



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Adriana Fernandes Barroso

**Ouvir e contar histórias:
um mundo de novos conhecimentos**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Adriana Fernandes Barroso

**Ouvir e contar histórias:
um mundo de novos conhecimentos**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Carla Antunes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

À Professora Carla Antunes pelo apoio, disponibilidade, orientação e por as partilhas de conhecimentos e de experiências. Por todas as palavras de incentivo que me deram mais segurança nos momentos mais difíceis.

À educadora cooperante e a todos os profissionais de educação de infância com quem contactei que, de alguma forma, sempre me ajudaram, aconselharam e permitiram que aprendesse com eles.

Aos professores do 1º ciclo com quem tive a oportunidade de contactar e aprender. Agradeço pelo acolhimento, apoio, paciência, partilha de conhecimentos e de experiências, confiança depositada e por vivenciarem comigo esta etapa que me fez crescer a nível profissional e pessoal.

A todas as crianças que me acolheram nas suas salas de braços abertos e me trataram de forma calorosa como só elas sabem. Todas aceitaram as minhas propostas de atividades com a maior alegria e, acima de tudo, permitiram que eu aprendesse com elas. Obrigada pelo acolhimento, curiosidade, amizade, carinho, colaboração e pelas aprendizagens e alegrias que me proporcionaram. Guardo-as a todas no meu coração.

Em suma, obrigada às instituições por onde passei e a todas as equipas pelo apoio, simpatia, confiança e disponibilidade ao longo deste percurso.

À minha família, especialmente aos meus pais, irmã e namorado, que sempre acreditaram em mim, me deram força, confiança, apoio incondicional, dedicação, amor e carinho. Agradeço a paciência e compreensão em todos os momentos desta jornada, e por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades, nunca me deixando desistir quando as coisas se tornavam difíceis.

À minha colega de estágio, Sara, por toda ajuda, partilha, escuta, apoio e momentos que vivemos ao longo deste ano de estágio que contribuíram para o melhoramento da minha prática e que me ajudaram a nível pessoal e profissional. A todos os meus restantes amigos e amigas pelo apoio, incentivo, ajuda e paciência e persistência neste caminho que pode mudar o mundo.

A todos aqueles que acreditaram em mim, o meu muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Ouvir e contar histórias: um mundo de novos conhecimentos

Resumo

Este relatório apresenta um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do Estágio do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A integração da criança em contexto de Jardim de Infância é de extrema importância para o seu desenvolvimento, a vários níveis, contribuindo para a sua salutar integração no 1º ciclo. Cabe ao educador e ao professor a responsabilidade de observar e escutar a criança, de modo a perceber as suas necessidades e saber tomar as melhores decisões, no sentido de a ajudar a desenvolver competências físicas, cognitivas, relacionais, criativas e afetivas, que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e para a saudável relação e comunicação com os outros.

Assim, a partir das observações feitas nos dois contextos onde estagiámos, o de Jardim-de-Infância e o de 1º Ciclo, foi possível seleccionar e propor atividades a partir da leitura e do reconto para, assim, fomentar, nas crianças, o prazer em desfrutar dos livros, para além da aquisição de novos conhecimentos que os livros lhes proporcionam. Para tal, foram desenvolvidas estratégias para tornar a leitura e o reconto mais apelativo e estimulante.

Partimos da observação participante de cada um dos contextos e das respetivas crianças, com vista a recolher a informação necessária sobre os seus interesses e aptidões. Foram construídos alguns materiais e desenvolvidas atividades em torno da leitura e reconto de histórias, exploração de rimas e teatro de formas animadas, nomeadamente, fantoches. A participação ativa das crianças nestas atividades foi fundamental para o sucesso dos objetivos do projeto.

A intervenção pedagógica desenvolvida fomentou o interesse das crianças por obras de Literatura para a Infância criou oportunidades lúdicas de exploração de livros e contribuiu ainda para estimular a linguagem e a comunicação entre o grupo.

Palavras-chaves: 1ª Ciclo do Ensino Básico; Conhecimento; Educação Pré-Escolar; Literatura para a Infância;

Listening and Storytelling: A World of New Knowledge

Abstract

This report presents a pedagogical intervention project developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education.

The integration of children in kindergarten contexts is extremely important for their development at various levels, contributing to their healthy integration in the 1st cycle. It is up to the educator and the teacher to observe and listen to the child, in order to understand their needs and make the best decisions, in order to help them develop physical, cognitive, relational, creative and affective skills that contribute to your personal development and for healthy relationship and communication with others.

So, from the observations made in the two contexts where we worked, the kindergarten and the first cycle, it was possible to select and propose activities from reading and retelling, thus fostering, in children, the pleasure enjoy books, in addition to acquiring new knowledge that books give them. To this end, strategies have been developed to make reading and retelling more appealing and stimulating.

We start from participant observation of each of the contexts and their children in order to gather the necessary information about their interests and skills. Some materials were built, and activities were developed around reading and retelling stories, rhyming exploration and theater of animated forms namely, puppets. Children's active participation in these activities was critical to the success of the project objectives.

The pedagogical intervention developed fostered the children's interest in works of Literature for Children created playful opportunities to explore books and contributed to stimulate language and communication between the group.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Children's Literature; Preschool education; Knowledge;

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A importância das histórias na infância	3
2. O contacto precoce com a Leitura	5
3. O papel da família, educadores e professores no contacto da criança com a Literatura para a Infância	7
CAPÍTULO II – Caracterização dos Contextos	10
1. Caracterização geral dos contextos de estágio	10
1.1. Caracterização do Grupo do Contexto de Pré-Escolar	10
1.2. A rotina	11
1.3. O espaço e o ambiente pedagógicos	17
2. Caracterização do grupo do Contexto de 1º Ciclo	19
2.2. A rotina	19
2.3. Caracterização da sala	21
CAPÍTULO III – Projeto de Intervenção Pedagógica	21
1. A temática e os objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica	21
1.1. O contexto do Pré-Escolar	22
1.2. O contexto do 1º Ciclo	24
2. Metodologia	26
3. Estratégias de Descrição da Intervenção	27
3.1. O Pré-Escolar	27
Atividade 1 - “O Pedro e o Lobo”	28
Atividade 2 - “Vamos criar uma história”	32
Atividade 3 - “O nosso teatro”	35
3.2. 1º Ciclo	42
Atividade 1 - “A ovelhinha negra”	43
Atividade 2 - “Porque é que eu sou tão pequeno?”	46

Atividade 3 - “A minha professora é um monstro”	49
Atividade 4 - “As moedas de Pinto Pintão”	53
Atividade 5 - “Vamos rever”	56
Reflexão Final sobre Intervenção Pedagógica	58
Considerações Finais	59
Referências Bibliográficas	62
Anexos	66

Índice de Figuras

Figura 1 Rotina Diária	12
Figura 2 Quadro do tempo	13
Figura 3 Calendário.....	13
Figura 4 Capa de Atividades	14
Figura 5 Copos com lápis de cor	17
Figura 6 Representação das personagens	28
Figura 7 Dramatização	30
Figura 8 Pinheiros de Natal.....	31
Figura 9 História Inventada pelas crianças	32
Figura 10 1ª Fase das almofadas	34
Figura 11 2ª Fase das Almofadas.....	34
Figura 12 3ª Fase das Almofadas.....	34
Figura 13 Almofada concluída	34
Figura 14 Almofada concluída	34
Figura 15 Almofada concluída	34
Figura 16 Livro de Rimas.....	35
Figura 17 Fantocheiro na forma original	35
Figura 18 Pintura do Fantocheiro	36
Figura 19 Fantoches a cigarra e a formiga.....	37
Figura 20 Dramatização " A cigarra e a formiga"	37
Figura 21 Estrutura dos Fantoches	38
Figura 22 Uma das dramatizações.....	39
Figura 23 Exemplos de alguns fantoches	40
Figura 24 Desenho num guardanapo	40
Figura 25 Resultado Final do Fantocheiro	41
Figura 26 Sequenciação de Imagens referentes à obra " A ovelhinha negra"	44
Figura 27 Correção da sequenciação.....	44
Figura 28 Ficha de interpretação.....	44
Figura 29 Correção da ficha	45
Figura 30 Divisão Silábica das palavras da ficha	46
Figura 31 Leitura da obra "Porque é que eu sou tão pequeno?".....	46
Figura 32 Sequenciação de imagens da obra "Porque é que eu sou tão pequeno?"	47
Figura 33 Correção dos problemas no quadro	48
Figura 34 Algumas das palavras	48
Figura 35 Leitura da Obra "A Minha Professora É Um Monstro!"	49
Figura 36 Durante o jogo	50
Figura 37 Quadro com algumas das palavras encontradas.....	51
Figura 38 Recorte de figuras.....	52
Figura 39 Durante a atividade de grupo.....	52
Figura 40 Exploração de áreas.....	52
Figura 41 Durante a leitura da obra "As moedas de Pinto Pintão".....	53
Figura 42 Exploração do dinheiro	54
Figura 43 Objetos para venda com os respetivos preços.....	54
Figura 44 "Caixa Registadora"	55
Figura 45 Questões de Jogo.....	56

Figura 46 Tabuleiro de Jogo.....	56
Figura 47 Durante o Jogo da Glória	57
Figura 48 Durante o Jogo da Glória	57
Figura 49 Fantoche construído por duas crianças.....	58

Introdução

O presente relatório é resultante dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em dois contextos, o de Jardim-de-Infância e o de 1º ciclo, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Tratou-se de uma fase importantíssima do meu percurso, uma vez que me permitiu contactar com a realidade e experienciar os aspetos positivos e negativos da minha futura profissão. Tive ainda oportunidade de aplicar, em contexto de prática de intervenção pedagógica, os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e mestrado e, ainda, aprender com bons profissionais, e experientes, que nos orientaram em diversos domínios e nos dissiparam dúvidas.

O projeto foi sendo desenvolvido em torno da exploração de obras de Literatura para a Infância e o seu contributo na aquisição de competências ao nível da linguagem e da comunicação oral das crianças, pois é "uma quase necessidade humana, particularmente visível na infância" (Gomes, 1991, p.16).

Desta forma, o educador/professor nunca pode estagnar e deve procurar, constantemente, livros e contos de tradição oral, que se adequem aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, o profissional de educação conseguirá que as crianças se interessem e se sintam mais motivadas pelos assuntos abordados, o que contribui para o grau de sucesso dos projetos que implementa. "Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos." (Ministério da Educação, 2016, pp.11). Com estas práticas será possível que as crianças se tornem autónomas, competentes e construtoras das suas aprendizagens.

A temática a desenvolver com a minha intervenção pedagógica, em contexto em pré-escolar, surgiu em resultado da observação do grupo e das atividades realizadas pela educadora. Constatei, então, que as crianças não prestavam grande atenção à hora do conto e que a área da biblioteca era muito pouco utilizada, o que revelava uma grande falta de interesse das crianças por livros.

Já no 1º ciclo, tornou-se visível que o tempo para a leitura e exploração de Literatura para a Infância era escassa. Desta forma, decidi dar continuidade ao meu projeto do pré-escolar, procurando abordar alguns dos temas e conteúdos planejados, a partir de histórias para a infância.

Este relatório encontra-se organizado em quatro partes. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico através de uma abordagem à importância da Leitura de Histórias na Infância, as vantagens do contacto precoce da criança com a Literatura para a Infância, e, por fim, o papel dos educadores e professores na promoção do gosto pela leitura.

O segundo capítulo correspondente à caracterização da instituição, do grupo de crianças, do espaço pedagógico e da rotina diária.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia convocada, bem como as estratégias utilizadas em termos de intervenção.

No quarto capítulo é feita uma reflexão final sobre a intervenção realizada e tecidas as considerações finais.

Por fim, podemos encontrar as referências bibliográficas, bem como os anexos necessários para uma melhor compreensão da intervenção.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância das histórias na infância

A linguagem é uma capacidade inata do ser humano, mas também uma das competências mais importantes durante a infância, tal como destaca Rigolet (2009). Através dela, a criança comunica com os outros, transmite os seus sentimentos e expressa a sua opinião: “o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo” (Ministério da Educação, 2016, p.60).

O contacto com livros e materiais impressos, desde cedo, é muito importante para o sucesso do desenvolvimento natural da linguagem das crianças. Se houver esse hábito, a linguagem das crianças melhorará com certeza, e a sua relação futura com os livros será positiva. Segundo Santos (2010, p.14), a leitura de histórias deve ser um hábito no jardim de infância que contribuirá para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” e para “a criação de hábitos de leitura”.

É possível afirmar que, nos dias de hoje, a leitura é umas principais formas de aquisição de conhecimentos sobre variadíssimos assuntos. Numa era em que a tecnologia domina, é essencial inculcar criança hábitos de leitura de forma a que esta consiga ampliar os seus conhecimentos e, assim, compreender melhor o mundo à sua volta. Desta forma conseguirão “ler este mundo de uma forma sofisticada, abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler interrogar a praxis” (Azevedo & Balça, 2016, p.3).

O contacto com diferentes obras, que abordem diferentes temáticas, permitirá que haja uma exploração natural de diferentes áreas tais como a matemática, a escrita, a arte, entre outros, muito importantes no desenvolvimento de uma criança. Este contacto precoce com a literatura permitirá perceber os interesses das crianças, as suas dificuldades, mas essencialmente despertar o gosto pela leitura, escrita, a criatividade, o raciocínio, contruir conhecimentos e ampliação conceitos (Mata, 2008).

O papel do educador é relevante para a promoção de competências leitoras, junto das crianças do pré-escolar, altura das suas vidas em que elas se encontram no período mais ativo a nível cognitivo. Sabendo que as crianças passam uma grande parte do seu dia no Jardim-de-Infância, o educador, para além da família, deve ser um modelo de referência e um apoio nas vidas das crianças, promovendo aprendizagens significativas.

A motivação para aprender a ler é um ponto essencial para que esta aprendizagem se desenvolva de forma plena desde que exista “o funcionamento articulado de todo o sistema cognitivo” (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, *cit. in* Viana & Ribeiro, 2017, p.24). Esta motivação deve ser “cultivada” durante os anos de Pré-Escolar, através de atividades lúdicas e divertidas que envolvam livros, bem como outros materiais, para que com a entrada no 1º ciclo as crianças estejam motivadas, mais predisposta para aprender a ler, sendo “perseverante, mesmo que experimente algumas dificuldades” (Viana & Ribeiro, 2017, p.18). Quando as crianças assumem a leitura como algo positivo que lhes pode trazer benefícios, trabalharão mais para conseguir ultrapassar alguma dificuldade que surja e verão a leitura como “um passaporte para a autonomia” apercebendo-se que “Lendo mais, lerá melhor” (*ibidem*).

Assim, é essencial que atividades literárias façam parte da rotina das crianças, de forma a que desfrutem e compreendam a sua importância para, mais tarde, terem uma boa experiência em termos de escolarização. Por esta razão, é bastante importante implementar, desde cedo, práticas que promovem o gosto da criança pela leitura. Estas práticas contribuem para o melhoramento da imaginação da criança, o espírito crítico, alargamento do vocabulário e também para a aquisição de valores fundamentais para a sua vida.

Segundo Ramos & Silva (2009, p.3) “as crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida”. Estes hábitos, estabelecidos precocemente, promovem a estruturação do pensamento e facilitarão, mais tarde, a aprendizagem da leitura e escrita. Para que as crianças aprendam a ler, é necessário terem alguma ideia e interesse sobre o que é ler e sobre o tipo de leituras a que têm acesso. Nesse sentido, “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens [...] suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

O contacto com a literatura, nestas idades, dá a oportunidade, às crianças, de explorar o objeto livro e desenvolver a sua imaginação. Não há limites na exploração de um livro. Há mil e um assuntos que podem interessar as crianças e levá-las a construir conhecimento. Quando um livro é adequado aos interesses das crianças, a sua exploração acontece de forma natural. “Os livros e as histórias são antes objetos de afetividade e independência, uma vez que lhes são lidos com prazer e ouvidos em liberdade, permitindo-lhes descobrir a sua componente mágica e as suas múltiplas possibilidades” (Raposo, 2009, p. 22).

Por tudo isto, é fulcral que também no ensino em 1º Ciclo sejam utilizadas estratégias através das quais as crianças possam experimentar e exercitar a aprendizagem da língua, podendo assim melhorar os vários aspetos da mesma. E o livro tem uma vertente educativa que lhes possibilita adquirir conhecimento do mundo em variadíssimos aspetos e temas. Através dele a criança familiariza-se com os processos de leitura e de escrita, desenvolvendo a sua linguagem e atenção.

(...) um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia (Rigolet, 2009, p. 9).

Como referido anteriormente, importa que as crianças percebam, desde cedo, que a leitura lhes pode trazer várias possibilidades, quer a nível de conhecimentos, quer em termos de independência.

Azevedo (2003, p.9) afirma que a criança “...aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo.”

2. O contacto precoce com a Leitura

A infância é um período determinante na vida das crianças e cujas experiências têm repercussões de forma positiva ou negativa no seu futuro. No que diz respeito à sua educação literária, é nesta fase das suas vidas que deve ser estimulado o contacto com a literatura. Ramos e Silva (2009) referem que a aprendizagem da leitura se realiza muito

antes da escolaridade obrigatória. Mencionam, ainda, que o contacto das crianças com Literatura para a Infância, em tenra idade, lhes proporcionará maior sucesso em aprendizagens futuras.

Através do contacto precoce com a leitura é possível suscitar na criança o desejo de aprender a ler.

As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Ministério da Educação, 2016, p. 66)

Para que mais tarde seja conseguido o sucesso na tarefa da leitura, é importante que as crianças sejam motivadas a contactar com a linguagem escrita através de atividades relacionadas com a leitura e a escrita. A este processo chamamos literacia emergente, onde as crianças adquirem algumas competências antes da sua entrada para o ensino formal. Os desenvolvimentos destas competências determinarão o nível de sucesso na aprendizagem formal. Desta forma, devemos proporcionar às crianças momentos de contacto com livros desde os primeiros meses de vida (Sobrinho, 2000, p.87).

Este contacto não deve apenas ser feito através livros, mas também jornais, cartazes, folhetos, entre outros. Esta exposição permitirá à criança perceber de forma natural as várias conceções da escrita.

É de referir ainda que não se pretende um ensino formal nos anos de Jardim-de-Infância, mas sim um conjunto de práticas significativas que, mais tarde, sejam facilitadoras da leitura e escrita.

3. O papel da família, educadores e professores no contacto da criança com a Literatura para a Infância

De mãos dadas com a ideia anterior está o importante papel que a família e educadores têm nas aprendizagens das crianças durante a sua infância. São com estes que as crianças passam a grande do seu tempo e, como refere Veloso e Ricardo (2002), não nascemos leitores, por isso, o hábito de ler deve ser estimulado desde a nascença.

Segundo (Viana & Ribeiro, 2017, p. 18), “as experiências agradáveis com livros não nascem da obrigação de ler, mas da sedução”; desta forma, não basta rodear a criança com livros, mas sim incentivá-la e criar oportunidades apelativas para a sua exploração.

Assim, o profissional de educação deve fomentar, na sua prática, estratégias que promovam o prazer da exploração do livro e materiais impressos, por parte das crianças, através de atividades lúdicas, desafiadoras e motivantes.

No Jardim-de-Infância a exploração de livros nas rotinas da sala, de forma autónoma, por parte das próprias crianças, como por exemplo, quando uma criança conta uma história ao resto da sala, através das imagens que vê, é algo que o educador deve valorizar, sempre. É importante estar atento ao uso do seu vocabulário, escutá-las, valorizar as suas ideias, brincar com a linguagem e utilizar estratégias diversificadas e lúdicas (Sim-Sim, Silva e Nunes 2008).

Na sala, a variedade de livros deve ser vasta, para que sirvam os diferentes gostos das crianças e para que esta se sinta sempre tentada em descobrir um livro novo.

De acordo com Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Cosia, & Santos, (2014, p. 51), “ouvir ler pela voz dos outros é uma «operação de charme» para criar leitores” (grifo do autor). Assim é importante que a hora do conto faça parte da rotina das crianças, de modo que possam apreciar esse momento e tenham, cada vez mais, prazer em dele desfrutar. “Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (Silva & Ramos, 2014, p.171).

O educador é uma referência para as crianças e, por essa razão, é importante que tenha um escrutínio atento em relação aos livros que utiliza, de modo a levá-los à descoberta do prazer de poder folhear e ler um livro, o que contribuirá para o gosto pela leitura nas crianças.

Assim, o educador tem “um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade” (Silva & Ramos, 2014, p.171).

Já no 1º ciclo, torna-se cada vez mais complexo a utilização de livros literários. Os programas extensos, aliados ao tempo escasso e prazos a cumprir, levam a que alguns professores do 1º ciclo do Ensino Básico optem por colocar a educação literária um pouco de parte. Neste nível de ensino, a importante tarefa de ensinar uma criança a ler e conseguir que aprecie o ato de ler, pode ser uma tarefa trabalhosa, pois o facto de uma criança aprender a ler, não significa que goste de o fazer.

No entanto, quando utilizados os recursos literários de uma forma lúdica, é possível fazer com que as crianças criem o seu próprio imaginário, melhorem sua criatividade e se divirtam enquanto aprendem. Utilizar obras literárias como estratégia de ensino e aprendizagem fará com que seja divertido aprender e haja uma crescente vontade de querer ler.

A Literatura para a Infância pode ser introduzida na sala de aula também através de leituras coletivas ou livres, ou noutros formatos, como por exemplo, poesia ou prosa, promovendo, em paralelo, a possibilidade de recurso a outras formas literárias, tais como os, dicionários, as enciclopédias, entre outros. Esta diversidade permitirá a abordagem e a consolidação de variadíssimos assuntos. Tal como afirma Faria (2004, cit in. Silva, 2009, p.119) são muitas as atividades que o professor pode criar tendo por base uma obra literária, estando a trabalhar também conteúdos programáticos. Como afirma Paulino (2012, p.5), a literatura “propicia a exploração de inúmeras possibilidades educativas”.

Assim, é importante que na sala de aula sejam utilizados livros que proporcionem aprendizagens significativas, alargando os conhecimentos sobre os temas propostos.

Além dos profissionais de educação, também a família tem um importante papel no desenvolvimento do gosto da criança pela Literatura para a Infância. São os progenitores que se tornam os primeiros modelos de cada criança e a quem elas seguem os hábitos e ações. Assim, para que haja um bom desenvolvimento a nível literário, por parte da criança, é bastante importante que os próprios pais ou familiares com quem a

criança convive tenham hábitos de leitura e promovam momentos que sejam estimulantes e propícios para o incentivo da exploração de livros e da. Como diz Manzano “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (1998, p. 113).

Por outro lado, uma prática de leitura conjunta regular, ajuda também na fomentação de laços entre criança e adulto. Este hábito fará com que a criança sinta esse momento como prazeroso e, assim, uma forma de passar algum tempo de qualidade com os seus progenitores ou familiares. Para que estes momentos possam acontecer e não se tornem repetitivos e desinteressantes, é importante haver uma certa variedade de materiais impressos que possam manter a criança motivada.

“A família e os educadores têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas.” (Viana & Teixeira, 2002, p.122).

Em jeito de conclusão reforço a importância de haver um contacto prematuro com diferentes tipos de Literatura para a Infância, em casa, com os pais, e ser dada continuidade no pré-escolar, bem como no 1º ciclo. Assim, estas duas vertentes, família e contexto educativo, importantíssimas na vida das crianças, andarão de mãos dadas e trabalharão em prol do sucesso de um fator importante no futuro da criança, o acesso à literatura. É importante, ainda, acrescentar que o prazer pela literatura apenas se vai desenvolver se as obras forem sempre adequadas à idade, gostos e necessidades de cada criança.

CAPÍTULO II – Caracterização dos Contextos

1. Caracterização geral dos contextos de estágio

As instituições onde pude realizar ambos os estágios situam-se em freguesias pertencentes ao concelho e distrito de Braga.

A cidade de Braga, capital do distrito, é uma das quatro cidades que desempenham um relevante papel no desenvolvimento do território. Situa-se na confluência dos Rios Este e Cávado, no sopé da Serra da Falperra. A sua localização num eixo rodoviário de grande importância e o facto de ter uma taxa populacional das mais altas e jovens do País, permitiu-lhe atingir um grande desenvolvimento económico, social e cultural.

A instituição onde realizei o meu estágio em contexto de Pré-Escolar instituição é uma instituição de carácter privado e engloba as valências de Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A instituição onde tive a oportunidade de estagiar no contexto do 1º ciclo é, igualmente, uma instituição de carácter privado e comporta as valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Caracterização do Grupo do Contexto de Pré-Escolar

Tal como já foi mencionado, a instituição onde realizei o meu estágio em contexto de Pré-Escolar engloba as valências de Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Integrei uma sala Pré-Escolar com 24 crianças de 5 anos de idade. Havia uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. O grupo é composto por 13 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino, juntos desde os 3 anos de idade.

No grupo há cinco crianças a serem seguidas pela terapeuta da fala e uma delas a ser seguida, também, por uma terapeuta ocupacional pelo facto de apresentar uma perturbação do desenvolvimento, mais evidente a nível de comunicação e interação social. Há ainda uma criança de nacionalidade russa que integrou o grupo no início do ano letivo do 2017/2018 e que, por vir de outro país, inicialmente, não percebia

português. Continua, ainda, em processo de aprendizagem da língua portuguesa, demonstrando progressos. No grupo existe também uma menina com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diagnosticada com autismo.

Assim, genericamente, era um grupo assíduo e pontual, calmo, cumpridor de regras e muito interessado em todas as atividades.

O desporto era uma das áreas de grande interesse destas crianças, talvez pelo facto de para além da aula educação física existente no planeamento semanal da turma, que era assegurada pela educadora da turma, uma vez por semana, ainda praticarem outras atividades físicas, sendo as preferidas, as de ballet, futebol, yoga e ténis, de entre outras modalidades oferecidas pelo colégio.

No geral, as crianças apresentam grande competência a nível linguístico conseguindo expressarem-se de forma clara. A nível da formação pessoal e social, são crianças solidárias entre elas e respeitam as regras existentes dentro e fora da sala de aula.

Solidariedade, cooperação, respeito, amizade, autonomia e sentido crítico são palavras que caracterizam as crianças.

1.2. A rotina

Durante o período de estágio foi possível constatar a importância da organização do tempo e da rotina diária para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

As rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrir de conteúdos e ações. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual é o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhoreando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas (Zabalza, 1992, pp.174).

Para além da organização dos espaços e materiais, o educador deve também ter em conta a organização do tempo, de forma a que sejam proporcionados momentos de diversidade, através dos quais as crianças possam explorar objetos e materiais variados, descobrir novos interesses, tomar decisões, resolver problemas, experienciar

situações que as ajudem a compreender o mundo que a rodeia. Neste contexto, o educador deve incentivá-las a defender as suas ideias e a respeitar as ideias dos outros, bem como convidá-las a participar e escutá-las na tomada de decisões relativas ao processo educativo.

É também fundamental que esse tempo permita vários tipos de interações tanto como criança-criança, criança-adulto, pequeno e grande grupo ou, até mesmo, trabalho individual. Surge assim a necessidade de o educador criar uma rotina diária. Assim, para Bondioli (2014, pp. 147) “aprender a usar o tempo, negociar com os outros a organização da vida cotidiana, compartilhar os seus diversos momentos e o seu significado social constituem aspetos fecundos do processo de socialização infantil.”

No que concerne a este tópico, é de destacar que a rotina diária das crianças se encontrava afixada num quadro à entrada da sala. Ali estavam afixados todos os momentos que as crianças vivenciavam ao longo do dia, tais como: acolhimento, hora do conto, atividades em pequeno grupo, lanche, recreio, atividades em grande grupo, almoço, trabalho nas áreas, lanche.

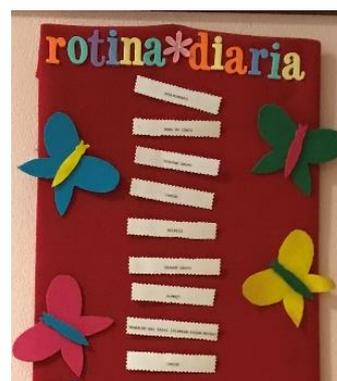


Figura 1 Rotina Diária

No planeamento semanal, afixado à entrada do edifício do pré-escolar, eram divulgadas as atividades a serem feitas com a educadora, bem como as atividades que envolviam outros professores, como era o caso do inglês, da expressão físico-motora e da expressão musical e os respetivos momentos do dia em que ocorriam. As crianças já se sentiam familiarizadas com a rotina, tanto da sala de aula, como das atividades que eram elaboradas com outros professores. Deve haver flexibilidade na repartição do tempo educativo da criança, mas sempre havendo uma certa frequência, que originará a rotina. Esta mesma rotina, permitirá à criança ter uma previsão do que acontecerá a seguir, dando a possibilidade à criança de prever eventos futuros (Spodek & Saracho, 1994, pp.136).

A abertura deste Colégio realiza-se às 8h e o encerramento às 19h. As crianças que chegavam a partir da hora de abertura e iam-se concentrando na sala de acolhimento que se situava na entrada do edifício do pré-escolar. Às 9h a educadora chegava e dirigia-se a essa mesma sala onde as crianças se encontravam e, nessa altura, elas levantavam-

se e formavam uma fila. De seguida, dirigiam-se aos seus cabides para irem buscar as suas lancheiras e voltavam para a fila. Seguiam para a sala, colocando a sua lancheira à entrada. Quando entravam na sala, sentavam-se na manta para começarem o acolhimento.

Na hora do acolhimento as crianças contavam as suas novidades, de seguida era eleito o “chefe de turma desse dia. De salientar a importância deste momento, uma vez que através dele é possível transmitir à criança o sentimento de inclusão, mas acima de tudo, o sentido de responsabilização.

Posteriormente à escolha o “chefe de turma” era cantada a música dos bons-dias e, no final da música, o chefe de turma, autonomamente, verificava o estado do tempo e, de seguida, com a ajuda da educadora e dos colegas marcava, num quadro com esse propósito, o dia da semana, e o mês em que nos encontrávamos. De seguida o chefe contava os meninos presentes. Este ato permitia o desenvolvimento da noção numérica promovendo uma sensibilização para uma posterior abordagem à matemática.



Figura 2 Quadro do tempo



Figura 3 Calendário

Seguia-se a hora do conto, em que eram escolhidas, pela educadora, histórias que fossem ao encontro dos interesses das crianças. Durante a hora do conto, a educadora, à medida que ia lendo a história, ia mostrando as imagens do livro e ia questionando as crianças sobre a história, de forma a tornar a leitura mais ativa e enriquecedora.

Uma vez por semana, mais concretamente a 2ª feira, esta hora era substituída por uma atividade com a professora de Inglês ocupando a primeira parte da manhã. Esta atividade, apesar de estar contemplada, muito resumidamente, nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) (2016), era uma hora que se repetia duas vezes

por semana e cuja a envolvência das crianças e da professora era significativa, revelando resultados positivos, nas crianças, a nível da competência linguística. Esta atividade era desenvolvida através de vídeos em inglês e com explicação de algumas expressões.

De seguida, o tempo era dedicado a atividades de pequeno grupo. Estes grupos já estavam estipulados pela educadora desde o início do ano de forma a que, num mesmo grupo, existissem crianças com diferentes níveis de desenvolvimento para uma maior interajuda entre os pares. Cada atividade deve estar ajustada ao nível de cada criança, permitindo que esta se desenvolva pelo seu próprio ritmo (Spodek & Saracho, 1994, pp.137).

Em momentos de pequeno grupo eram realizadas, maioritariamente, atividades no âmbito do subdomínio das artes visuais, mas também algumas atividades de capas que tinham sido adquiridas no início do ano letivo, que continham vários livros das seguintes áreas: Conhecimento do mundo, Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Matemática e Artes Visuais. Ao longo da semana todos os grupos realizavam todas as atividades, rotativamente.



Figura 4 Capa de Atividades

Para iniciar estes momentos, a educadora explicava o que cada mesa teria de fazer e, geralmente, os livros de cada um já estavam colocadas em cima da mesa, no respetivo lugar de cada criança. Nestas atividades as crianças participavam de forma ativa e colaborativa, ajudando-se mutuamente quando necessário. Durante este tempo a educadora incentivava as crianças ao trabalho autónomo; contudo, acompanhava todo o processo para poder ajudar, caso surgisse alguma dúvida ou dificuldade.

No final do trabalho, em pequenos grupos, a educadora dava o sinal às crianças para irem lavar as mãos para lancharem. A hora do lanche acontecia no espaço em frente à sala onde existiam uns bancos próprios esse fim. Aqui, a educadora e eu auxiliávamos as crianças nos lanches, por exemplo, cortando a fruta que as crianças traziam de casa. De seguida, no recreio, as crianças brincavam livremente, sendo que no final educadora chamava as crianças da sua sala dando o sinal para elas regressarem às

atividades. Por volta das 12h as crianças iam almoçar. Eu e a educadora levávamos as crianças até à cantina e ajudávamos a partir a carne, a descascar a fruta, entre outros.

Na parte da tarde, e após todas as crianças estarem na sala (de salientar que haviam crianças que não almoçavam na cantina do colégio e, por vezes, chegavam um pouco mais tarde), era iniciado o momento para as atividades nas áreas.

Após terem estado nas áreas, as crianças passavam para outra atividade, a qual era diferente em cada dia. A atividade de segunda-feira era planeada pela educadora. Nos restantes quatro dias da semana tinham atividades de Pintura, Educação Musical, Inglês e Educação Física respetivamente.

No final do dia, quando as crianças já tinham lanchado, davam por encerradas as atividades, havendo um tempo de prolongamento onde as crianças iam para o recreio, enquanto esperavam pelos encarregados de educação.

Como já foi referido, estas atividades aconteciam de forma sistemática e já estavam integradas na rotina da criança; todavia, e em função dos interesses das crianças, as atividades que eram trabalhadas com a educadora poderiam ser alteradas.

Como foi observado, esta gestão de tempo, feita pela educadora, permitia que, ao longo do dia se pudessem variar entre as seguintes situações: “1) de jogo com outros (em pequeno grupo, grande grupo), com os pares e com os adultos, sozinha na realização do projeto individual; 2) em ambientes diferenciados ao nível das potencialidades educativas que oferecem (a sala de atividades, o recreio, as saídas para a comunidade envolvente” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.87).

Constatei que o planeamento semanal nem sempre era cumprido conforme o previsto, o que permitia que as atividades pudessem ser planificadas e realizadas tendo em conta os interesses das crianças. Este facto veio comprovar que, apesar de o planeamento semanal existir, a gestão desse tempo era feita com a “ajuda” das crianças. Neste contexto, Dornelles e Fernandes (2015, p. 68) destacam a importância da participação da “criança como ator social, como sujeito com direitos, como sujeito participativo e com voz”. E, nesse sentido, o cuidado da educadora em planear-fazer-rever, incluindo as crianças nas decisões que lhe diziam respeito, demonstra a sua

flexibilidade relativamente ao processo educativo e, simultaneamente, o seu cuidado em promover a autonomia das crianças.

Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta (Ministério da Educação, 2016, pp.24).

O facto de as crianças estarem familiarizadas com a rotina diária é importante, uma vez que através de sinais introduzidos pelo educador, as crianças se vão apropriando da sua sequência tornando-a, assim, previsível. Essa previsibilidade, por parte das crianças, é fulcral pois esta contribui para a segurança e independência das crianças. Permite-lhes assim, sentirem-se “mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” (Zalbaza, 1992, pp.170).

Em suma, estabilidade e previsibilidade são palavras que definem a rotina diária da sala onde estagiei.

Um dos momentos da rotina diária das crianças era abordagem a uma língua estrangeira, o inglês. “A sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue” (Ministério da Educação, 2016, pp.61). As crianças em idade do pré-escolar estão mais predispostas para a aprendizagem e a atividade de inglês, tal como previsto nas orientações curriculares, integrava-se de forma natural nas rotinas do quotidiano do Jardim-de-Infância. A abordagem a uma língua estrangeira deve ser feita “desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados” (OCEPE, 2016, p. 61), devendo acontecer no contexto específico em que a criança se encontra, partindo dos seus interesses e adotando uma metodologia lúdica e informal, como foi o caso.

1.3. O espaço e o ambiente pedagógicos

“Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 161)

O aspeto mais importante numa sala de jardim de infância é o ambiente físico e a forma como a sala está disposta. Assim, o educador deve pensar e organizar o espaço de forma e intencional, adequando a disposição e os materiais da sala de acordo com as necessidades e interesses das crianças. É essencial que “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Ministério da Educação, 2016, p. 24).

A sala onde tive a oportunidade de estagiar, é composta por cinco áreas: área das construções; área da casa; área das histórias; área dos jogos; e área da expressão plástica. Para além das áreas referenciadas a sala continha, ainda: uma casa banho para as crianças; uma sala anexada com alguns materiais/recursos pedagógicos para a educadora; um balcão onde as crianças tinham os seus portfólios; um quadro; e um computador. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2012), a organização da sala por áreas permite que existam diferentes áreas de atividades que, por sua vez, permitem diferentes aprendizagens curriculares, sendo que, cada área contém mensagens pedagógicas do quotidiano. Na sala eram, também, visíveis algumas produções das crianças de trabalhos já realizados.

No que concerne à organização da sala e aos materiais que integravam as diferentes áreas, estes estavam à disposição de todas as crianças de modo a que elas os conseguissem alcançar facilmente e pudessem desenvolver, livremente, diferentes brincadeiras, em diversos momentos do dia, durante a semana. Os materiais encontravam-se sempre organizados e, no final do dia, eram arrumados novamente pelas crianças nos sítios respetivo, embora não estivessem etiquetados.



Figura 5 Copos com lápis de cor

Relativamente à área das construções, esta continha um tapete amplo que servia também para hora de acolhimento.

A área da casa, que se encontrava perto da área das construções, continha materiais como: roupas, uma cozinha, uma mesa, uma cama, fruta de plástico, algumas panelas, pratos, entre outros utensílios de cozinha. Apesar de os recursos serem escassos, estes apelavam ao jogo simbólico e ao jogo dramático e era aproveitado, pelas crianças, para a incorporação de certos papéis sociais tais como: mães, pais, empregados de restaurantes, entre outros.

Relativamente à área das histórias esta continha vários livros que se encontravam dispostos com a capa voltada para a frente. Esta área encontrava-se ao lado de uma janela o que permitia às crianças lerem os livros com luz natural, sendo uma área sossegada e que tinha uma ou outra almofada e alguns peluches.

No que concerne à área dos jogos esta apresentava alguns jogos, na sua maioria puzzles. Era uma área muito utilizada pelas crianças, jogando em grupo ou sozinhas. Quando utilizada em grupo, as crianças cooperavam entre elas na construção do puzzle que estavam a desenvolver ou ajudando colegas que tinham mais dificuldades.

A área das expressões plásticas era mais usada na parte da manhã quando as crianças trabalhavam em pequeno grupo. Esta área continha um armário onde se encontravam vários copos, de diferentes cores, com de lápis. Cada cor representava uma mesa. E cada mesa tinha os seus ocupantes pré-estabelecidos pela educadora.

Todas as crianças se sentiam bastante confortáveis com a organização da sala. Tal como salienta Zabalza (1996), um ambiente rico em estímulos e com uma adequada gestão de recursos proporciona, à criança, uma melhor qualidade no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Um ambiente estimulante contribui para o despertar curiosidade da criança e descoberta de novos mundos.

2. Caracterização do grupo do Contexto de 1º Ciclo

Com já antes referido, a instituição onde tive a oportunidade de estagiar no contexto do 1º ciclo fica situada no concelho e distrito de Braga. Trata-se de uma instituição que comporta as valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O grupo onde realizei o meu estágio é formado por 24 crianças, com 6/7 anos de idade. Este grupo é composto por 11 crianças do sexo masculino, 13 do sexo feminino e uma professora de monodocência. Existem, no grupo, crianças que frequentaram o Pré-Escolar nesta e noutras instituição instituições.

De forma geral, era um grupo vivo, empenhado e interessado, assíduo e pontual. Eram cumpridores das regras e muito motivados para novas aprendizagens.

Também neste contexto, o desporto era uma das áreas de grande interesse destas crianças, uma vez que além da aula educação física/yoga, existente no planeamento semanal da turma, ainda eram praticadas outras atividades físicas pelas crianças, sendo as preferidas ballet e futebol.

No geral, as crianças apresentavam grande competência a nível linguístico e de escrita, conseguindo-se expressar de forma clara e objetiva. A nível da formação pessoal e social, são crianças justas, solidárias e cooperantes entre elas, revelando valores de amizade e de respeito, quer para com os colegas, quer para com as regras existentes dentro e fora da sala de aula.

2.2. A rotina

Por serem uma turma de 1º ano, foi possível verificar, mais uma vez, a importância da organização do tempo e da rotina diária, para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O horário de turma encontrava-se afixado à entrada da sala, bem como o registo de todas as atividades planeadas para as crianças, ao longo do dia.

Neste planeamento semanal, afixado à porta, estavam presentes, de uma forma geral, as atividades curriculares lecionadas pela professora, bem como as aulas

leccionadas por outros professores, como era o caso do inglês, da expressão plástica, educação física e da expressão musical, com as horas e duração das mesmas.

A abertura da instituição realiza-se às 8h e o encerramento às 19h. As crianças que chegam a partir da hora de abertura vão-se concentrando no A.T.L. Às 9h, quando toca, as crianças dirigem-se para a sua sala, pegam no caderno de trabalho de casa e no estojo e sentam-se nos seus lugares.

De seguida, começava o tempo de acolhimento, onde as crianças podiam contar as suas novidades à turma. Penso que este tempo é uma mais valia, uma vez que esta partilha prevenia que as crianças interrompessem momentos importantes para contarem situações ou momentos que tinham vivido. Na minha opinião esta prática instiga também a partilha e cumplicidade entre colegas de turma.

Posteriormente, começavam o trabalho na disciplina curricular designada pelo horário naquele dia. Esta primeira aula tinha a duração de 1:15h, seguindo-se o intervalo de 30m.

Quando tocava, as crianças dirigiam-se para a sala de forma autónoma. Aí, normalmente, mudavam de disciplina, trabalhando mais cerca de 1:15h. O almoço decorria entre as 12.15m e as 14h e no período da tarde tinham 2h de aulas, seguido de um intervalo de 30 minutos, e mais por fim 1h de aula, finalizando, assim, o dia escolar das crianças. É de salientar que as disciplinas como Matemática, Português e Estudo do Meio eram, maioritariamente, leccionadas de manhã, período em que as crianças se encontram mais ativas e concentradas.

Como já foi referido, estas atividades aconteciam de forma sistemática conforme o horário; todavia, a professora ia fazendo alterações à medida que achava necessário, de acordo com a predisposição das crianças. Foi-me possível observar várias vezes que o planeamento não foi seguido conforme o previsto, tomando um novo rumo em função, por exemplo, de uma dúvida que surgisse ou de uma matéria em que as crianças demonstrassem mais dificuldade. Este facto veio comprovar que, apesar de o planeamento semanal existir, a gestão desse tempo era flexibilizada em benefício das crianças.

2.3. Caraterização da sala

A sala onde tive a oportunidade de estagiar era comprida e, por isso, as mesas estavam dispostas em filas viradas de frente para o quadro. Na sala existia ainda um armário grande onde cada criança tinha uma prateleira onde guardava as suas coisas, como cadernos, livros e estojos. Num outro armário, estava arrumado material extra, como cartolinas, lápis, cadernos, entre outros. Existia ainda materiais, como abacos, que eram usados como complemento de aprendizagem. Para além do referido, a sala continha, ainda: um lavatório; um balcão onde as crianças tinham os seus portfólios; um quadro interativo; e um computador. Na sala eram, também, visíveis algumas produções das crianças.

No que concerne à organização dos materiais que integravam a sala, estavam à disposição de todas as crianças para que elas conseguissem ser mais autónomas e alcançando o seu material sem necessidade de auxílio.

No que concerne ao espaço exterior esta instituição tem dois recreios distintos destinados às crianças do primeiro ciclo: o recreio exterior, que se localiza na entrada do edifício, e um campo de futebol. Estes espaços eram frequentados por todas as salas de 1º ciclo e, por vezes, também pelo de pré-escolar.

CAPÍTULO III – Projeto de Intervenção Pedagógica

1. A temática e os objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica

O meu projeto de intervenção pedagógico surgiu através da observação das ações e dos diálogos com as crianças de cada um dos contextos onde estagiei e com cada uma das respetivas profissionais encarregue por cada um dos grupos. Desse modo, obtive conhecimentos de cada contexto educativo, os grupos de crianças, em geral, e sobre cada criança, individualmente.

O tempo de observação permitiu confirmar quais os aspetos que poderiam ser trabalhados e, assim, delinear a problemática e, conseqüentemente, todas as atividades que foram construindo o meu projeto.

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem (Ministério da Educação, 2016, pp.11).

A observação é algo crucial para que consigamos conhecer melhor os interesses e curiosidades das crianças, de forma a planearmos atividades que sejam significativas e, conseqüentemente, que contribuam para a construção de conhecimento, por parte das crianças. Assim, posso dizer que as minhas observações me conduziram para a escolha da problemática a desenvolver através do meu projeto e a criar atividades que, na minha opinião, lhes dessem resposta.

1.1. O contexto do Pré-Escolar

Durante as minhas observações no contexto de pré-escolar foi cada vez mais notório que, por vezes, não era dada muita atenção à hora do conto e a área da biblioteca era a área menos frequentada pelo grupo. As crianças raramente escolhiam esta área e quando a escolhiam, muitas vezes era devido ao facto de as outras já estarem cheias.

Através destes comportamentos fui-me apercebendo que as crianças não achavam esta área apelativa o suficiente e daí a preferência por qualquer uma das outras. Posso dizer que a educadora lia várias vezes histórias ao grupo, uma vez que fazia parte da sua rotina da manhã a hora do conto. O grupo, por vezes, tinha dificuldade em prestar atenção e dispersava com facilidade. Quando a educadora fazia algumas perguntas não sabiam responder.

Após algumas semanas de observação, foi possível verificar que nada mudava e que as crianças se continuavam a mostrar um pouco desatentas em momentos de leitura de um livro. Desta forma, concluí que a falta de interesse e de vontade de explorar esta área, se prendia com o facto de as crianças já conhecerem os livros de anos anteriores.

Depois de refletir um pouco, apercebi-me que os tipos de livros disponibilizados poderiam não ser os mais adequados aos gostos das crianças e daí a sua falta de interesse. Os livros literários que pertencem à área da biblioteca devem ser variados, em quantidade e de “uso aberto” (Rogers, 1996, p. 155), de forma a apoiar diferentes experiências lúdicas. Para que estes materiais motivem a criança a explorá-los é necessário que sejam de fácil manipulação e que existam quantidades suficientes para que cada criança possa usufruir deles.

“A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes (...)” (Ministério da Educação, 2016, pp.48). Assim, para que uma área seja um lugar apelativo, “os educadores organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163), devendo escolher materiais diversificados e estimulantes para que elas sintam interesse em utilizá-los.

Procurei, então, desenvolver algumas atividades lúdicas em torno desta temática, em função dos interesses das crianças e, sempre que possível, planificar e implementar atividades em torno das propostas feitas por elas. Tentei despertar o entusiasmo das crianças pela escuta das histórias que lhes são contadas e estimular, também, o seu contacto com os livros, procurando, sempre, proporcionar-lhes possibilidades diversificadas em termos de exploração das histórias. Por outro lado, o tentar incutir hábitos relacionados com a escuta de histórias contribuiu, também, para o enriquecimento do vocabulário das crianças e favoreceu a aquisição de uma diversidade de estruturas morfológicas e sintáticas que terão repercussões positivas na futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, a nossa intervenção pedagógica, foi orientada para o alcance dos seguintes objetivos:

- ✓ Dinamizar a área da biblioteca, articulando com a educadora, estratégias e recursos pedagógicos diversificados;
- ✓ Explorar, com as crianças, obras da Literatura para a Infância e de contos ou narrativas de tradição oral, resgatadas para a infância de forma a proporcionar novos conhecimentos;

- ✓ Dinamizar atividades consistentes com as necessidades das crianças, no âmbito Literatura para a Infância;
- ✓ Adquirir, construir, adequar e disponibilizar materiais diversificados para a área da biblioteca (Ex: materiais impressos, materiais cinético-dramáticos, lápis, folhas);
- ✓ Melhorar o espaço da área da biblioteca tornando-o acolhedor e convidativo para as crianças;

1.2. O contexto do 1º Ciclo

No que diz respeito ao 1º Ciclo foi necessário, tal como no Pré-Escolar, realizei a observação do contexto, de modo a conhecê-lo melhor, tanto no que diz respeito ao grupo, em geral, como em relação a cada criança, individualmente. A partir das minhas observações determinei a problemática a explorar através da minha intervenção pedagógica e a planificação de atividades que, na minha opinião, lhes dessem resposta.

O principal objetivo do meu projeto de intervenção pedagógica prendeu-se, assim, com as possibilidades de exploração de livros ou de histórias na abordagem de temas programáticos, convocando, para tal, competências criativas, imaginativas e de interpretação, por parte das crianças e, assim, construírem novos conhecimentos. Pretendia, desse modo, que o interesse das crianças pela exploração de livros, fosse uma consequência natural.

A meu ver, inculcar nas crianças a curiosidade pelo livro, pela leitura, pelo ouvir contar histórias, será sempre um contributo positivo para a melhoria das suas capacidades de leitura, escrita, comunicação, imaginação, improvisação, jogo e criatividade, entre outras que são cruciais para o seu saudável desenvolvimento.

Se, por um lado, não são raras as vezes em que nos confrontamos com uma visão da leitura como uma atividade séria, tomando-se, com facilidade, a palavra “séria” como sinónimo de “monótona”, “aborrecida” ou “antissocial”, por outro lado, nas últimas décadas, a leitura surge, frequentemente, conotada com as ideias de jogo ou de atividade lúdica, motivadora de prazer. Noções mais ou menos consensuais, em especial no que diz respeito às práticas de mediação de leitura com crianças e jovens, a verdade é que ler não é um jogo puro e simples, mas um exercício cognitivo e de compreensão de indiscutível complexidade, um processo no qual se conjugam o pensamento, a memória e, naturalmente, se nos reportarmos aos primeiros leitores, a ludicidade. A “construção” de um leitor, entendido aqui como aquele que lê autónoma, voluntaria e/ou livremente documentos distintos, em situações diversas, e é capaz de problematizar o que leu, é determinada pelas experiências de leitura (motivadoras ou desanimadoras) que este possui, desde tenra idade, ocorrendo estas em dois contextos fundamentais: a família e a escola (Pires-Antunes, Dias, e Reis da Silva, 2017, p. 162-163).

Para proporcionar momentos de prazer que levassem ao gosto pelo livro, procurei formular um conjunto de atividades lúdicas que respondessem às suas necessidades e lhes proporcionassem aprendizagens e construção de conhecimentos significativos.

É importante voltar a referir que, devido ao curto espaço de tempo, os conteúdos abordados foram selecionados com a professora cooperante, tendo em conta vários fatores articulados em conjunto.

Acredito, também neste contexto do 1º Ciclo, ter despertado o entusiasmo das crianças pela escuta das histórias. De igual modo, procurei dinamizar atividades que promovessem o contacto com os livros, selecionando um conjunto de estratégias de exploração das histórias para estimulassem o seu interesse por obras de Literatura para a Infância.

Assim, os meus objetivos de intervenção foram os seguintes:

- ✓ Explorar, com os alunos, obras da Literatura para a Infância articulando com o professor, estratégias e recursos pedagógicos diversificados;
- ✓ Dinamizar atividades consistentes com as necessidades das crianças, no âmbito Literatura para a Infância;
- ✓ Convocar e implementar estratégias significativas para as crianças e que estimulem as suas competências de concentração e de escuta;

- ✓ Convocar e implementar estratégias que estimulem, nas crianças, competências leitoras;
- ✓ Contribuir para a ampliação de conhecimentos, por parte das crianças.

2. Metodologia

Para desenvolver o projeto de intervenção pedagógica optei pela metodologia de investigação-ação. A investigação-ação, nas palavras de Máximo-Esteves (2008 p.18 -19), pode definir-se como “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre (...) sendo um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais”.

Nunan (1996, p. 12) refere que “a investigação-ação é composta por quatro etapas que se desenvolvem em ciclo”:

1. Planear - desenvolvimento de um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
2. Agir, inovar ou transformar - concretização do plano de ação;
3. Observar - motivação do plano de ação em contexto;
4. Refletir - análise dos processos e resultados do que foi planeado.

As diferentes fases deste método (planificação, ação, observação, reflexão) permitiram-me fazer uma avaliação mais concreta de certos aspetos, para depois os conseguir resolver. Como afirma Coutinho et al. (2009, p. 362), a investigação-ação é uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”.

Este método permite identificar problemáticas, desenvolver atividades de intervenção e depois verificar quais as suas consequências. Este tipo de estratégia permite melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008).

Durante o período de estágio, a observação dos grupos, das suas rotinas, e características individuais, proporcionou-me a possibilidade de investigar, refletir e adequar as atividades para o projeto de intervenção.

Também foi crucial a colaboração das equipas educativas. Houve sempre um debate de ideias e trabalho conjunto, o que, na minha opinião, foi um contributo positivo em

prol do processo educativo. As reflexões que iam sendo feitas para e sobre cada atividade permitiam percebermos quais os pontos positivos, mas sobretudo perceber quais os pontos que podiam ser melhorados e ajustados. Também as notas feitas diariamente, os registos fotográficos, possibilitavam a perceção elementos que no decurso da atividade podiam não ter sido perceptíveis, mas que revistos, posteriormente, e refletindo sobre eles, permitiam realizar mudanças ao longo da prática, de forma a que esta fosse sempre melhorada.

Como afirmam Oliveira, Amaral & Sarmiento (2002, p.71) “a investigação – ação como estratégia de formação de professores estagiários, visa articular a formação inicial de professores reflexivos com o desenvolvimento de uma pedagogia para autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação ação”.

3. Estratégias de Descrição da Intervenção

3.1. O Pré-Escolar

O meu projeto de intervenção pedagógica era o de contribuir para o desenvolvimento de competências criativas e imaginativas das crianças, através da exploração de histórias, estimulando, desse modo, competências de reconto e de interpretação e, assim, construir com elas outros conhecimentos. Pretendia, desse modo, que o aumento da frequência das crianças na área da biblioteca fosse uma prática natural.

Para tal, através de obras de Literatura para Infância, procurei formular atividades que, no meu entender, fossem significativas para as crianças e expandissem os seus conhecimentos sobre várias temáticas. Assim, procurei despertar o interesse destas crianças para a exploração de livros na expectativa de dinamizar, também o espaço da área da biblioteca. As planificações das atividades foram pensadas e implementadas a partir das propostas feitas pelas crianças e em função dos seus interesses, tendo presente, sempre, a componente lúdica.

Atividade 1 - “O Pedro e o Lobo”

Na minha primeira intervenção, no âmbito do meu estágio em contexto de Pré-Escolar, comecei por ler ao grupo o conto “O Pedro e o Lobo”. Procurei ler e dominar bem a história, de forma a apropriar-me dela completamente. Tentei também interpretar o narrador e cada uma das personagens de modo a captar a atenção do grupo e procurando que este tivesse uma correta perceção da história. Para que a experiência seja marcante “tem de ter em si uma qualidade problemática ou alguma coisa nova que escape à rotina e desperte curiosidade” (Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011. p.56).

Este conto foi muito bem recebido pelas crianças, tendo a moral da história, mostrando-se bastante divertidas com o seu desfecho. De seguida, explorei os vários momentos da história, com o grupo. Almeida (2002, p. 140) refere que o facto de a criança estar atenta aos pormenores e às ilustrações dos livros leva ao “desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão”. Através do reconto a criança compreenderá melhor a história e determinados valores a ela associados.

Segundo Niza (1998) o educador deve criar formas de a crianças conhecerem o que está escrito e, assim, interpretarem. Estas atividades levarão a criança a perceber a relação entre a linguagem oral e escrita.

Num segundo momento, em conjunto com as crianças, explorámos algumas personagens da narrativa, tais como o lobo e as ovelhas. Assim, comecei por pedir-lhes que imaginassem/fizessem de conta ser uma ovelha; em seguida, uma ovelha assustada. Depois foi a vez de fazerem de



Figura 6 Representação das personagens

lobo, tendo-lhes pedido que imaginassem/fizessem de conta serem um lobo esfomeado. Durante este processo foi notória a alegria e diversão das crianças, como podemos verificar pelos seguintes comentários: “olha pra mim, olha como eu faço bem” (L.); “eu sou o lobo do livro, grahhhh vou-te comer” (A.); “isto é mesmo fixe, temos de

fazer mais vezes” (S.). “O facto de haver necessidade de interação e relações interpessoais, conduz à necessidade de comunicação dentro do grupo, o que passa, naturalmente, pelo uso da linguagem”, como salienta Pires-Antunes, (2014, p. 5).

Segundo Mukhina (1996), a atividade lúdica proporciona um enorme prazer à criança. E essa ludicidade, é a base do jogo dramático que caracteriza a Educação e Expressão Dramática.

As experiências de aprendizagem vividas através da prática da Educação Dramática, pela sua natureza lúdica, favorecem a criação de um ambiente confortável e seguro de onde saem reforçadas competências tão importantes como a livre expressão, a comunicação, a espontaneidade, a atenção e a concentração. Sendo as atividades dramático-teatrais caracterizadas pela sua ludicidade, pode dizer-se que as brincadeiras improvisadas estão na base de todo o ensino da Educação Dramática (Pires-Antunes, 2017, p. 427).

Nestas atividades, as crianças podem ser quem quiserem, e agirem de acordo com a sua personagem. Através do jogo dramático, as crianças são capazes de assumir qualquer papel, como um cavalo, ou uma fera, ou qualquer outra personagem, aspeto importantíssimo para o desenvolvimento da sua criatividade.

Em seguida, perguntei às crianças se gostariam de dramatizar, representar, este conto. Todas se mostraram muito entusiasmadas dizendo; “siiiim” (várias crianças); “eu quero ser o lobo” (X.); “eu quero ser o Pedro” (S.). Assim, para dar início ao jogo dramático das crianças, comecei por dividi-las de forma aleatória, em quatro grupos, de seis elementos cada. Cada grupo teria de ter a personagem do Pedro, do lobo, dois senhores que o iam acudir e duas ovelhas. A escolha das personagens, em cada grupo, foi feita pelas crianças. Pedi-lhes que conversassem, tivessem em conta a opinião de todos e que chegassem a um consenso onde todos ficassem satisfeitos, embora estando sempre atenta à gestão de cada grupo, mediando, sempre que necessário. Decidi que fossem as crianças a decidir a distribuição das personagens, como forma de as ajudar a desenvolver a sua autonomia e a serem capazes de tomar decisões, escolherem. Esta autonomia permite-lhes organizar os seus pensamentos e, individualmente ou em grupo, assumirem a responsabilidade das suas escolhas.

Como podemos verificar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na

aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

Quando todos se mostraram preparados e prontos para começar, demos início às dramatizações. No que concerne à performance dos grupos, correram bastante bem e as crianças sabiam, de uma forma geral, o que dizer e quando o dizer. Para mim, o mais



Figura 7 Dramatização

importante foi ver o entusiasmo e a alegria com que cada grupo ia acabando a sua dramatização, mas também o sorriso dos colegas que os observavam. Também se seguiram alguns comentários por parte das crianças tais como: “eu quero fazer outra vez” (M.M); “para a semana podemos repetir?” (A.); “isto é divertido, vamos fazer mais vezes?” (F.)

É importante referir a importância da Expressão Dramática, pois esta trabalha componentes importantes do desenvolvimento de uma criança, tais como a linguagem, criatividade, aquisição de valores, competências sociais, na relação com os outros e com a realidade circundante, entre outros, e “é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (Sousa, 2003, p.33). A interação social é trabalhada intensamente uma vez que a criança é exposta a situações onde tem de conversar e tomar decisões em grupo. Tratam-se de momentos de comunicação, negociação, conversação e argumentação que, como destaca Sousa (2003, p.34) “libertam-na de todos os seus condicionamentos deformantes, como por exemplo a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as graças e palhaçadas”.

O jogo do faz-de-conta é um catalisador da espontaneidade das crianças, contribuindo para a sua capacidade de imaginação, preparando-os para novas experiências e estabelecendo inúmeras possibilidades de comunicação e de oralidade. Este tipo de jogo, “é sustentado pela improvisação e dramatização e favorece a adaptação de ideias a ações representáveis pelo recurso à linguagem verbal ou não verbal” (Pires-Antunes, 2017, p.427).

Voltando à exploração do conto do “Pedro e o Lobo”, houve um momento, a propósito do diálogo em que é referido que o Pedro “estava encostado a uma árvore”, em que questionei as crianças sobre “a que árvore é que o Pedro estava encostado? (A.). Esta pergunta despoletou uma discussão sobre os mais variados tipos de árvores a que o Pedro poderia estar encostado e se seria de fruto ou não, com o seguinte diálogo:

J.: - “Podia ser um pinheiro”;

M.M.: - “Sim um pinheiro de Natal”;

S.: - “Já sei, podemos fazer um pinheiro de Natal, já é quase Natal”.

A educadora gostou bastante da ideia e decidimos então fazer pinheirinhos de Natal como uma das prendas para levarem para casa, no Natal.

Estes pinheiros foram feitos com pinhas e rolhas de cortiça. Esta atividade deu a oportunidade de as crianças explorarem e manusearem diferentes tipos de objetos e materiais.



Figura 8 Pinheiros de Natal

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.) (Ministério da Educação, 2016, p.49).

Atividade 2 - “Vamos criar uma história”

Na terceira atividade planeada, com intuito de valorizar a criatividade do grupo, propus-lhes que, em conjunto, criássemos uma história. Essa história seria, depois, colocada por mim na área da biblioteca, para que eles a pudessem consultar sempre que o desejassem.

Na minha opinião estes tipos de atividades são bastante enriquecedores pois trabalham várias capacidades na criança, tais como a imaginação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, respeito pelo outro e a ajuda.



Figura 9 História Inventada pelas crianças

Assim, partilhei esta ideia com o grupo e a resposta foi bastante positiva como podemos verificar:

S.: - “Nós vamos fazer uma história? Que fixe”;

H.: - “Então isso quer dizer que nós vamos ser os autores”;

A.: - “Isso vai ser mesmo bom. Acho que vai ficar muito bem”.

De seguida, comecei então por apresentar três objetos ao grupo que teriam de estar presentes, de alguma forma, na sua improvisação história. Estes objetos eram uma maçã, uma pinha e uma colher. Ao utilizar os objetos como indutores, pretendia introduzir um fio condutor no jogo das crianças. Estes objetos/indutores exerciam a função de “mediadores, instrumentos, auxiliares, meios ou até mesmo simples pretextos.” (...) “O indutor serve sucessivamente de via de acesso, de derivação ou de desvio da expressão ou do jogo, e é porque parece afastar-se do objetivo, vaguear, fazer gazeta, que permite alcançar mais seguramente esse objetivo escondido” (Landier e Barret, 1999, p. 21).

No que diz respeito à história final, posso dizer que as crianças souberem pegar nestes objetos banais e não se limitaram apenas ao seu uso convencional, mas deram-lhe características diferentes, o que me deixou bastante feliz. A imaginação das crianças deu origem a uma história fantástica e bastante criativa.

Esta atividade decorreu em tom de brincadeira, porque as brincadeiras improvisadas são a base da Expressão Dramática e é a brincar que a criança aprende. O grupo esteve sempre bastante divertido e descontraído, mas focado na tarefa. Foi possível verificar que “também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Ministério da Educação, 2016, p.11).

Ainda durante esta semana, pedi ao grupo que fizesse o registo da história que tinha inventado em conjunto, mas num pedaço de tecido. Este registo em tecido seria, mais tarde, utilizado para fazer almofadas para serem colocadas na área da biblioteca, de forma a que este cantinho se tornasse mais acolhedor e aconchegante.

O grupo mostrou-se bastante motivado e contente por poderem fazer esta atividade, pintar em tecido, mas também por irem poder ver a sua própria criação exposta e com grande utilidade para eles próprios.

Distribuí um pedaço de tecido redondo a cada criança e pedi-lhes que registassem, com marcadores, a parte que mais gostaram da história que tínhamos inventado.

A dada altura, G., por ter marcadores com a ponta mais grossa, ficou com uma maior quantidade de tinta espalhada no tecido, não se percebendo o que estava desenhado. Mas como tinha pedaços de tecido a mais, pude substituí-lo rapidamente. Para que não acontecesse o mesmo, o colega do lado emprestou os seus marcadores ao G. Penso que apesar de ter surgido este contratempo, foi possível solucioná-lo sem grandes problemas e com a pronta colaboração das crianças.

Durante a atividade foi possível ouvir alguns comentários como: “eu gosto de pintar aqui” (G.); “é bom fazer isto” (A.); “olha para o meu, olha como está” (M.J.). Posso concluir que apesar de ser uma experiência diferente das que as crianças estão habituadas, todas se mostraram bastante participativas, tendo-se divertido e gostado da experiência.

Fiquei bastante contente por ver como todos conseguiram representar a história, cada um à sua maneira, e pude observar que muitas delas desenharam detalhadamente

e com muito empenho e prazer pelo que estavam a fazer. Queriam que este trabalho fosse bem-sucedido.

Idealizei esta atividade como forma de as crianças “fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Ministério da Educação, 2016, p.27). Neste sentido penso que proporcionei às crianças uma experiência diferente e divertida.



Figura 10 1ª Fase das almofadas



Figura 11 2ª Fase das Almofadas



Figura 12 3ª Fase das Almofadas



Figura 13 Almofada concluída



Figura 14 Almofada concluída



Figura 15 Almofada concluída

Durante a execução das atividades anteriormente referidas, surgiu em conversa a ideia de criarmos um livro de rimas para mais uma vez ser colocado à sua disposição na biblioteca.

Assim, coloquei na caixa mistério imagens variadas, como por exemplo, de objetos e de animais. Cada criança tirou da caixa um papel e, de acordo com o que lhe saía, tinha de criar uma rima. De forma geral, o grupo não teve qualquer problema com esta atividade. Segundo Ministério da Educação, 2016, p. 55, devemos tirar partido das rimas como forma de discriminar os sons, compreender o que se diz e desenvolver a da linguagem.

De seguida pedi às crianças que fizessem o registo das suas rimas. Estas rimas foram depois compiladas de forma formar um livro.



Figura 16 Livro de Rimas

Atividade 3 - "O nosso teatro"

Nesta atividade decidimos adicionar um novo elemento à área da biblioteca. Fiollo com o intuito de enriquecer esta área e de dar a oportunidade a este grupo de crianças de conhecerem diferentes formas de exploração de uma história. Quando cheguei à sala com o fantocheiro, a curiosidade à volta deste novo objeto foi enorme. Todos me rodearam e ao mesmo tempo faziam as seguintes perguntas: "o que é isso? Adriana o que é? (vários); "porque é que trouxeste isto para aqui?" (S.); "isso é para nós?" (H.). Pedi-lhes tao que se acalmassem e se sentassem na manta e, que em seguida eu lhes explicaria do que se tratava. Rapidamente se dirigiram para a manta e se sentaram em silêncio. O excitação e dúvida eram imensos. Comecei então por perguntar-lhes o que achavam que era aquele objeto, ao que eles responderam: "é um pedaço de madeira" (J.); "eu acho que é para nós brincarmos" (E.). Mencionei então a palavra fantocheiro e foi aí que algumas crianças associaram de imediato esta palavra a



Figura 17 Fantocheiro na forma original

fantoches: “ah já sei, é para usar com fantoches” (S.); “já sei, já sei, é para usar com aquilo que se põe no braço” (A.), referindo-se aos fantoches.

Expliquei-lhes então o que era e o que pretendia com ele. Disse-lhes que era algo que lhes queria oferecer, para que pudessem utilizar sempre que quisessem. Referi ainda que gostava de lhes contar uma história com fantoches, perguntando-lhes se gostariam de assistir. Todo o grupo respondeu que sim em unísono.

Perguntei-lhes também se gostariam de decorar o fantocheiro ao seu gosto, ao que responderam: “sim, sim, sim” (F.); “eu quero” (G.); “sim eu também quero ajudar” (M.J.). “Então e como é que o gostariam de decorar”, perguntei. “Humm, eu quero desenhar uma princesa” (E.); “eu vou fazer um arco-íris” (A.A); “eu também, eu também” (L.).

Sendo o espaço do fantocheiro um pouco limitado para que cada criança desenhasse livremente, diretamente no fantocheiro, por sugestão da educadora decidimos aplicar a técnica do guardanapo. Esta técnica consiste no desenho com marcadores em guardanapos que, depois, são colados no fantocheiro com cola branca, dando o efeito de terem sido desenhados diretamente no fantocheiro.

Em conversa com a educadora e o grupo determinámos que o primeiro passo seria pintar todo o fantocheiro de branco de forma a tornar a superfície mais homogénea e bonita para a decoração posterior.

No dia seguinte pusemos então mãos à obra. Em pequenos grupos, cada um pintou uma parte do fantocheiro. Era notório o entusiasmo das crianças com esta atividade. Esta oportunidade de pintarem livremente nesta “tela” trazia-lhes um excitação sem igual.

Enquanto o faziam iam dizendo: “ái, isto é mesmo fixe, é mesmo bom” (S.); “vai ficar tao bonito” (E.); “e vai ser só nosso” (L.); “eu gosto de pintar em madeira, é diferente” (A.).

A decisão de incluir o Teatro de Formas Animadas e, conseqüentemente, explorar um mediador cinético-dramático, o fantoche, teve como objetivo proporcionar às crianças novas situações de jogo de faz-de-conta, explorando a sua criatividade,



Figura 18 Pintura do Fantocheiro

imaginação e sensibilidade estética e artística. Por outro lado, permitiu adicionar à área das histórias novos recursos, neste caso, elaborados por elas.

O fantoche, enquanto mediador cinético-dramático, é um objeto pedagógico que, através de uma estratégia, essencialmente, lúdica, contribui para o desenvolvimento da comunicação, interação e socialização da criança com o grupo. O fantoche, “porque é alguém, porque é gente, pode ser alvo das mais variadas projeções e identificações, tornando-se, assim, expressão de um forte desejo se SER” (Costa & Baganha, 1989, p.39). Através do jogo dramático projetivo que a manipulação do fantoche proporciona, a criança estimula a sua criatividade, a imaginação, a capacidade de improvisação, a autonomia, a confiança, a desinibição, o sentido crítico. De igual modo, desenvolve competências de coordenação motora, raciocínio, memória, observação e concentração. Tornar-se alguém é “a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (Costa & Baganha, 1989, p.37).

A criança expressa, através do fantoche, de forma livre e espontânea, muito da sua própria realidade, pelo que o educador pode obter informação crucial, que lhe permite conhecer a criança, através da vida que ela empresta ao fantoche. O fantoche assume, igualmente, um papel importante em termos de formação pessoal e social da criança, contribuindo para o seu sentido de responsabilidade em preservar algo que é de todos e para o cumprimento de regras.

Como tinha referido no início da semana que gostava de lhes contar uma história com fantoches, preparei o conto tradicional “A cigarra e a formiga”. Em casa criei dois fantoches



Figura 20 Dramatização " A cigarra e a formiga"

para que pudesse dramatizar este conto. Fiquei bastante feliz com o entusiasmo que toda a sala demonstrou quando lhes perguntei se queriam que lhes contasse um conto tradicional com fantoches.

Após a dramatização e o reconto da história deixei-os manusearem os fantoches. Durante este tempo surgiram os comentários: “esses fantoches que usaste na história



Figura 19 Fantoches a cigarra e a formiga

são para nós?” (S.) É que nos não temos!” (H.); “vais-nos emprestar?” (A.) Após estes comentários perguntei-lhes se gostariam de fazer fantoches para os puderem utilizar no fantocheiro. Todos responderam de forma positiva e entusiasmada. Como o fantocheiro tinha sido pintado com tinta, decidimos deixá-lo durante o fim de semana a secar para que estivesse completamente seco quando colássemos os guardanapos. A decoração do fantocheiro iria ser terminada então na semana seguinte.

Por sugestão da educadora, começámos por pedir às crianças que, numa folha de papel branca, desenhassem o fantoche que queriam fazer. Isto, seria como que um projeto que depois iria ser posto em prática.

Trouxe então, ainda nessa semana, a estrutura para os fantoches. Os fantoches feitos pelas crianças seriam depois, postos na área da biblioteca para que todos os pudessem utilizar no fantocheiro.

Levei estruturas feitas de tecido branco e vários materiais para que cada criança pudesse experimentar e decorar o seu fantoche à sua maneira e criar a personagem que quisesse. O entusiasmo durante esta atividade foi algo extraordinário. Algumas das crianças tinham em mente uma personagem e limitavam-se a recortar e construir



Figura 21 Estrutura dos Fantoches

material que correspondesse à sua personagem, enquanto outras crianças recortavam todo o tipo de materiais e queriam integrá-los no seu fantoche.

A maioria dos elementos dos fantoches tinham de ser colados com a pistola de cola quente, por isso à medida que iam terminando, iam ter comigo para os ajudar nesta tarefa. Também nesta altura eles tinham a oportunidade, se quisessem, de adicionar mais algum material, como por exemplo os “olhinhos”, pompons. Este tipo de material por ser tão pequeno, minucioso e fácil de perder, teve de ser orientado por mim, pelo que, na altura da colagem, as crianças vinham para junto de mim e adicionavam-no, se assim o desejassem.

No que diz respeito ao “pré-projecto” que cada criança elaborou, graficamente, antes da construção do seu fantoche, posso dizer que várias se mantiveram fiéis a este, construindo exatamente todos os elementos pensados previamente. No entanto,

também foram várias as crianças que perante a oportunidade de utilizar os materiais fornecidos, deram asas à sua imaginação e construíram algo totalmente diferente do planeado.

“A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” (João dos Santos, 1966).

Esta atividade foi a mais difícil gerir, pelo facto de as crianças estarem tao animadas e entusiasmadas. Muitas crianças chamavam por mim ao mesmo tempo para as ajudar, ou apenas para ver o seu trabalho, o que tornava difícil dar atenção a todas ao mesmo tempo. Tentei sempre dar o meu melhor e ajudar cada um no momento oportuno sem descurar nenhum.

Ainda na mesma semana propus às crianças que se juntassem em pares e inventassem uma pequena história que pudessem dramatizar com os seus fantoches. Assim, aleatoriamente, organizei os pares e dei-lhes algum tempo para que pensassem e falassem sobre o que iriam apresentar. Quando todos se mostraram prontos demos início às dramatizações.



Figura 22 Uma das dramatizações

Posso dizer que todas as dramatizações me surpreenderam bastante pela originalidade e pelo à vontade das crianças. Em pouco tempo conseguiram criar histórias bastante engraçadas. Mas o fundamental, neste tipo de jogo a que chamamos de jogo dramático projetivo, é o processo de construção, independentemente do desenlace que este venha a ter.

A expressão e a comunicação oral, suscitadas pelo processo de criação dramática, desenvolvido em grupo e pela partilha e debate exigidos pela necessidade de tomada de decisões consensuais, conduz à prática de estruturas orais, tais como a conversacional, a expositiva e a argumental. Possibilita, também, a correção de pronúncia e de entoação de frases, do texto ao contexto, de exploração da capacidade de reação e fluidez verbal, da capacidade de escuta, da criação de conflitos, de cenas. Por outro lado, a própria necessidade de criação, caracterização e interpretação das personagens proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória (Pires-Antunes, 2014, p. 2).

Segundo Sousa (2003) é através da Expressão Dramática que a criança cria o seu mundo de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou a situação da brincadeira.

Todas as crianças foram extremamente solidárias com os colegas, prestavam atenção a todas as dramatizações e aplaudiam sempre com um grande entusiasmo. Tratou-se de uma ótima experiência onde aprendi muito e pude fazer todas as crianças felizes.



Figura 23 Exemplos de alguns fantoches

Na última semana de estágio terminámos a decoração do fantocheiro que iriam ser feitas utilizando a técnica do guardanapo. Desta forma, cada criança foi buscar os seus marcadores enquanto eu comecei a distribuir os guardanapos. Os desenhos criados pelas crianças neste material foram escolhidos por elas livremente. Puderam dar asas à sua imaginação e deixar a sua marca naquele fantocheiro. “Aquilo que designamos por imaginação é



Figura 24 Desenho num guardanapo

também um instrumento de aprendizagem –talvez o mais influente e poderoso dos níveis etários mais baixos” (Egan, 1994, p. 31).

Quando começaram a desenhar, alguns dos guardanapos rasgaram-se devido à quantidade excessiva de tinta que as crianças estavam a utilizar. Tive então de lhes dizer que teriam de ser mais delicados com a forma que desenhavam, de forma a que o papel não se rasgasse. Distribuí novos guardanapos pelas crianças que os tinham rasgado e, desta vez, conseguiram desenhar sem rasgar o guardanapo. Podiam-se ouvir a comentar: “olha já estou a conseguir” (I.); “eu ainda não rasguei o meu” (T.); “olha como está a ficar o meu” (A.).

De uma forma geral todas as crianças foram bastante criativas e conseguiram expressar-se muito bem. Foi a primeira vez que utilizaram esta técnica e gostei bastante do seu efeito.

De seguida, estava na hora de colar os seus desenhos no fantocheiro. Esta tarefa foi realizada por mim, uma vez que este era um trabalho extremamente minucioso e que requeria algum cuidado. Assim com algum tempo e cuidado consegui completar esta tarefa. Enquanto o fazia o H. veio até mim e disse: “não vamos pôr as cortinas? Antes dos espetáculos tem de se abrir as cortinas”. Achei bastante curiosa e verdadeira esta afirmação. Pedi então ao H. que expusesse a sua proposta ao grupo, o qual adorou a ideia e quis pô-la em prática. Assim, no dia seguinte trouxe tecido vermelho, umas fitas e velcro que foram colocados no fantocheiro de forma a formarem uma cortinas. Com o velcro era possível fechar as cortinas no início e no fim da dramatização. Quando viram o fantocheiro terminado todos tecerem imensos elogios: “ficou tão giro” (E.); “Estou a ver ali o meu desenho (F.)”; “nós temos mesmo jeito para isto” (S.)



Figura 25 Resultado Final do Fantocheiro

Posso dizer que este novo objeto foi bastante apreciado pelas crianças que passaram a utilizá-lo bastante na área da biblioteca.

3.2. 1º Ciclo

No que diz respeito ao contexto do 1º ciclo do ensino Básico, o objetivo do meu projeto de intervenção pedagógica pretendia dar continuidade ao projeto implementado no contexto do Pré-escolar, através da exploração de obras de Literatura para Infância e contos ou narrativas da tradição oral, resgatas para resgatas para a infância. Refira-se, contudo, que devido ao curto período de tempo do estágio neste contexto, os conteúdos abordados foram selecionados com a professora cooperante, tendo em conta vários fatores previamente determinados.

Procurei, assim, despertar o interesse e entusiasmo das crianças deste nível de ensino para a exploração de livros e das histórias, procurando, sempre, proporcionar-lhes possibilidades diversificadas de exploração das histórias neles incluídas, como estratégia de motivação para aprender a ler e escrever. Nesse sentido, planifiquei e implementei algumas atividades lúdicas que os levassem, de forma descontraída e não restritiva, à construção de aprendizagens significativas, por vezes em função dos conteúdos a serem lecionados, mas tendo sempre presente os seus interesses. No entanto, ressalvo que, tal como Pires-Antunes, Dias, e Reis da Silva (2017, p. 162-163). chamam à atenção:

a leitura não pode, pois, ter apenas um objetivo utilitário, nem ser alvo de uma instrumentalização que passa, não raras vezes, por estratégias de abordagem que recorrem ao texto literário como mero e pobre trampolim para o tratamento de conteúdos formais de áreas de conhecimento como as Ciências da Natureza ou a Matemática, por exemplo.

O interesse das crianças pelos livros, o prazer em escutar histórias e o prazer da leitura, serão, sempre, contributos positivos para a melhoria das suas capacidades de comunicação de imaginação, de improvisação e de criatividade. De igual modo, favorece o enriquecimento do vocabulário da criança e a aquisição de uma diversidade de estruturas morfológicas e sintáticas que terão repercussões positivas na leitura e na escrita.

(...) a literatura infantil constitui a criação de um espaço cultural e educativo específico dos textos (escritos ou multimédia) para crianças, rodeadas de práticas culturais: de crítica literária, de interpretação dos textos, de comentários das implicações ideológicas e políticas de textos, de definição do que neles existe de moral, ética ou esteticamente próprio ou (impróprio) para as crianças.” (Morgado & Pires, 2010, p.40)

Uma boa experiência, tendo os livros como parte integrante dessa experiência, pode ser a chave para despertar o interesse das crianças por obras de Literatura para a Infância.

Atividade 1 - “A ovelhinha negra”

Esta atividade de intervenção teve início através da leitura da história “A ovelhinha negra”, de Elizabeth Shaw. A nossa escolha recaiu sobre este livro por ser recomendada a sua leitura no manual. A professora cooperante e eu decidimos, então, fazer elaborar um resumo da obra, pois este livro é bastante extenso. Contudo, preservámos todas as falas e acontecimentos importantes, bem como toda a essência da obra.

Começámos então por analisar coletivamente a capa, a contracapa e o título do livro, tendo-se ouvido os comentários: “a ovelha preta vai ser a que se porta mal” (J.); “pois, eu também acho”, diz “C.”, concordando com (J.). De seguida passámos para a leitura da história. Durante a leitura surgiram algumas palavras desconhecidas que foram explicadas de imediato, para que a turma pudesse entender de forma plena toda a ação da história. No final, a turma sentia-se bastante contente por ter previsto um pouco da história: “vês, eu disse a ovelha negra fez asneiras, mas depois no final foi a melhor.” (J.).

Seguiu-se a realização de uma atividade de sequenciação de imagens da obra literária lida. A turma foi dividida em seis grupos, de quatro elementos cada, e cada grupo possuía um conjunto de imagens. Pedi-lhes que organizassem as imagens de acordo com a ordem da história. A turma era bastante cooperante, mas existiam momentos em que era difícil para ouvirem os colegas, as suas opiniões e tomarem as

decisões em conjunto, tendo em consideração todos os pontos de vista. Assim, no decurso desta atividade foi possível perceber que em alguns dos grupos era difícil gerir a diversidade de opiniões. No entanto, eu ia pedindo aos grupos que falassem entre eles e tentassem ouvir o ponto de vista de cada um.

Seguiu-se a realização de uma atividade de sequenciação de imagens da obra literária lida. A turma foi dividida em seis grupos, de quatro elementos cada, e cada grupo possuía um conjunto de imagens. Pedi-lhes que organizassem as imagens de acordo com a ordem da história. A turma era bastante cooperante, mas existiam momentos em que era difícil para ouvirem os colegas, as



Figura 26 Sequenciação de Imagens referentes à obra "A ovelhinha negra"

suas opiniões e tomarem as decisões em conjunto, tendo em consideração todos os pontos de vista. Assim, no decurso desta atividade foi possível perceber que em alguns dos grupos era difícil gerir a diversidade de opiniões. No entanto, eu ia pedindo aos grupos que falassem entre eles e tentassem ouvir o ponto de vista de cada um.

Quando todos os grupos afirmaram que já tinham terminado a atividade, expusemos a sequência de imagens correta. Assim, com a ajuda de um elemento de cada grupo, fomos dispendo as imagens no quadro na ordem correta. Pude verificar que a maioria dos grupos não tinha a sequência totalmente correta e iam-na retificando à medida que era corrigido. A meu ver isto deveu-se a facto de as imagens do livro serem bastante simples, sem muitos detalhes e monocromáticas, o que dificultou um pouco a tarefa. Enquanto a correção era feita era possível ouvir alguns comentários como: "vês, eu disse que este era aqui" (S.); "estás a ver como a primeira era esta?" (A.)

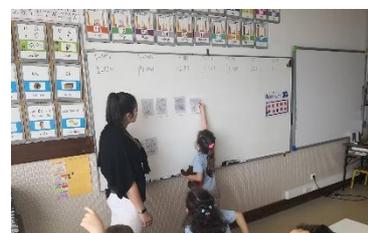


Figura 27 Correção da sequenciação

De seguida, como atividade de pós leitura, entreguei uma folha a cada um onde teriam de responder a três perguntas de interpretação relativas à obra. Como era uma turma de 1º ano, ainda se encontravam numa fase inicial da interpretação e, por essa razão, li em voz alta cada pergunta e respondi sempre às questões que iam surgindo. Depois, foi-lhes fornecida uma



Figura 28 Ficha de interpretação

“sopa de palavras” relacionadas com a obra, que identificaram sem problemas e, por fim, tinham de desenhar e pintar a sua parte preferida da obra “A ovelhinha preta”.

Com a leitura de “A ovelhinha preta” foi possível trabalhar não só leitura e exploração da obra, de forma a promover a sua compreensão e interpretação, mas também concretizar o ensino de um caso de leitura, nomeadamente, o dígrafo «ch». Para que houvesse uma continuidade com o livro, iniciei esta atividade com a demonstração de uma imagem de um cachecol e perguntei-lhes se tinha o som “ch”. Repetimos a palavra várias vezes e a maioria concordou que sim. Escrevi então a palavra no quadro para que pudessem associar este som às letras “ch”. Expliquei-lhes que tal como os dígrafos «nh» e «lh», aprendidos anteriormente, este som é representado por duas letras. Continuámos com a visualização de algumas imagens que continham este dígrafo: a de uma chave, a de um chinelo e a de uma bolacha. As respetivas palavras iam sendo escritas no quadro à medida que as crianças identificavam o som “ch”. Com a visualização das palavras pude mostrar-lhes que este dígrafo pode aparecer no início, no meio e no fim das palavras.

Como forma de consolidar e finalizar os três dígrafos, criei uma ficha onde podiam encontrar um pequeno resumo da história, onde teriam de encontrar e rodear os dígrafos «nh», «lh» e «ch», de seguida, colocá-los numa tabela, no sítio correspondente. No exercício seguinte eram apresentadas várias palavras onde lhes faltavam os dígrafos. Assim, cada criança tinha de colocar o dígrafo no sítio correto, de forma a que a palavra fizesse sentido. Por último, puderam escolher quatro palavras do exercício anterior e criar uma frase para cada uma delas. Depois de tudo feito, os exercícios foram corrigidos no quadro e as frases foram lidas por cada criança.

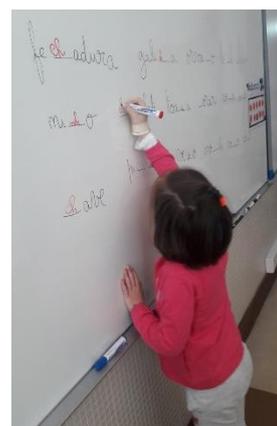


Figura 29 Correção da ficha

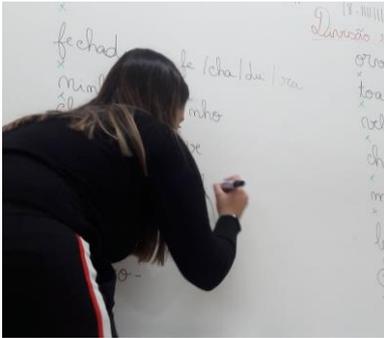


Figura 30 Divisão Silábica das palavras da ficha

Como a turma concluiu todas as atividades de forma rápida e ainda faltava algum tempo para que pudessem sair para o intervalo, decidi utilizar as palavras do exercício 3 da ficha (ver anexo n.º VI) e recordar também a divisão silábica. Assim, cada criança fez a divisão, de forma individual, no seu caderno. De seguida, escrevi as palavras no quadro e pedi que cada mesa dividisse uma palavra em sílabas. A turma não mostrou qualquer dificuldade neste exercício e todos acertaram.

“Aprender a ler é um processo complexo” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Costa & Santos, 2014, p.27), ou seja, é necessário que se conjuguem um conjunto de condições para que este processo seja realizado de uma forma harmoniosa e bem-sucedida. É, por isso, importante começar pela identificação de sons. Na minha opinião, este sucesso deve-se ao facto destes dígrafos, bem como de todos os padrões ortográficos ensinados pela professora, anteriormente, terem sido abordados com exercícios focados no som, antes das letras escritas, dando assim a possibilidade de a turma melhorar a consciência fonológica.

Atividade 2 - “Porque é que eu sou tão pequeno?”

Esta intervenção iniciou-se através da exploração da obra literária “Porque é que eu sou tão pequeno?” de Eun Ju Kim. Comecei por mostrar às crianças o livro para um levantamento de conceções prévias. De realçar que o título do livro estava escondido. Mostrei às crianças a capa do livro para que a pudessem analisar e coloquei algumas questões: “O que acham desta capa?”,



Figura 31 Leitura da obra “Porque é que eu sou tão pequeno?”

“De que falará este livro?” e “Porquê dois ratinhos?”. As respostas foram variadas: “um é grande e outro é pequeno, e deve estar a gozar com ele...” (A.); “não, eu acho que eles só estão a brincar, depois o grande vai ajudá-lo a subir.” (G.); “eu acho que vai falar que temos de ajudar os mais pequeninos” (S.).

De seguida, mostrei o título da obra e puderam ouvir-se os comentários: “aahh, ele não gosta de ser pequeno afinal.” (C.A.); “ele é pequenino, mas vai crescer” (M.).

Posteriormente, realizei a leitura da obra e, à medida que progredia na leitura, ia colocando as ilustrações visíveis, de modo a que as crianças acompanhassem a leitura com o visionamento das imagens. Depois, coloquei algumas questões pertinentes que desencadeassem uma melhor interpretação e compreensão do texto.

Como forma de relembrar um conteúdo anteriormente estudado pela turma, questionei se a personagem principal da obra seria um ser vivo. A resposta da maioria das crianças foi que sim; no entanto, algumas crianças ficaram na dúvida. Aproveitei então a oportunidade para relembrar o conteúdo sobre os seres vivos: que nascem, crescem, reproduzem-se e morrem, como os animais e as plantas que existem na natureza. Já os seres não vivos, apesar de também existirem na natureza, não têm vida, tal como: água, ar, solo e rochas.

Achei que a atividade de sequenciação de imagens por ordem temporal não decorreu de forma plena. Por essa razão, a professora cooperante e eu decidimos realizar a mesma atividade, de forma a verificarmos se realmente a turma tinha dificuldade neste exercício, ou se o problema estava nas ilustrações da obra escolhida.

As ilustrações deste livro são bastante mais detalhadas, divertidas e coloridas por isso decidimos repetir a atividade. Assim dividimos novamente a turma em seis grupos, de quatro alunos cada, e distribuí algumas imagens do livro. Foi notória a diferença da resposta por parte das crianças, comparativamente com a mesma atividade, na intervenção anterior. Desta vez, notou-se que os grupos estavam mais em sintonia, sem hesitações, tendo realizado o que lhes foi pedido, de forma bastante rápida. À semelhança da atividade anteriormente feita, um elemento de cada grupo, escolhido de forma aleatória, veio ao quadro corrigir a sequência.



Figura 32 Sequenciação de imagens da obra "Porque é que eu sou tão pequeno?"

Passámos em seguida, para a realização de alguns problemas matemáticos, como forma de consolidarem o método da subtração através da decomposição, anteriormente aprendido. Os problemas foram idealizados por mim, utilizando as personagens da obra literária de forma a que as crianças pudessem relacionar o problema com uma experiência concreta. Durante o processo tive o cuidado de utilizar palavras que fossem facilmente relacionáveis com as contas de subtração. Os problemas foram resolvidos individualmente, mas mostrei-me sempre disponível e atenta para ajudar cada criança e explicar-lhes ou relembrar-lhes dos passos a seguir. Por fim, de forma aleatória, foram escolhidos três alunos para corrigirem os problemas no quadro. Pelo que me apercebi, apesar de o método estar interiorizado, de vez em quando, algumas crianças esqueciam-se de qual o passo seguinte, o que é perfeitamente normal. Com um pouco de ajuda e a recapitulação de todos os passos a seguir, elas conseguiam continuar e fazer os problemas sem qualquer ajuda.

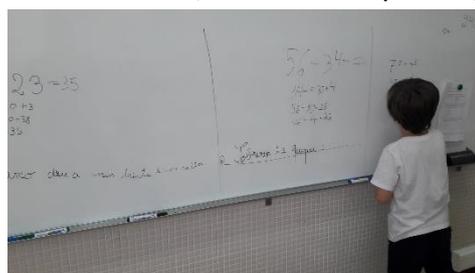


Figura 33 Correção dos problemas no quadro

Ainda durante aquela semana planeei um jogo a pares, de forma a estimular a criatividade e raciocínio das crianças, a nível linguístico. Estabeleci 20 palavras relacionadas com a obra literária lida, as quais imprimi e recortei em silabas. Cada mesa tinha exatamente as mesmas silabas e o objetivo do jogo era formarem o maior número de palavras com os dígrafos «nh», «lh» e «ch». Como auxílio, forneci ao grupo uma folha para que pudessem ir escrevendo as palavras encontradas à medida que iam jogando. Penso que esta atividade correu bastante bem; a turma formava palavras com bastante facilidade e encontravam muitas outras, para além das fornecidas por mim, previamente.

Todas as crianças se demonstraram bastante empenhadas em formar muitas palavras e, por isso, foi uma atividade um pouco barulhenta. Mas penso que é normal, visto ser uma atividade em pares em que é preciso uma discussão de ideias. No final, fui pedindo a cada mesa



Figura 34 Algumas das palavras

que me dissesse uma palavra das que tinham encontrado e ia-as escrevendo no quadro,

para que todos as pudessem visualizar e, também, para que pudessem completar a sua folha, caso não tivessem encontrado palavras suficientes. Considero que foi uma atividade bastante positiva, levando as crianças a pensarem na forma como cada palavra se escreve, visualizando-as.

A professora cooperante e eu pudemos verificar que estes casos de leitura ficaram bastante bem compreendidos, uma vez que a turma mostrou bastante facilidade em encontrar diferentes palavras com as sílabas fornecidas.

Como forma de finalizar esta atividade foi realizado um pequeno resumo da história, em conjunto. Constatei que a turma conseguiu filtrar as partes essenciais do que escutaram e fazerem o reconto da história.

Atividade 3 - “A minha professora é um monstro”

Para esta atividade, a obra literária escolhida foi “A Minha Professora É Um Monstro!” de Peter Brown. Iniciámos, como de costume, o momento de pré-leitura pela análise da capa do livro e os elementos paratextuais do mesmo. Perguntei-lhes sobre o que achavam de que a obra falava, ao que responderam, maioritariamente: “é de uma professora que no fim da história fica um monstro verde...” (M.); “eu acho que é sobre um monstro que depois vai ser professora” (J.)



Figura 35 Leitura da Obra “A Minha Professora É Um Monstro!”

Passámos então, para a leitura da obra, sempre com recurso às ilustrações da obra, o que permitia uma espécie de jogo, em que as crianças iam verificando se as suas suposições estavam corretas, ou não. Por fim, discutimos um pouco alguns acontecimentos da história e alguns aspetos que estavam subentendidos, de modo a que todos pudessem expressar a sua perspetiva da história ou esclarecer qualquer dúvida que tivessem.

Esta obra, propícia para trabalhar alguns encontros consonânticos, foi escolhida precisamente com esse propósito.

"Apesar de dotadas de um mecanismo inato de aquisição da linguagem, garantia da construção da gramática mental básica que permite a capacidade de comunicar, verificamos que para uma grande parte das crianças que chegam ao 1º ciclo, esse conhecimento intuitivo e inato não é suficiente para realizar, de forma adequada e com sucesso, todo o processo de aprendizagem e estudo da língua especializada que se inicia." (Pereira, 2010, p.3)

Comecei então por me focar no título da obra, mais propriamente na palavra "Professora" e "Monstro", que escrevi no quadro para que todos a pudessem visualizar bem. De seguida, pedi à turma que prestasse atenção à primeira sílaba da palavra "Professora" e à segunda sílaba da palavra "Monstro", de modo a que se focassem no "pr" e "tr". Prontamente disseram que ainda não tinham aprendido. Assim, comecei então por explicar que tanto no "pr" como no "tr" se ouvem dois sons, que são o "p+r" e o "t+r". Perguntei-lhes se me conseguiam dizer outras letras que se podem juntar ao "r", formando um som parecido com o "pr" e o "tr". Como os alunos tiveram um pouco de dificuldade em responder, fui ajudando-os, dizendo-lhes palavras com os sons "gr", "br", "cr", "vr" e "fr". Desta forma, foi mais fácil conseguirem identificar mais palavras com estes casos consonânticos. É importante começar pela identificação do som antes das letras escritas, fortalecendo a consciência fonológica.

"Assim, ao trabalharmos a consciência fonológica estamos a desenvolver nos alunos a capacidade de prestar atenção à dimensão sonora da linguagem oral e a ajudar a criança a distinguir/identificar sons individuais nas palavras, estabelecendo-se assim o ponto de partida (mais) lógico para a aprendizagem das letras, que são símbolos que representam (arbitrariamente) esses sons" (Pereira, 2010, p.6).

Na tarefa seguinte, propus à turma a realização do "Jogo do Stop das Palavras". Este jogo consiste numa tabela de dupla entrada, onde de um lado podiam encontrar os diferentes casos de leitura e do outro as vogais. Este jogo foi realizado por mesas e cada uma tinha uma folha com a tabela. Comecei por dizer mentalmente todos os acordos consonânticos seguidos e a mesa que tinha sido escolhida de forma aleatória tinha de dizer 'stop'. Assim que eu ouvia a palavra 'stop', tinha de revelar à turma o dígrafo em



Figura 36 Durante o jogo

que eu estivesse a pensar nesse exato momento e esse seria o dígrafo a partir do qual todos os alunos teriam de contruir palavras, incluindo cada uma das vogais. Cada mesa pensou apenas numa palavra com o respetivo dígrafo e com cada uma das vogais e quando tinham a coluna completa diziam

'stop' e todas as outras mesas paravam. De seguida, eu perguntava quais as palavras que tinham encontrado com a vogal 'a' e escrevíamos no quadro, depois passávamos para o 'e', e assim sucessivamente.



Figura 37 Quadro com algumas das palavras encontradas

Apesar de esta atividade ter demorado a manhã toda para ficar concluída, ainda tive algum tempo de apresentar à turma alguns trava-línguas. Os trava-línguas escolhidos foram: “Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem”; “Padre Pedro prega pregos. Pregos prega padre Pedro”; “Um tigre, dois tigres, três tigres...”. Como o tempo não era muito, optei por apresentar um de cada vez e depois repetir em conjunto, várias vezes, para que a turma o tentasse memorizar. Depois pedi a cada criança que o tentasse dizer individualmente.

Um outro conteúdo que eu tinha de lecionar, agora do âmbito da matemática, era a área e aproveitei esta obra para o fazer. Comecei por desenhar um retângulo no quadro, dizendo à turma que aquele era o jardim onde a professora Lurdes e o Frederico se encontraram. De seguida, preenchi-o totalmente com quadrados por dentro e perguntei-lhes quantos quadrados foram necessários para cobrir todo o jardim. Rapidamente começaram a contar e chegaram à conclusão que eram 15 quadrados. Disse-lhes então que a área ocupada por aquele jardim era de 15 quadrados. Para que pudessem entender melhor desenhei de forma aleatória mais algumas figuras constituídas por quadrados e perguntei-lhes qual era a área de cada uma delas. À medida que íamos contabilizando a área de cada figura, ia-as escrevendo no quadro. Rapidamente entenderam que a área era contabilizada através no número de quadrados que ocupavam. No fim, perguntei se existiam figuras que tinham a mesma área. Alguns responderam que sim, outros que não: “sim, aquela tem oito e aquela também tem oito.” (A.); “não, mas não são iguais” (S.). Desta forma esclareci que sim, aquelas figuras tinham a mesma área apesar de não serem iguais. Expliquei-lhes ainda que duas figuras com a mesma área (número de quadrados), eram chamadas de figuras equivalentes porque apesar de não terem a mesma forma, tinham a mesma área. De forma consolidar bem este conteúdo partimos para os exercícios presentes no manual sobre o assunto, que foram sendo realizados ao longo da semana.

Ainda durante esta semana, apresentei ao grupo uma atividade sobre o mesmo assunto, de forma a puderem pôr em prática os conhecimentos realizados anteriormente.



Figura 38 Recorte de figuras

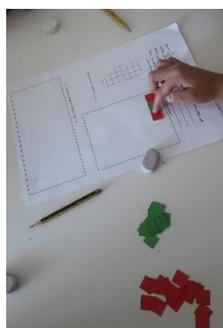


Figura 39 Durante a atividade de grupo

Comecei por dividir a turma em seis grupos, de quatro elementos cada, e distribuir cartolina verde e vermelha com quadrados impressos que todos os grupos teriam de recortar. Depois dos quadrados recortados, cada grupo tinha uma folha onde, com os quadrados em cartolina, tinha de reproduzir a figura que lhes era apresentada ao lado e dizer qual a área da mesma. É importante referir que cada figura era diferente, de grupo para grupo. Depois, no exercício seguinte, tinham de construir uma figura equivalente à anterior.

No fim, coloquei todas as folhas no quadro, para que todos pudessem observar o trabalho dos restantes colegas e explorámos um pouco mais em conjunto. Começámos por escrever a área de cada uma delas e aproveitei para colocar algumas perguntas, como, por exemplo: “Qual a figura com maior área?”; “Qual a figura com menos área?”; “Quanto quadrado têm a mais a 1ª figura relativamente à 2ª?”; “Existem aqui figuras equivalentes?”, de forma a estimular o raciocínio das crianças.



Figura 40 Exploração de áreas

Achei interessante haver duas cores de quadrados, pois permitiram que as crianças percebessem que, na questão da área, o que realmente interessava era o número de quadrados e não a cor deles.

Esta atividade correu muito bem; todos trabalharam em equipa e, mais importante, todos os conceitos ficaram bastante bem compreendidos por parte da turma.

Atividade 4 - “As moedas de Pinto Pintão”

A última semana de estágio terminou com a abordagem do tema do dinheiro. Para esse efeito, a obra literária escolhida foi “As moedas de Pinto Pintão”, de Alice Vieira. Iniciámos o momento de pré-leitura pela análise da capa do livro e os elementos paratextuais do mesmo. Interroguei-os sobre o que achavam que seria o tema da obra, ao que, maioritariamente, responderam: “é de um pássaro que em vez de pôr ovos, põe moedas...” (J.); “eu acho que o pássaro é



Figura 41 Durante a leitura da obra “As moedas de Pinto Pintão”

rico porque encontrou muitas moedas de ouro” (M.C.) Começámos então a ler a e eu ia mostrando sempre as ilustrações. Por fim, discutimos um pouco alguns acontecimentos da história de modo a que as crianças pudessem expor e debater os seus pontos de vista em relação ao seu entendimento sobre ela.

Esta foi a obra escolhida com o propósito de trabalhar o tema do dinheiro. Assim, no fim da exploração da história, perguntei às crianças: “o que será que o pássaro vai fazer com o dinheiro?”, ao que qual responderam: “vai comprar comida para comer” (C.); “ou então vai comprar coisas para brincar... brinquedos” (A.); “ele pode comprar o que quiser” (M.). Desta forma, falámos sobre as várias coisas que podiam ser feitas com dinheiro. Perguntei, então, se me sabiam dizer quais eram as moedas e notas que existiam. A turma conseguiu enumerá-las sem problema, faltando-lhes apenas duas ou três. À medida que as iam dizendo, eu ia-as representando no quadro para que as pudessem visualizar e perceber os valores que podemos encontrar em notas e moedas.

Pedi-lhes, depois, para retirarem e destacarem, da sua pasta de recursos (que vinha com os manuais), o dinheiro, em miniatura, que lá havia. Para que não perdessem nada e pudessem guardar todo o seu dinheiro, foi distribuído um saquinho plástico com os respetivos nomes. Dei-lhes ainda um pouco de tempo para que pudessem explorar o material.

Em seguida, pedi-lhes que pegassem numa moeda de cada e as ordenassem por ordem crescente, da moeda mais pequena para a moeda maior. Houve uma ou outra

moeda que estavam trocadas, mas depois foi corrigido no quadro, de modo a que todas as crianças percebessem quais as moedas maiores e as menores. Foi também explicitado que para completar 1 euro era necessário reunir 100 cêntimos. Ou seja, 1 euro corresponde a 100 cêntimos. Concluimos, assim, que para ter 1 euro são necessárias 100 moedas de 1 cêntimo, 50 de 2 cêntimos, 20 de 5 cêntimos, 10 de 10 cêntimos, 5 de 20 cêntimos, 2 de 50 cêntimos ou 1 moeda de 1 euro.



Figura 42 Exploração do dinheiro

Assim sendo, decidi pedir às crianças que representassem com estas moedas as quantias que eu lhe pedia. Tenho de dizer que como são crianças do 1º ano tentei escolher valores simples. Através destes valores fomos representando as diferentes formas de estabelecer a quantias. As crianças estavam muito entusiasmadas com o manuseio do material e diziam muitas vezes “eu tenho outra forma, eu tenho outra forma”, referindo-se a modos diferentes de representar as quantias pedidas.

Durante a semana resolvemos também as fichas que se encontravam no manual sobre o tema, a fim de o consolidar melhor.

Ainda fazendo parte desta atividade, decidi organizar uma “feirinha” onde as crianças pudessem experienciar como seria usar o dinheiro no dia-a-dia. Assim, organizei a sala de forma a que estivessem expostos vários produtos, com os seus respetivos preços. As crianças foram organizadas em pares e cada par tinha de ter consigo um saquinho de moedas. Tinham que escolher 2 objetos e dirigirem-se à “caixa” para pagarem os “artigos”. Criámos duas bancas, com duas crianças em cada uma, que eram os vendedores. O objetivo desta atividade era fazerem as somas dos produtos que queriam levar e pagarem-nos com a quantia exata ou superior. Os vendedores, por sua vez, verificavam se o dinheiro estava correto ou se era necessário dar troco aos clientes. O entusiasmo era tanto que todos estavam desejosos por começar, o que causou um pouco de confusão. Todos pegavam nos objetos rapidamente e dirigiam-se às caixas, o que fazia com que se aglomerassem muitas crianças à volta da “caixa”. Tentei estar na zona da caixa para poder verificar se



Figura 43 Objetos para venda com os respetivos preços

os cálculos eram feitos de forma correta e poder ajudar, caso existisse alguma dificuldade. Foi um pouco difícil verificar ambas as caixas, mas a professora cooperante ajudou-me no que pode.

Apesar desta atividade ter corrido bem e o objetivo geral ter sido conseguido - as crianças manusearam o dinheiro e conseguiram fazer cálculos com ele -, por ser uma atividade bastante complexa e minuciosa, aliada à excitação das crianças, tornou-se um pouco confuso e difícil de gerir. Gostava de ter tido oportunidade de acompanhar cada processo mais meticulosamente. Penso que numa próxima vez algumas coisas teriam de ser ajustadas, nomeadamente o número de crianças a participar na atividade. Talvez repartir a turma e fazer a atividade por turnos, de forma a que todas as crianças possam experienciar tranquilamente a diversidade de possibilidades que o processo de ensino-aprendizagem oferece.



Figura 44 "Caixa Registadora"

A professora cooperante e eu decidimos, então, passar para exploração do dinheiro de outra forma. Coloquei no quadro quatro objetos que tinham feito parte da feirinha, com os respetivos preços, e fui fazendo várias perguntas como: "O pai da Leonor só tem 23€. Que objetos poderá comprar?", "Sabendo que a Leonor comprou dois destes objetos e gastou 17€, quais foram os objetos que comprou?", "A Maria só tem 13€ sabendo que ela quer comprar o marcador e a caneta, quanto dinheiro lhe falta?", entre outras. Expus, também, diferentes possibilidades de representação de quantias, ou seja: 5 euros podem ser representados por uma nota de 5 euros, ou cinco moedas de 1euro, ou duas moedas de 2euros e uma de 1 euro. Com alguns destes problemas foi possível também recordar a estratégia de subtração dada anteriormente. Ao concluirmos a atividade foi perceptível que a turma tinha ficado a compreender muito bem esta matéria e não apresentava dúvidas sobre a mesma. De forma geral, posso dizer que a abordagem a este tema foi bem-sucedida.

Atividade 5 - “Vamos rever”

Durante a última semana de estágio realizaram-se as avaliações relativas ao 3º Período. Desta forma, como o tempo era curto, e nos dias em que não havia avaliação a professora cooperante tinha de fazer revisões para os testes, aproveitei, então, para criar um o “Jogo da Glória”. Através deste jogo a turma podia recordar alguns conteúdos relativos ao Estudo do Meio, de forma lúdica.

Mais uma vez esta atividade era realizada por seis grupos, de quatro elementos cada. Comecei por distribuir um “tabuleiro”, criado por mim, a cada grupo, bem como um dado, e quatro ‘pinos’ de cores diferentes que representavam cada jogador, e um conjunto de cartões que continham perguntas sobre os vários assuntos lecionados. Cada elemento tinha de lançar o dado e andar as respetivas casas que lhe tinha saído. Se calhassem numa casa em branco, não acontecia nada, se calhassem numa casa colorida tinham de retirar um cartão e responder de forma acertada à pergunta do cartão. Se acertassem na pergunta ficavam no mesmo sítio, se errassem, recuavam uma casa. Os restantes elementos do grupo ficavam responsáveis por verificar se as respostas dadas pelos colegas estavam corretas ou não. Existiam ainda as casas do mar, poço, sol, entre outras, que implicavam consequências ou benefícios, tais como ficar uma vez sem jogar ou avançar 2 casas, respetivamente.



Figura 45 Questões de Jogo

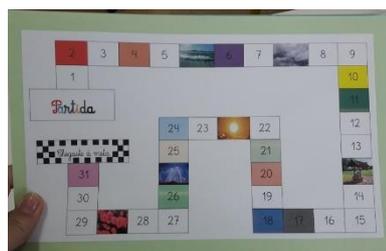


Figura 46 Tabuleiro de Jogo

Como de costume, o entusiasmo era grande. Fui passando por cada grupo e tentando perceber se tinham percebido as regras e se as respostas dadas estavam corretas. Tudo correu bem e considero que o jogo contribuiu positivamente para o sentimento de autonomia e responsabilidade, por parte das crianças. No entanto, pude notar que em alguns grupos, talvez pelo entusiasmo ou excitação, havia crianças que queriam liderar, ao tentarem serem elas a fazer tudo, como, por exemplo, ler todos os cartões, mesmo quando não era a sua vez, movimentar as peças dos colegas nas diferentes casas, lançar o dado, entre outros. Fui tentando sempre resolver estes

problemas explicando que cada um teria de realizar as suas tarefas apenas quando fosse a sua vez, de modo a que todos tivessem oportunidade de realizar todas as tarefas, de forma justa. À medida que o tempo ia passando, podia-se verificar uma evolução na forma de jogar um maior à vontade com os assuntos abordados.



Figura 47 Durante o Jogo da Glória



Figura 48 Durante o Jogo da Glória

Reflexão Final sobre Intervenção Pedagógica

Terminada a minha intervenção pedagógica farei, agora, uma breve reflexão sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos que entendo ter havido ao longo do meu estágio, quer no pré-escolar, quer no 1º ciclo, de forma a que todos eles possam ser melhorados numa próxima oportunidade.

Procurei orientar-me por um modelo construtivista do processo educacional e partindo da temática a que me propus desenvolver, a Literatura para Infância, auscultei os interesses e as curiosidades das crianças, bem como as suas necessidades, o que nos proporcionou a possibilidade de estratégias colaborativas, através de tomada de decisões partilhadas, num ambiente de respeito e igualdade. Nesse contexto, as atividades planeadas e implementadas surgiram todas da conversa entre o grupo, a educadora/professora e eu.

Sinto que a minha intervenção pedagógica afetou, de forma positiva, a predisposição das crianças para ouvir e contar histórias e, conseqüentemente, para a descoberta do prazer de explorar obras de Literatura para Infância. O facto de as crianças se divertirem e aprenderem através de atividades que tem como ponto de partida uma obra literária, fez com que se sentissem mais entusiasmadas e vissem, a exploração do livro, como uma oportunidade de elas próprias criarem os seus próprios livros ou mesmo objetos cinético-dramáticos, como foi o caso dos fantoches.

Ao longo do período de estágio as crianças mostravam o seu entusiasmo em trazerem “livros” feitos por elas, em casa, para me mostrarem e colocarem na sala para que pudessem ser lidos aos seu colegas. De igual modo, houve duas crianças que fizeram, de livre e espontânea vontade, os seus próprios fantoches, a partir de objetos que encontraram no chão do recreio. Neste caso, tenho de admitir que fiquei bastante impressionada pela criatividade demonstrada por estas duas crianças e que senti bastante orgulho por, de alguma forma, ter contribuído para esse acontecimento.



Figura 49 Fantoches construído por duas crianças

Considerações Finais

Em jeito de balanço final, surge-nos tecer algumas considerações sobre o que por nós foi alcançado e nos permitiu melhorar competências e ampliar conhecimentos.

A nossa prática profissional é determinada pelas opções que tomamos, as quais são, inevitavelmente, influenciadas pelas nossas características individuais a nossa forma de estar na vida, os nossos valores e crenças. Ao longo do estágio me possível aplicar alguns conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado e, também, adquirir novas aprendizagens que me ajudaram a construir a minha identidade enquanto profissional. Tive ainda a oportunidade de observar vários profissionais experientes a trabalhar e perceber a sua filosofia educacional. Houve sempre uma discussão e partilha de ideias, que sinto terem sido bastante importantes para a melhoria das minhas competências enquanto profissional.

O educador e o professor têm um papel importante na educação e no desenvolvimento das crianças nos contextos de jardim de infância e de 1ºciclo, respetivamente. Assim, a observação das brincadeiras e atividades das crianças irá possibilitar ao educar conhecer melhor o seu grupo, de forma a que todas as potencialidades de cada criança sejam aproveitadas da melhor maneira. Este conhecimento mais aprofundado dos interesses e necessidades das crianças da sua sala, irá permitir um melhor planeamento de atividades, de forma a que haja uma natural partilha de saberes. Tal como afirma Folque (1999), “a organização do trabalho partilhada com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação” (p.6). É relevante que as crianças a criem a sua própria identidade e a sua curiosidade pelo mundo seja estimulada.

Desta forma, as crianças irão interessar-se e sentir-se mais motivadas pelos assuntos abordados o que favorecerá o sucesso dos projetos implementados. “Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.” (Ministério da Educação, 2016, p.11). As práticas relacionadas com diferentes áreas de conhecimento, numa perspetiva de

transdisciplinaridade, proporcionaram à criança aprendizagens que irão ser essenciais no resto da sua vida.

A comunicação com as crianças é fulcral para a estimulação e partilha mútua de saberes. Segundo Meirieu (2002, p.73) esta relação “emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz dos seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo”. Se o educador tem coisas para ensinar às crianças, também há muita coisa que aprende com elas. Desta forma, devemos criar condições para que as crianças se sintam confortáveis e motivadas, mobilizando a sua participação, implicando-as mais ou menos e dando-lhes a possibilidade “de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 27).

Procurei observar e conversar frequentemente com o grupo de crianças, de modo a que a seleção dos contos e atividades fossem de encontro aos seus interesses e necessidades e pudessem constituir uma mais valia, em termos de ludicidade das atividades a elas associadas e exploração de conhecimentos. Fazendo uma retrospectiva de todo o processo, considero que a exploração dos diferentes contos permitiu a exploração de uma diversidade de temas que, sem dúvida, influenciaram o modo como as crianças se envolveram e apreciaram a atividade de leitura e, conseqüente, o aumento da procura de novos e diferentes livros para explorarem. De forma geral, avalio o meu projeto de uma forma bastante positiva. Foi um período que me possibilitou inúmeras aprendizagens e, através do qual, tentei também que o meu trabalho influenciasse, positivamente, cada criança.

Quero realçar, ainda, que senti sempre disponibilidade da parte educadora e da professora em ajudarem-me e aconselharem-me em momentos de dúvida. Através da partilha de saberes melhorei as minhas competências de reflexão e de prática, as quais irei, com certeza, utilizar na minha vida profissional.

Ao longo do meu percurso houve momentos altos e baixos. Durante o estágio, no contexto de pré-escolar, penso que a minha maior dificuldade foi perceber o que tinha

de fazer, e por onde começar. Durante algum tempo senti-me um pouco perdida, mas, com o apoio da educadora e orientadora cooperante consegui encontrar o meu rumo.

No início do meu estágio em contexto de 1º ciclo senti-me muito mais perdida, sem saber o que fazer, devido a fatores alheios à minha vontade, mas que me causaram alguma insegurança. Quando mudei de instituição senti um misto de emoções: iria ter uma segunda oportunidade, mas por outro lado o tempo seria bastante escasso. No entanto, sinto que apesar desta condicionante fiz o que foi possível. Penso que a minha maior dificuldade foi o pouco tempo de observação e perceber por onde começar.

Em ambos os contextos existiram alguns momentos onde a excitação das crianças era tal, em certas atividades, que foi para mim um pouco difícil de conseguir gerir todo o grupo. Mas com calma e a experiência que fui adquirindo, sinto que fui melhorando, tendo aprendido a saber lidar com a excitação, normal naquelas idades. Queria, ainda, referir que gostaria de ter tido mais tempo para observar, conhecer e trabalhar com as crianças, pois considero que o tempo de estágio é um pouco curto. Também este estágio exige muito trabalho fora da instituição, o que foi um pouco difícil para mim de conciliar, uma vez que não pude focar todo o meu tempo, exclusivamente, no estágio. No entanto, posso dizer que dei o meu melhor e que tentei proporcionar às crianças momentos que tivessem repercussões na sua vida futura.

Referências Bibliográficas

- ✓ ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ AZEVEDO, F. & BALÇA, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Editora PACTOR.
- ✓ AZEVEDO, F. (2003). A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. In F. Azevedo (coord). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas: Atas do I Encontro Internacional* (pp.7-11). Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- ✓ BONDIOLI, A. (org.) (2004). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez
- ✓ COSTA, I. A. & BAGANHA, F. (1989). *O Fanteche que Ajuda a Crescer*. Porto: Edições Asa.
- ✓ COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F. FERREIRA, M. & VIEIRA, S., (2009). Investigação-ação: *Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultural*, vol. XIII, n.º 2, p. 355-379.
- ✓ DORNELLES, LENI VIEIRA e FERNANDES, NATÁLIA (2015). “ESTUDOS DA CRIANÇA E PESQUISA COM CRIANÇAS: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos”. In, *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.
- ✓ EGAN, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- ✓ FOLQUE, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. In *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- ✓ GOMES, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens: alguns percursos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ✓ HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ HOHMANN, M. WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ LANDIER, J. & BARRET, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- ✓ MATA, L., (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ✓ MANZANO, M. (1998). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- ✓ MERIMEU, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ✓ MUKHINA, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins.
- ✓ NIZA, S. (1998). *Criar o Gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ NUNAN, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- ✓ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & GAMBÔA, R. (2011). *O trabalho e Projeto na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) (2012). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- ✓ OLIVEIRA, C.; AMARAL, J. & SARMENTO, T. (Orgs), (2002). *Pedagogia em Campus: Contributos. Apontamentos UM*. Grupo de Missão para a Qualidade de Ensino/Aprendizagem. Braga: Universidade do Minho.
- ✓ PAULINO, R. (2012). *A importância da Literatura Infantil na sala de aula*. Trabalho de conclusão para a obtenção do grau de Licenciando em Letras. Universidade Estadual da Paraíba. Recuperado em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1501/1/PDF%20-%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf>.
- ✓ PEREIRA, I. S. P. (Coord.) (2010). *O Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- ✓ PIRES-ANTUNES, CARLA, DIAS, M. FLOR E REIS DA SILVA, SARA (2017). “Educação Literária e Expressão/Educação Dramática/Teatro: Algumas Sinergias em Contexto Académico”. In, *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 26, n. 1, p. 161-176, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5318/4594> Consultado em: 2 de setembro 2019.
- ✓ PIRES-ANTUNES, Carla (2014). “A Criação Artística na Formação de Educadores e Professores”. In, *Atas do II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*. Porto Alegre – Brasil, 25-26 agosto.
- ✓ PIRES-ANTUNES, Carla (2017). “A Educação Dramática na Formação Inicial de Professores e Educadores”. In, *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 18, p. 424- 438, mai-ago. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/719> Consultado em: 6 de setembro 2019.
- ✓ RAMOS, A. M., & Silva, S. R. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores? Ler para Crescer*. Lisboa: Gulbenkian - Casa da Leitura.
- ✓ RIGOLET, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ ROGERS, A. (1996). *Ambientes para Aprendizagem Activa*. In B. Nancy Altman & T. Lynn Spencer, *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (pp. 151-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ SANTOS, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. (Vol. 114). Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ SANTOS, J. (1966). «Fundamentos psicológicos da educação pela arte» in *Educação estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa América.

- ✓ SANTOS, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família – um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>

- ✓ SILVA, M. (2009, junho). Como usar a Literatura Infantil na sala de aula. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. 11, 117 – 130. Recuperado em: <https://instrumento.ufif.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/13/13>.

- ✓ SILVA, S. R., & RAMOS, A. M. (2014). *Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés*. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista Ler para Ser: os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.

- ✓ SIM-SIM, I., SILVA, A. C., & NUNES, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✓ SPODEK, B., & SARACHO, O. N. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre.

- ✓ SOBRINO, J. G. (org.) (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

- ✓ SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (Vol. 2.ª)*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ✓ VASCONCELOS, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras: Texto Editores*. Lisboa.

- ✓ VELOSO, R. M., & RICARDO, L. (dezembro de 2002). *Literatura Infantil, brinquedo e segredo*. Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e juventude), Nº10, 26-29.

- ✓ VIANA, F. & TEIXEIRA, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

- ✓ VIANA, F. L. & RIBEIRO, I. (2017). *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim-de infância*. Lisboa: Santillana.

- ✓ ZABALZA, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

- ✓ ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Anexos

Pré-Escolar

Anexo I – História Inventada

Era uma vez, uma menina que estava a passear na floresta quando encontrou uma pinha. Esta pinha, não era uma pinha qualquer. Tinha o poder de tornar quem tocasse nela, uma princesa.

A menina adorou a sua pinha, e decidiu guardá-la perto das suas plantas que também tanto adorava.



No dia seguinte, um ogre passou pela casa da menina e ao ver aquela linda pinha, decidiu levá-la para casa e fazer um delicioso almoço com ela. Chegou a casa, e fez uma bela sopa de pinha. Estava tão boa, que não sobrou nada.

Entretanto a menina deu por falta da sua pinha. Procurou, procurou, mas nada... tinha desaparecido. Ficou muito triste, mas não desistiu. Decidiu ir à procura dela na floresta.



Quando viu uma caverna, decidiu entrar e procurar lá também. Assim que entrou viu o ogre e decidiu perguntar-lhe:

-Ogre, não viste por aí uma linda pinha? Era minha, e era muito importante para mim...

O ogre muito atrapalhado respondeu:

- Não! Eu não vi nada. Mas posso ajudar-te a procurar se quiseres.

- A sério? Fazias isso por mim? Obrigada! Gostava muito de ter a tua ajuda- respondeu a menina.



Então, puseram-se os dois a caminho à procura da pinha da menina.

Passado algum tempo, algo estranho aconteceu. O ogre tinha começado a fazer a digestão e qual não é o espanto da menina quando ele se transforma numa princesa.

-Mas, mas... o que é isto? Porque é que te transformaste numa princesa? - perguntou a menina incrédula.

- Bem... a verdade.... É que fui eu quem te roubou a pinha... E depois, fiz uma sopa com ela e comi-a.

- Foste tu? Foste tu quem roubou a minha pinha? Como é que pudeste mentir-me? -disse a menina muito triste.

-Desculpa, não foi por mal. Nunca pensei que uma pinha pudesse ter tanto significado para ti. E agora.... E agora sou uma princesa.

- disse o ogre muito triste.



Ao ver a tristeza do ogre, a menina não conseguiu ficar chateada com ele. Decidiu então ajudá-lo a encontrar uma solução para que ele não ficasse princesa para sempre.

- Vá, não fiques triste. Eu perdoo-te. E vou ajudar-te. Temos de procurar a colher mágica que vive no bosque mágico, só ela nos pode ajudar.

A menina e o ogre puseram-se então a caminho do bosque. Procuraram, procuraram, procuraram e finalmente encontraram a colher mágica.

-Senhora colher, podes ajudar-me? Eu comi uma pinha mágica que me transformou em princesa. Mas eu não sabia... E quero muito voltar a ser ogre- disse ele muito triste.



- A única coisa que te transformará de novo em ogre, é uma maçã. Mas não é uma maçã qualquer. Tem de ser deste bosque.

O ogre e a menina puseram-se então a caminho à procura de uma macieira de onde pudessem tirar uma maçã. Procuraram, procuraram, procuram e eis que finalmente conseguiram encontrar a maçã que tanto procuravam.

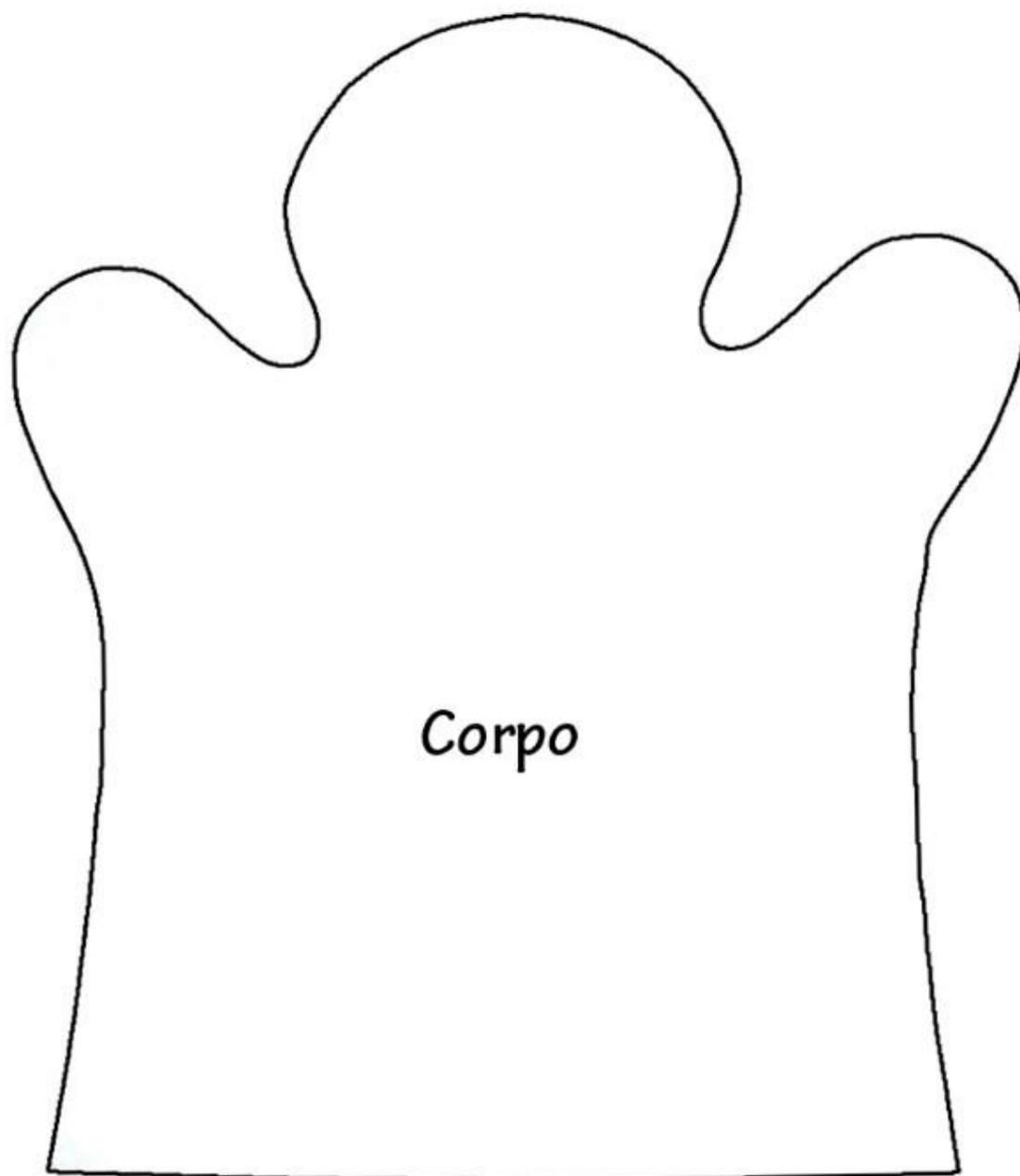
O ogre pegou nela, comeu-a e voltou logo ao normal.

-Estou tão feliz por ser ogre outra vez. Obrigado por meteres ajudado, nunca vou esquecer o que fizeste por mim.

Os dois abraçaram-se e ficaram amigos para sempre!!



Anexo II – Molde de Fantoques



1º Ciclo

Anexo III – Imagens da sequência “A ovelhinha negra”



Anexo IV – Ficha de consolidação “A ovelhinha negra”

Nome: _____ Data __/__/__

1. Responde às seguintes perguntas.

a) Onde morava o pastor?

b) Como se chamava o cão que guardava as ovelhas?

c) Como era constituído o rebanho?

2. Encontra na sopa de letras, as palavras que se encontram no quadro ao lado.

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

- TOSQUIA

- BRANCA

- REBANHO

-PRETA

- OVELHA

- PASTOR

3. Ilustra a tua parte preferida do livro “A ovelhinha preta”.

Anexo V – Imagens de iniciação ao caso de leitura “ch”



Anexo VI – Ficha de consolidação “nh”, “lh” e “ch”.

Nome: _____ Data __/__/__

1. Lê atentamente o texto, e rodeia as palavras com **nh**, **lh** e **ch**.

Era uma vez um pastor, que morava nas montanhas. Este pastor tinha muitas ovelhas, e um cão chamado Piloto que o ajudava a guardar o rebanho, enquanto ele fazia malha. O pastor fazia cachecóis, meias e cobertores para poder vender no mercado.

2. Coloca as palavras que rodeaste no sítio correto.

Palavras com “nh”	Palavras com “lh”	Palavras com “ch”

3. Completa os espaços com **nh**, **lh** e **ch**.

fe__adura gali__a orva__o le__a __apéu
ni__o __ocolate toa__a __orar coe__o bi__o
__ave pi__eiro ve__o mo__ila vi__o so__o

4. Escolhe quatro palavras acima e escreve uma frase para cada uma delas.

Anexo VII – “Porque é que eu sou tão pequeno?”



Anexo VIII – Problemas Matemáticos “Porque é que eu sou tão pequeno?”

Nome: _____ Data __/__/__

1. Resolve os seguintes problemas com a estratégia que aprendeste.

- O Óscar foi fazer exercício com o seu irmão Marco. Sabendo que o Óscar fez 23 saltos e o seu irmão fez 58, quantos saltos fez o Marco a mais que Óscar?

R: _____

- A mãe do Óscar fez 56 queques. O Óscar convidou os seus amigos para lanchar e eles comeram 34 queques. Quantos queques sobraram?

R: _____

- Para o Óscar ir de sua casa até ao parque precisa de dar 77 passos. Sabendo que já deu 45, quantos passos ainda lhe faltam dar para chegar?

R: _____

cha ve bi cho
ca che col
cha mi né o lho
chi ne lo
bo la cha
mo chi la o re lha
o ve lha
re ba nho
se nho ra u nha
jo a ni nha
mi nho ca
to a lha
so nho ni nho
or va lho
co e lho

Anexo XI – Folha de área do grupo 1

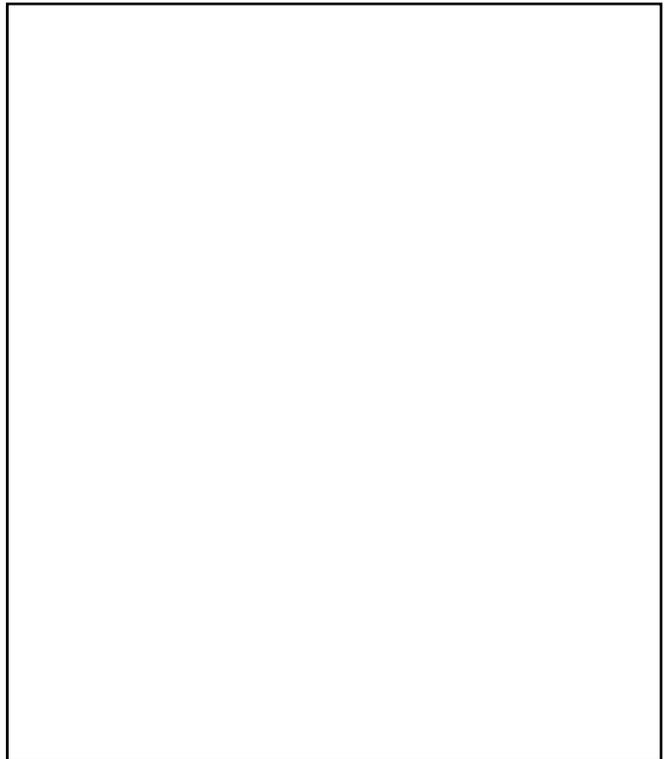
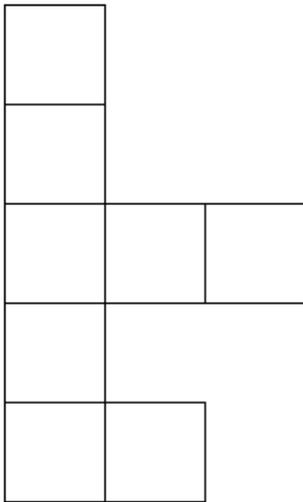
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 1 - _____

2. Constrói uma figura equivalente á anterior.



Anexo XII – Folha de área do grupo 2

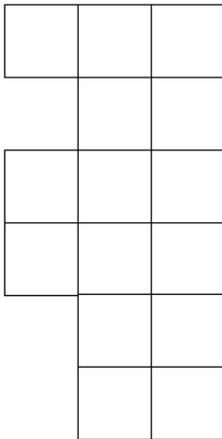
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

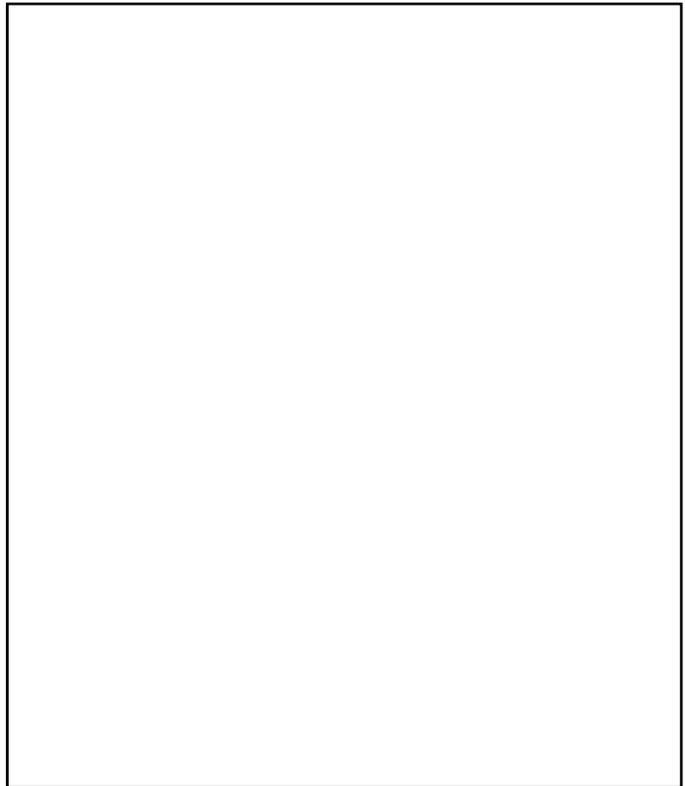
Nome: _____

Nome: _____

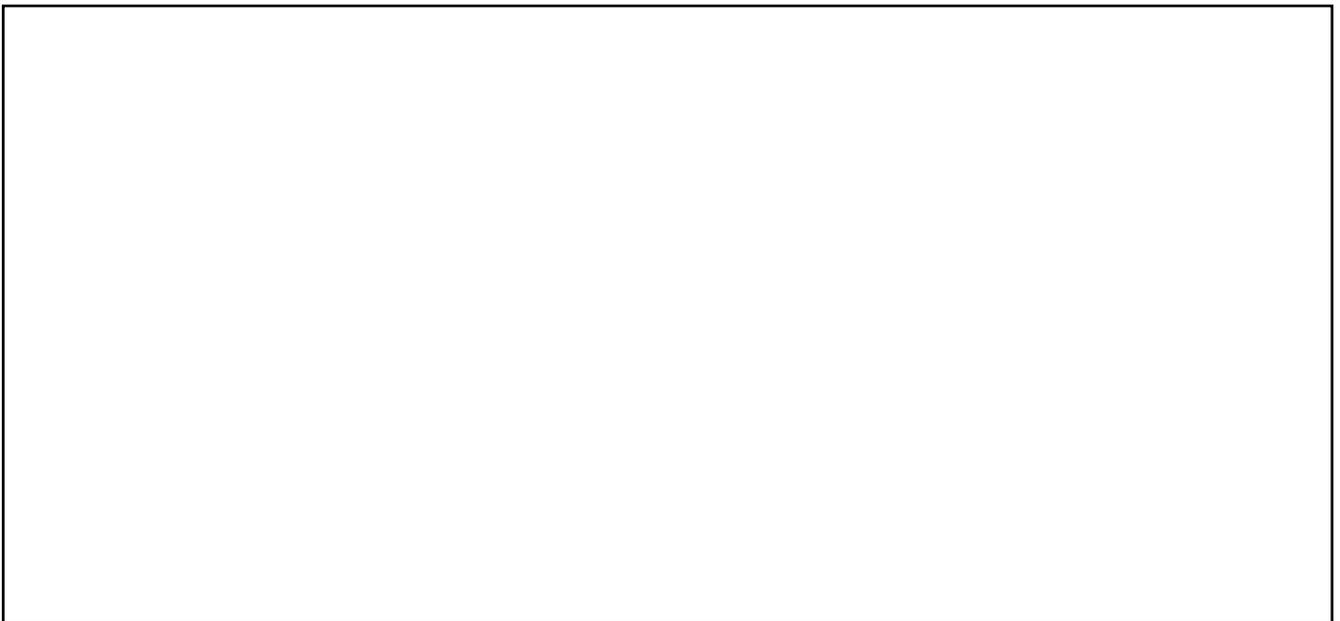
1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 2 - _____



2. Constrói uma figura equivalente á anterior.



Anexo XIII – Folha de área do grupo 3

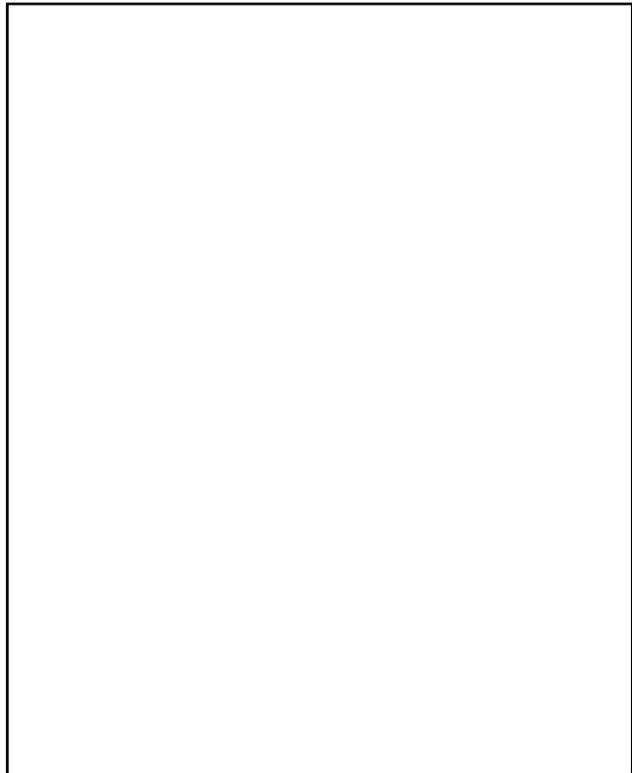
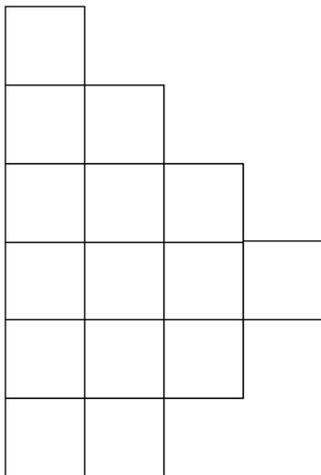
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 3 - _____

2. Constrói uma figura equivalente á anterior.



Anexo XIV – Folha de área do grupo 4

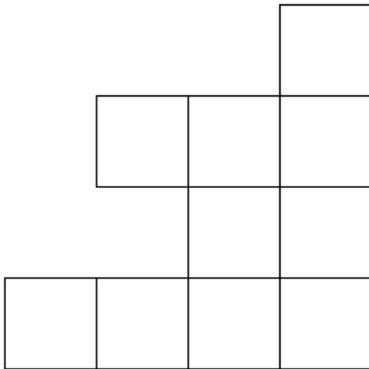
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

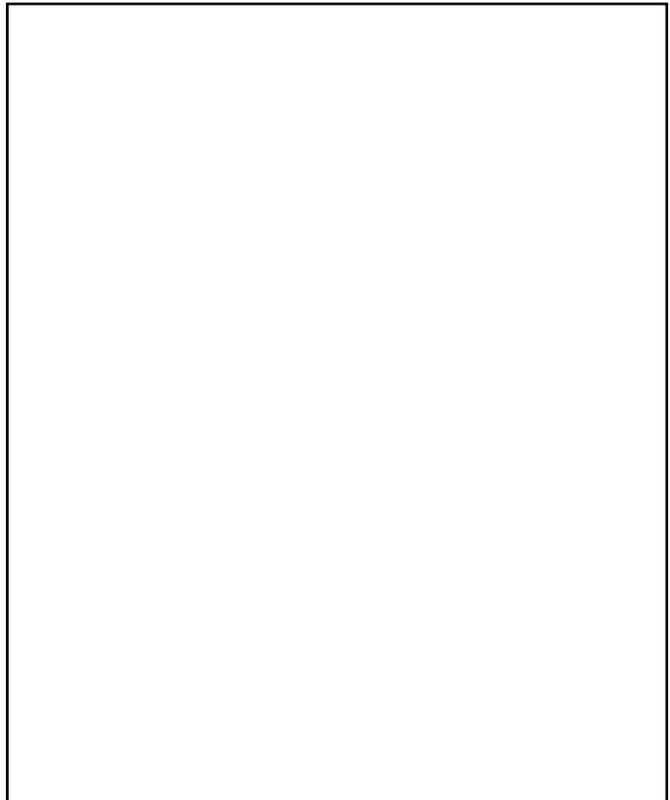
Nome: _____

Nome: _____

1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 4 - _____



2. Constrói uma figura equivalente á anterior.



Anexo XV – Folha de área do grupo 5

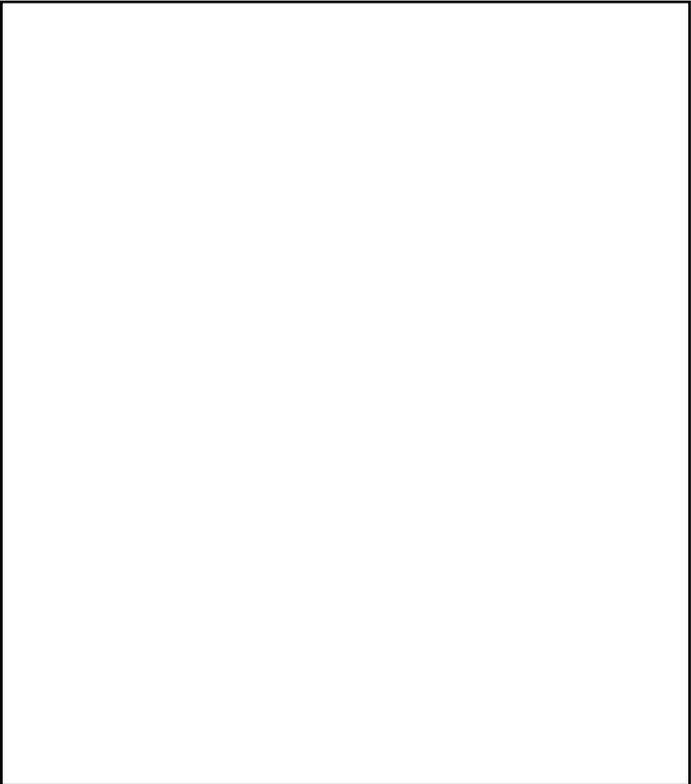
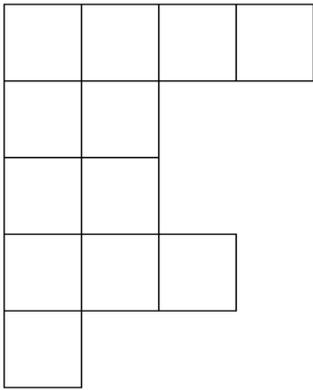
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

Nome: _____

Nome: _____

1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 5 - _____

2. Constrói uma figura equivalente á anterior.



Anexo XVI – Folha de área do grupo 6

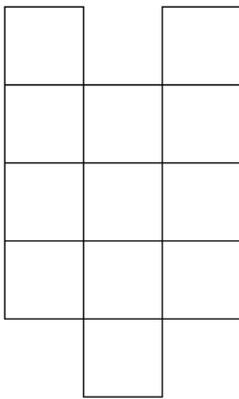
Nome: _____ Data __/__/__

Nome: _____

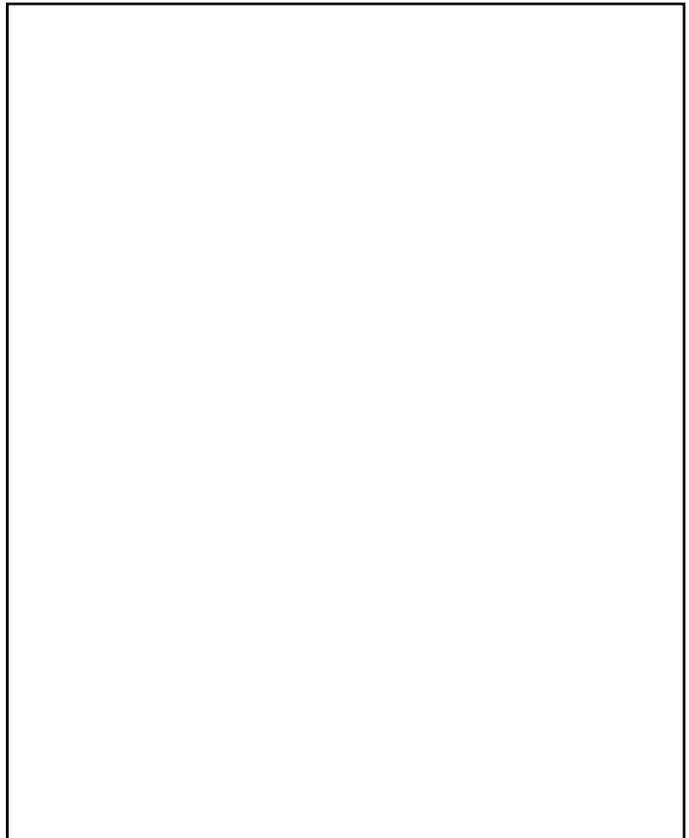
Nome: _____

Nome: _____

1. Constrói a figura abaixo, utilizando os quadrados que te foram dados.



Regista a área da figura 6 - _____



2. Constrói uma figura equivalente á anterior.

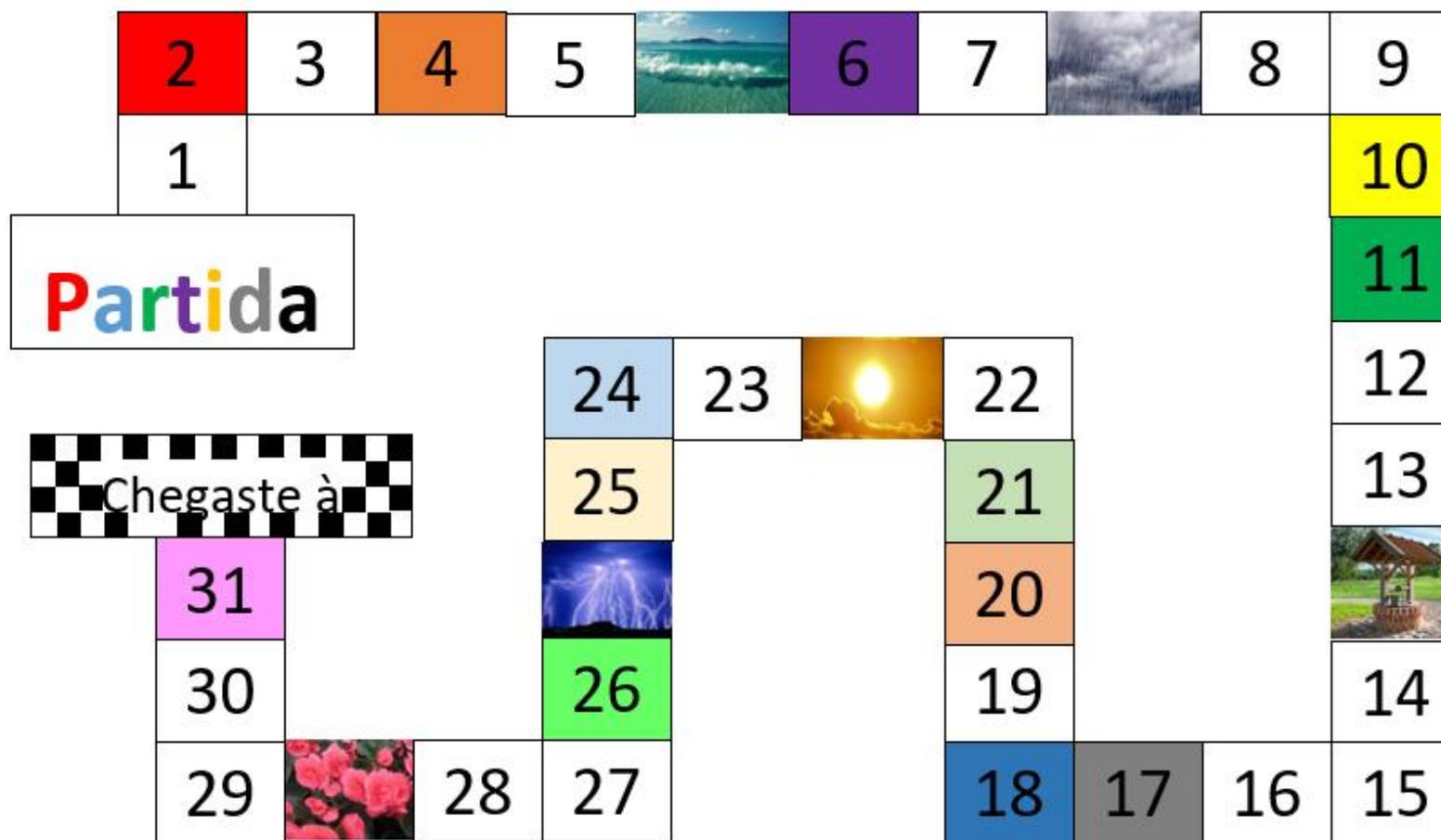


Anexo XVII – Tabela das Palavras

Nome: _____ Nome: _____ Data __/__/__

	br	cr	dr	fr	gr	pr	tr	vr
a								
e								
i								
o								
u								

Anexo XVIII – Tabuleiro do Jogo da Glória



O que é um ser vivo?

Dá um exemplo de um ser vivo.

Dá um exemplo de um ser vivo.

Dá um exemplo de um ser não vivo.

Dá um exemplo de um ser vivo.

Dá um exemplo de um ser não vivo.

Dá um exemplo de um ser vivo.

Dá um exemplo de um ser não vivo.

Dá um exemplo de um ser vivo.

Dá um exemplo de um ser não vivo.

Dá um exemplo de um ser vivo.

Completa a frase.

A água é _____, porque não tem cheiro.

Completa a frase.

A água é _____, porque não tem cor.

Completa a frase.

A rolha _____ na água.

Completa a frase.

A afia _____ na água.

Dá um exemplo de um ser não vivo.

Completa a frase.

A água é _____, porque não tem sabor.

Completa a frase.

A borracha _____ na água.

Completa a frase.

O lápis _____ na água.

Completa a frase.

O clip _____ na água.

Qual é a estação que vem a seguir à Primavera?

Como se chama o movimento que a terra faz à volta de si própria?

Completa a frase.
O cavalo é um animal _____.

Completa a frase.
A galinha é um animal _____.

Completa a frase.
O elefante é um animal _____.

Qual é a estação em que a duração do dia é maior e anoitece mais tarde?

Qual é a estação que vem a seguir ao Outono?

Como se chama o movimento que a terra faz à volta do sol?

Completa a frase.
O leão é um animal _____.

Completa a frase.
A girafa é um animal _____.

Completa a frase.
O cão é um animal _____.

Qual é a estação que vem a seguir ao Verão?

Onde posso encontrar água na Natureza? Dá um exemplo.

Onde posso encontrar água na Natureza? Dá um exemplo.

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“A água pura não tem cheiro.”

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“O açúcar não se dissolve na água.”

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“Todos os materiais flutuam na água.”

Onde posso encontrar água na Natureza? Dá um exemplo.

Onde posso encontrar água na Natureza? Dá um exemplo.

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“O azeite dissolve-se na água.”

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“O sal dissolve-se na água.”

Diz se seguinte afirmação é verdadeira ou falsa:
“Quando se muda de recipiente, a quantidade de água altera-se.”

Nesta casa está a chover imenso, para te abrigares, anda 2 casas para a frente.

Chegaste à casa do sol, anda 1 casa para a frente.

Chegaste à casa das flores, elas têm um cheiro tão agradável! Anda 2 casas para a frente.

Oh não! Chegaste à casa do trovão, anda 2 casas para trás.

Oh não! Chegaste à casa do poço, ficas uma vez sem jogar.

Oh não! Chegaste à casa do mar, anda 1 casa para trás.

