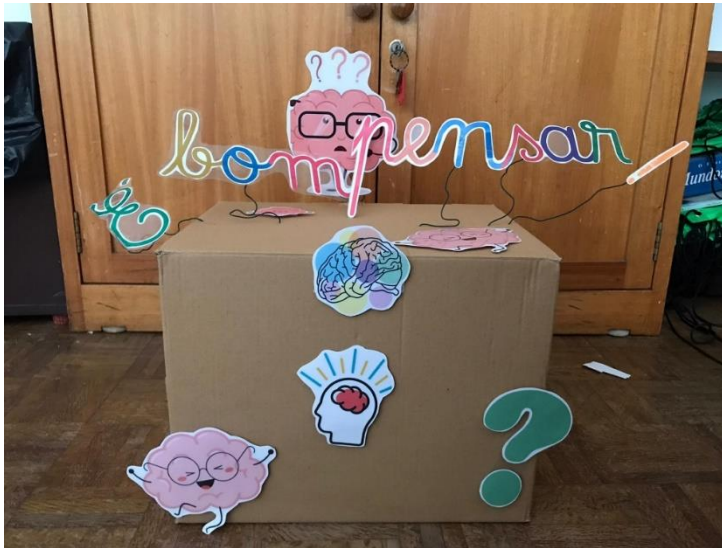
	<p>- Respeitar as regras de execução do jogo.</p> <p>- Cooperar com o grupo.</p>	<p>Para este jogo, cada grupo terá uma bola para cada elemento.</p> <p>Regras:</p> <p>Cada elemento do grupo deve levar uma bola até ao local estipulado pela estagiária, mas não podem usar as mãos para transportar a bola. O jogo só começa quando a estagiária der sinal.</p> <p>Só após o elemento do grupo largar a bola e voltar para o ponto de partida é que pode partir o elemento seguinte e assim sucessivamente. Ganha a equipa em que o último elemento chegar ao local de partida primeiro.</p>	<p>- Giz</p> <p>- 18 bolas</p> <p>- 16 sinalizadores</p>	<p>que é indicado.</p> <p>- Cumpre as regras do jogo, não utilizando as suas mãos.</p>
--	--	--	--	--

Anexos da planificação

Anexo 1 – Mapa Mundo e avião



Anexo 2 – Caixa “É bom pensar”



Anexo 3 – Capa do livro




Anexo 4 – Folha de registo para o abecedário literário

Frente

Abecedário Literário

Os Dois Lobos de Wilfred



D – deserto – _____

L – lobos – _____

O – ódio – _____

R – rocha – _____

Atrás

V – velho – _____

Z – zangado – _____

Anexo 5 – Síntese do número 80

8 barras

80

oitenta

8 dezenas e 0 unidades

80 unidades = 8 dezenas

Anexo 6 – Manual de Matemática, página 123

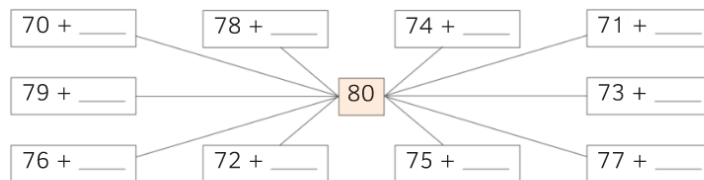
1. Observa as representações do número.

80

oitenta

$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 = 80$

2. Completa as etiquetas.



Anexo 7 – Ficha de Treino

Nome: _____ / /

Exercício de treino

1. Completa e calcula as operações.

$$80 = \underline{10} + \underline{10} + \underline{10} + \underline{\quad}$$

$$80 = \underline{30} + \underline{30} + \underline{\quad}$$

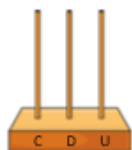
$$80 = \underline{40} + \underline{\quad}$$

$$80 = \underline{25} + \underline{\quad}$$

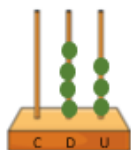
$$80 = \underline{15} + \underline{15} + \underline{\quad}$$

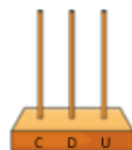
2. Decompõe o número 40 de 3 formas diferentes.

3. Representa os números nos ábacos ou escreve por extenso ou números representados.



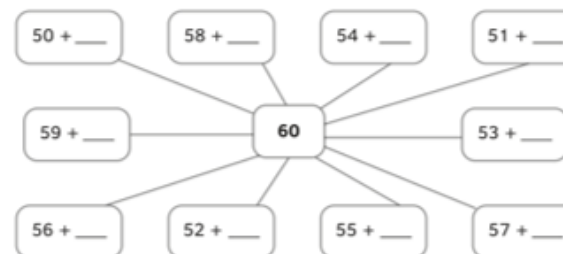
trinta e seis





setenta e quatro

4. Completa as etiquetas.



5. Completa os quadros. Observa o exemplo.

antes		depois
69	70	71
	43	
	51	

antes		depois
	63	
	80	
	51	

6. Completa. X

$$\begin{array}{c} \boxed{34} \\ \downarrow \end{array} - \begin{array}{c} \boxed{10} \\ \downarrow \end{array} = \begin{array}{c} \boxed{\quad} \\ \downarrow \end{array}$$

7. Completa e calcula as operações.

$$59 + \underline{\quad} = 60$$

$$70 - \underline{\quad} = 60$$

$$50 + \underline{\quad} = 70$$

$$50 - \underline{\quad} = 20$$

$$47 + \underline{\quad} = 60$$

$$66 - \underline{\quad} = 60$$

8. Resolve a adição utilizando a **estratégia de decomposição**.

$$37 + 12$$

$$57 + 21$$

9. Completa a tabela e segue o exemplo.

número	decomposição	escrita por extenso
24	$10 + 10 + 4$	vinte e quatro
	$10 + 10 + 10 + 10 + 6$	
		sessenta e três
55		
		oitenta e um
	$10 + 10 + 10 + 8$	

Resolução de problemas

- “Para trás”

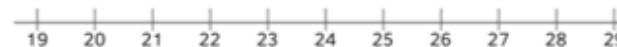
O Rui tinha 28 berlindes, mas perdeu 6. Com quantos berlindes ficou o Rui?

Dados

Indicação

$$\square \bigcirc \square = \square$$

Operação



Resposta: O Rui ficou com ____ berlindes.

- “Para a frente”

A Célia comprou uma caixa com 36 chocolates, mas já comeu 31. Quantos chocolates a Célia ainda pode comer?

Dados

Indicação

$$\square \bigcirc \square = \square$$

Operação

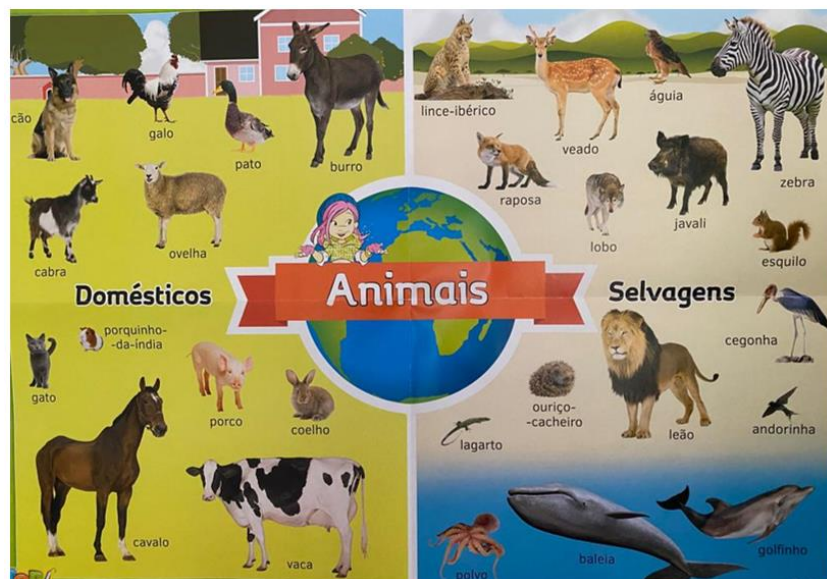


Resposta: A Célia ainda pode comer ____ chocolates.

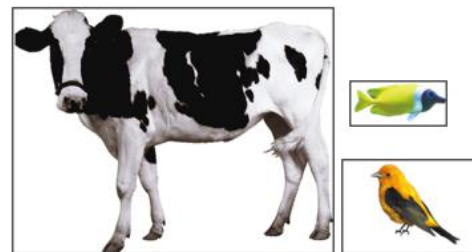
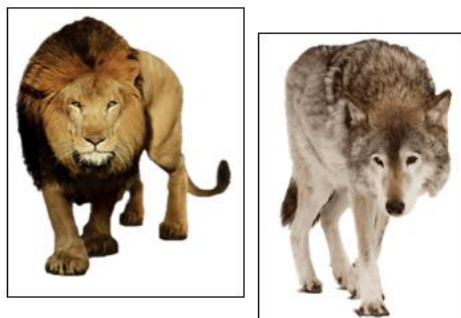
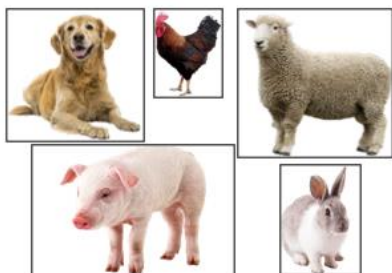
Anexo 8 – Imagens dos animais e respetivo nome

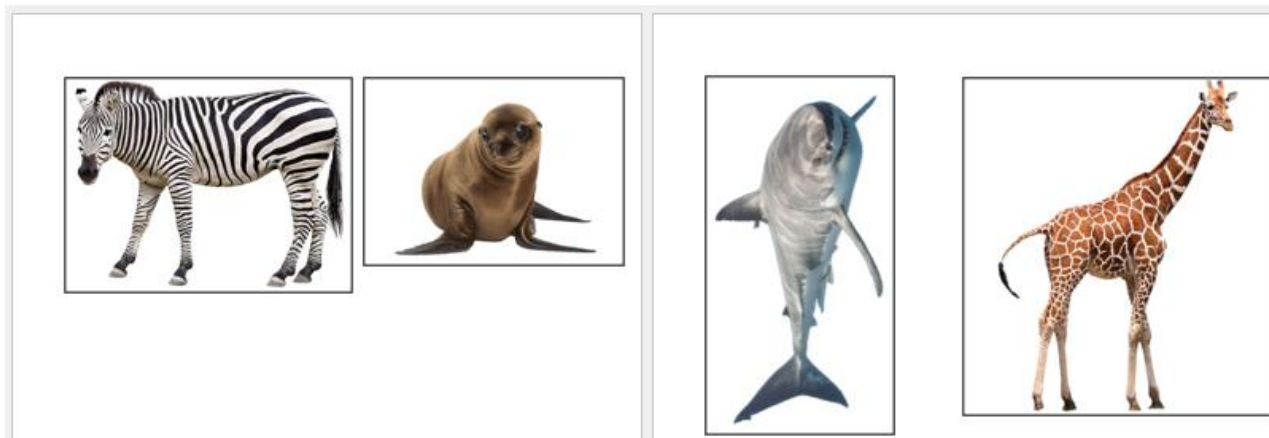


Anexo 9 – Esquema dos animais selvagens e domésticos



Anexo 10 – Imagens de animais e alimentação





Anexo 11 – Orelhudo

casa da música **orelhudo!** LOGIN INFO

21 . 04 . 2022

Ainda É Cedo

AUTOR Legião Urbana
INTÉRPRETE Legião Urbana
ANO DE COMPOSIÇÃO 1985
ÁLBUM Legião Urbana

O Brasil é uma república federativa. Isso que dizer que é constituída por estados organizados numa federação. Uma das questões desse modelo é garantir que a capital do país se encontra em terro neutro. Neste dia em 1960, os noderes foram transferidos do Rio de Janeiro para a cidade de Brasília, um exemplo da modernidade



Anexo 12 – Caixa do Correio



Anexo 13 – Esquema do Z

Letra Z

z _____ *Z* _____

za *ze* *zi* *zo* *zu* *Za* *Ze* *Zi* *Zo* *Zu*



↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

1. Ouve o poema.

Zita e a zebra

Zita, Zita vai ver zebras
 e às riscas vai vestida.
 Chega-se perto das zebras,
 toca na mais atrevida.
 Esta rouba-lhe o boné,
 rói-o, rói-o, divertida.

Lúcia Garcia Soares, 1999, inédito


2. Responde às questões.

2.1 O que é que a Zita vai ver?


2.2 Como é que a menina vai vestida?

2.3 O que faz a zebra ao boné da Zita?

3. Ouve os nomes das imagens. Rodeia as imagens cujos nomes têm o som z como em zebra.




9




12

4. Pinta tantos o quanto o número de sílabas do nome de cada imagem. Indica com • a sílaba em que ouves o som z. Rodeia a imagem cujo nome começa com o som z.




azul

o o o o




cozinheira

o o o o



zinia

o o o o



buzina

o o o o

130 a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

5. Cola o autocolante da zebra, que se encontra no final do livro.


É a zebra.

zebra

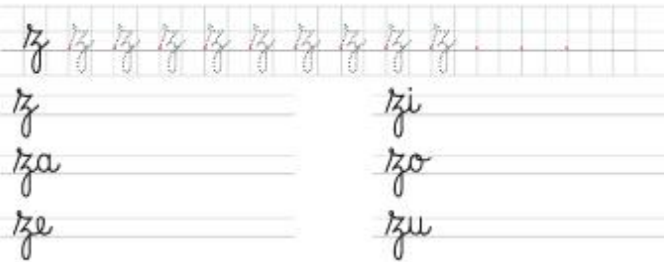
ze-bra

z

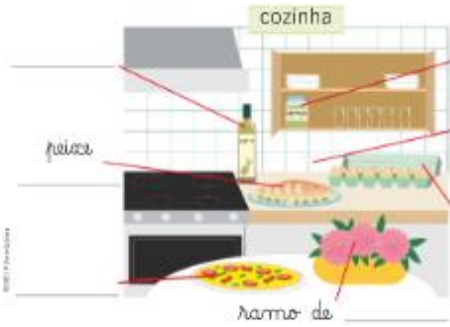
6. Cobre o traçado da letra z.



7. Cobre o ponteadado e contínuo.



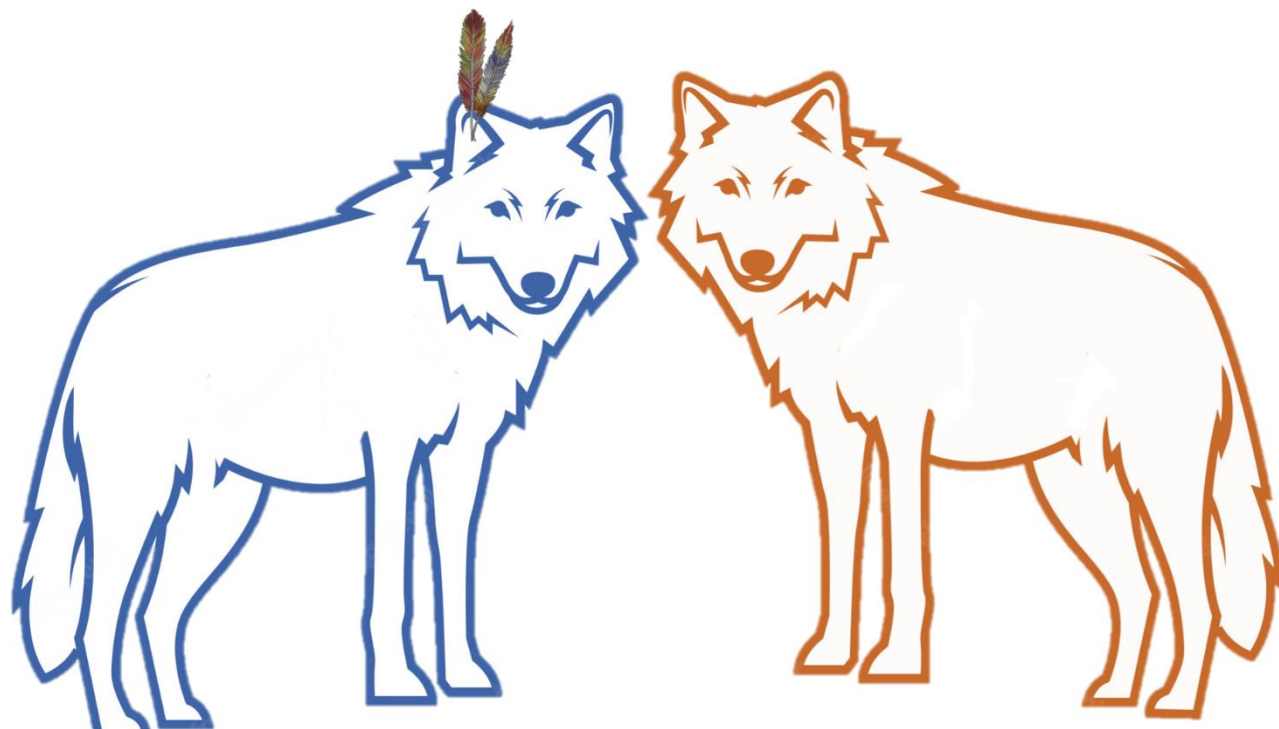
8. Observa a imagem. Completa a legenda com as palavras do quadro.



dúzia
cozido
zínias
azeite
azulejos
azeitonas
piza

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z 131

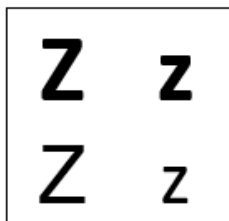
Anexo 15 – Atividades dois lobos



Anexo 16 – Ficha de treino de leitura

Ficha n.º 19

Lê as frases:



1. A **Z**aida tocou a **z**uzina do carro novo.
2. O fato novo do **Z**eca é **z**ulado.
3. A **Z**élia ofereceu uma dú**z**ia de rosas à amiga.
4. A **z**eitona da oliveira dá o **z**eite.
5. O **Z**eferino comeu um ovo **z**ido.
6. A **Z**ita viu um bú**z**io no aquário.
7. No jogo de sábado, o Vasco meteu **z**o**z**e **z**ezes a bola na **z**aliza.
8. O rapa**z**ito dá comida à **z**azela.
9. O **Z**é é um menino muito aju**z**ado.
10. O Tomás foi ao batiz**z**ado do amigo, no dia **z**oito de janeiro.
11. A **Z**ara vai muitas **z**ezes à piscina da sua cidade.
12. Os amigos do **Z**acarias estão muito **z**elizes.
13. O avô **Z**élio levou a neta **Z**ita ao **z**oológico de Lisboa.
14. O Gustavo ofereceu uma **z**ínia à Estela.
15. A am**z**ade do Vasco e da Paulina é uma **z**e**z**a.

1. Cola o autocolante da Zita, que se encontra no final do livro.

É a Zita.


Zita
Zi-ta
Z


2. Cobre o tracejado da letra Z.


3. Cobre o ponteadado e continua.

4. Completa as frases com as palavras do quadro.


juízo azeda beleza


Para a Zita, as  são uma _____.

No zoo, a  não teve _____ e comeu o boné.

A menina gosta na mesma de , mas ficou _____ com aquela.

5. Observa as imagens. Escreve frases com as palavras.

 Zeca baliza

 Zico azul

132 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

6. Lê as frases. Associa-as às respetivas imagens. Copia as frases para os espaços correspondentes. Ordena de 1 a 4 os acontecimentos. No final, lê a banda desenhada.

O Zé é um rapazito muito ágil. Parece uma gazela a correr.

No dia a seguir, a menina foi com o irmão correr. Podia ser que visse ouriços.

Em casa, disse à sua irmã Zélia que tinha feito amizade com eles.

Na corrida da semana passada, viu uma toca com doze ouriços.









A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 133

