

Anexo 4 – Doc. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, referentes às reflexões semanais realizadas no decorrer da PESI e PESII (CD-ROM)

Documento n.º 1

“Quanto mede um dinossauro e os peixes também fazem cocó!”

Dia 5 de Março de 2014: primeiro dia no Colégio São José de São Lázaro, instituição que irá acolher-me durante os próximos meses de Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (PESI).

Percorremos o extenso corredor que vai da sala da diretora pedagógica da instituição até às salas do jardim de infância que ficam no rés do chão.

A sala 5C é composta por um grupo de 19 crianças, maioritariamente meninos (13 rapazes e raparigas), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. A maioria das crianças está com a “Pipa” (como é chamada pelas crianças) desde o 1 ano de idade o que explica a cumplicidade que pode ser observada entre ela e o grupo durante a realização das diferentes atividades realizadas ao longo da semana.

O espaço pedagógico da sala está organizado por áreas: área da expressão plástica; área das construções; área dos jogos; área da fantasia (faz de conta); área da biblioteca; área da música; área das experiências e ciências; área da “casinha”.

A N., de sorriso na cara, faz-nos uma visita guiada pelos diferentes espaços da sala referindo o que costumam de fazer em cada área e quantos meninos podem lá estar.

O tempo pedagógico tem uma organização flexível baseada numa rotina constituída pelo Acolhimento, Planificação com as crianças, Tempo de grande grupo, Tempo de pequeno grupo, Tempo de projeto nas Áreas, Higiene, Almoço/Lanche.

No tempo pedagógico também decorrem algumas das Atividades Extra-curriculares proporcionadas pela instituição (Música, Ginástica, Inglês), o que leva a que, muitas vezes, a educadora Filipa fique apenas com um dos grupos de trabalho na sala.

O trabalho pedagógico realizado durante a semana articulou todas as áreas de conteúdo de forma integrada, respondendo aos interesses e questões que foram surgindo no grupo.

O T.R. adora dinossauros, interesse partilhado por outros meninos do grupo. Na sexta feira, chega à sala entusiasmado porque tinham descoberto, em Portugal, o maior dinossauro do mundo. Vendo o interesse dos meninos, a educadora procura na internet a notícia, em busca de alguns factos sobre a nova espécie encontrada. Ficam a saber o nome e que o dinossauro media 10 metros de altura. *O que representam 10 metros de altura?* As crianças saem para o pátio da sala para descobrir. A educadora leva uma fita métrica e mede 10 metros no chão. As crianças contam quantos passos são 10 metros e ficam incrédulas com o tamanho do dinossauro.

Mais tarde, em grande grupo, a educadora propõe que as crianças construam uma história tendo de, para isso, inventar as personagens e o enredo. Decidem, em grupo, que as personagens seriam o João, a Joana, o Pai Joaquim, a mãe Josefina, o cão Jorge...e um braquiossauro. Enredo: família é inadvertidamente “sugada” para dentro da televisão e acorda no mundo dos dinossauros. O cão Jorge, a dormir calmamente no sofá, é o único que pode salvar a família.

Toda a aprendizagem deve partir dos interesses das crianças para que possa ser significativa. O educador deve ser flexível e proporcionar um ambiente que permita à criança ser construtora ativa do seu próprio conhecimento.

Na terça feira, o grupo foi comprar dois “moradores” para o aquário. No dia anterior, tinham estado a votar para a escolha do nome dos peixes. O peixe fêmea chamar-se-ia “Ariel” e o macho “Joaquim”. Os meninos estavam entusiasmados com a presença de dois peixes na sala. À vez, todas as semanas, uma das crianças ficaria responsável por dar comida aos peixes e mudar a água.

- *“Precisamos de colocar este desinfetante na água. Diz que é uma gota por cada litro de água. T. vai buscar o copo medidor.”*

As crianças vão buscar um litro de água à casa de banho e a Pipa coloca a gota do desinfetante.
- *“Olhem, ainda não chega. Temos de encher o aquário até aqui (aponta). Precisamos de mais água.”*

Depois de encherem o aquário, a educadora pergunta: - *Quantos litros precisámos então para encher este aquário?*

- *Três!* - respondem.

À semelhança da medição do dinossauro usando a fita métrica, o uso do copo medidor permitiu que as crianças estabelecessem medições usando medidas de referência convencionais. bem como o uso de expressões como “maior do que” e “menor do que” para comparar grandezas.

A Filipa coloca o aquário no centro da mesa de trabalho para as crianças registarem, através de um desenho, a Ariel e o Joaquim. Foram muitas as considerações tecidas pelas crianças ao observarem os dois peixes no aquário: “O Joaquim é preto e é mais pequeno que a Ariel”; a Ariel é laranja e é maior que o Joaquim”; “o aquário, no papel, tem de ter assim a borda redondinha para parecer um aquário”.

De repente, a Filipa diz: - *“Olhem, a Ariel está a fazer cocó!”*.

- *“A fazer cocó, mas então os peixes também fazem cocó?!”*

- *“Pois.”*

- *“Mas assim a água fica suja”*.

- *“Por isso, é que temos de mudá-la de vez em quando”*.

Na quarta feira, a Filipa começou o Grande grupo com o Tangram. O M. disse que sabia como se jogava e a Filipa pediu para mostrar ao grupo. A educadora diz que se chama “Tangram” e os meninos tentam pronunciar. O momento é aproveitado para trabalhar a consciência fonológica. - *“Por que letra começa a palavra Tangram?”*

- *“Por /T/”*.

- *“/T /de quê?”* - cada menino diz uma palavra começada por “T”. A Filipa prossegue, mostrando que o Tangram dá para fazer o Joaquim e a Ariel. O M. diz que

dá para fazer uma borboleta; alguém diz um laço. Surgem muitas ideias para figuras. A Filipa constrói o que parece ser um quadrado e pergunta qual é a peça que falta.

Os meninos tentam construir várias figuras de forma livre, desenvolvendo importantes noções geométricas, identificando, nomeando e discriminando formas geométricas, independentemente da sua posição ou tamanho

De tarde, em pequeno grupo, a Filipa pede que cada menino forme um quadrado com as peças do Tangram.

- *“Falta aqui um triângulo mais pequenino. Não pode ser este grande, tem de ser aquele mais pequenino”*.

Na quinta feira, as crianças reuniram-se para decidir que prenda gostariam de dar no dia do pai. Dentro da temática dos jogos antigos e do tema da instituição, a Intergeracionalidade, decidiram construir o jogo do galo com as letras da palavra “PAI”, atividade que se prolongou pelo dia de sexta-feira.

Nesta primeira semana de observação, destaco a importância da articulação das diferentes áreas de conteúdo para tornar as aprendizagens verdadeiramente significativas para as crianças. O mundo não é fragmentado, para lá das janelas da sala 5C, pelo que também não deve sê-lo no dia a dia do jardim de infância.

Por outro lado, as aprendizagens só são significativas para as crianças quando partem dos seus interesses e reais motivações. Assim, o trabalho pedagógico realizado diariamente no jardim de infância deve ser flexível, porém estruturado tendo em vista os objetivos, permitir e apoiar a expressão da criança, incentivando-a a partilhar os seus interesses e depois convidá-la a participar ativamente na construção desse conhecimento, que tanto a fascina, que é o seu.

Documento n.º 2

“A Semana atípica”

- *“É uma semana atípica”, “avisa-nos”* a Filipa. Semana do Dia do Pai, do preenchimento dos PII's (Plano de Intervenção Individual) e reuniões com os pais. A educadora começou a semana com uma formação, pelo que tivemos oportunidade de conduzir algumas atividades e interagir de uma forma muito mais próxima com as crianças. Como no dia seguinte se comemorava o Dia do Pai, explorou-se a história *Pê de Pai* com o grupo. Pai grua, pai despertador, pai cobertor, pai carrossel, pai ambulância...” *que tipo de pai te sugere esta ilustração?”*

Em pequeno grupo, cada criança desenhou o tipo de pai que mais se identificava com o seu, sendo, posteriormente, construído com os desenhos o livro *“O melhor Pai”*, título sugerido pelas crianças, que ficou na biblioteca da sala (fig.1).

Na quarta feira, *Dia do Pai*, as crianças tiveram a oportunidade de tirar com o pai uma fotografia. A Filipa esteve durante a manhã a tirar as fotos e nós tivemos a oportunidade de dinamizar, em grande grupo, a história *“Tal Pai, Tal filho”*, sobre um “A” maiúsculo, o pai, e um “a” minúsculo, o filho, obrigados a restaurar a harmonia num alfabeto onde as letras não se davam bem.



Fig. 1- Livro construído pelas crianças

A história serviu de pretexto para a introdução das letras maiúsculas e minúsculas pela Filipa. A Filipa explica que quando forem para a escola vão usar letras maiúsculas e letras minúsculas e também as letras manuscritas. Escreve algumas letras manuscritas no quadro de papel. As crianças acham piada aos retorcidos de algumas letras.

Já de tarde, em pequeno grupo, desenharam e pintaram as caras dos pais que depois foram colocadas na “montra” da sala.

Na quinta feira de manhã, os “bons dias” foram cantados com instrumentos a acompanhar. O grupo revela interesse por instrumentos e a Filipa confia que gostava de construir alguns para a área da música. Aproveitou-se o momento para falar de conceitos interessantes ligados à música como maestro, batuta, andamento, altura...

Documento n.º 3

“Ó, Trabalho de Projeto, para que te quero?”

A educadora começou a semana com o livro *“Dó e Mi descobrem Bach”*, da Isabel Zambujal e Maria Pedro, que permitiu ao grupo conhecer alguns factos da vida e obra deste compositor e, também, um primeiro contacto com a música clássica, já que a leitura foi realizada com a audição do CD que acompanhava o livro.

Os documentos oficiais são perentórios ao afirmar que as instituições educativas têm um papel fundamental na promoção de experiências de aproximação a uma arte mais erudita bem como aos processos e técnicas de execução e criação artística (DGIDC, 2010).

Assim, na terça-feira, ao som de Bach, as crianças foram pintores por um dia. Munidas de paletas e cavaletes improvisados, pincéis, tintas, e muita criatividade, o grupo produziu pinturas a partir daquilo que sentiam ao escutar música clássica (fig.2). Em frente ao cavalete, algumas crianças



Fig. 2 - Pintando ao som de música clássica

reproduziam alguns jeitos e posturas que associavam aos pintores: o R. muito concentrado, espetava o dedo mindinho ao pegar no pincel; o T. arrebetava o nariz e, inclinado-se para trás e para a frente, tentava ver a sua pintura de diferentes perspectivas. A atividade foi muito bem recebida pelo grupo que, muito motivado, se empenhou na produção de pinturas originais e muito heterogêneas, permitindo que as crianças desenvolvessem a sua sensibilidade estética a partir da expressão de emoções e sentimentos em produções próprias.

Na quarta-feira, em grande grupo e a partir de alguns sons da natureza, identificámos algumas características do som tais como a altura, distinguindo sons graves e agudos, e produções em crescendo e diminuendo. A partir do corpo, explorámos os diferentes sons que conseguíamos produzir (palmas, estalidos, assobios, ...) e, depois, que sons podíamos obter a partir de materiais e objetos do dia a dia. Em pequeno grupo, foi realizada uma experiência para identificação dos sons agudos e graves. Com quantidades diferentes de água em garrafas de vidro, tocando com uma colher, o grupo pôde distinguir as diferentes alturas dos sons.

É durante o pré-escolar que a criança começa a construir a sua relação com a matemática. As metas de aprendizagem dizem-nos que o educador tem um importante papel na criação de oportunidades para trabalhar a matemática. No que concerne à abordagem dos padrões, o educador deve proporcionar acesso a livros e histórias com números e padrões de forma a que no final da educação pré-escolar a criança reconheça e explique padrões simples. A este respeito as OCEPE referem que “O desenvolvimento do raciocínio lógico supõe ainda a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes. Estes padrões podem ser repetitivos, como a sequência dos dias da semana, ou não repetitivos, como a sequência dos números naturais. Apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio.” (ME, 1997, p. 74).

Aproveitando o interesse do grupo pelos padrões, e porque os há à nossa volta, as atividades de quinta-feira centraram-se na descoberta de padrões na música. Durante o acolhimento, foi apresentada a música “Inda dorme Frei João”, desconhecida pela maioria das crianças. O grupo estava curioso com os círculos coloridos dispostos num painel que estava atrás de mim (fig.3). Vendo a sua curiosidade, perguntei o que achavam que eram aqueles círculos. - “São círculos coloridos”, diz a J. - “Sim, são círculos coloridos, mas o que têm de especial na forma como estão ordenados? Repara: um vermelho, um amarelo, um laranja, um azul, um vermelho, um amarelo, um laranja, um azul...” . - “É um padrão!” , diz o T. Vimos todas as sequências formadas pelos círculos coloridos. - “E se eu vos dissesse que esta sequência de círculos é a música que aprendemos hoje?”. Ficaram desconfiados... cantámos novamente a música, desta vez seguindo a sequência de círculos. Cada frase da música, obedecia a um padrão de cores (notas musicais): *In-da dor-me / In-da dor-me / Frei Jo-ão Frei Jo-ão ...*



Fig. 3- Círculos coloridos formando padrões

Cada nota musical estava representada através de uma cor; disposição das várias notas formava um padrão. Esta descoberta surpreendeu o grupo. Foram, depois, realizadas várias atividades através das quais cada criança teria de adivinhar o que vinha a seguir, antecipando e completando a sequência.

Em pequeno grupo, as crianças construíram o seu próprio padrão melódico através dos círculos coloridos e tocaram a

sua “música” no piano, partilhando-a com o grupo. Explorar, identificar sons e desenvolver melodias são algumas das experiências-chave apontadas pela abordagem High/Scope. Ao trabalhar as letras das canções relacionámos ainda o domínio da linguagem, tirando partido das rimas para discriminar sons, explorar o carácter lúdico das palavras e até criámos uma música para a hora do lanche a partir da variação da letra original (Meu lanchinho/ Meu lanchinho/ Vou comer...).

As semanas iniciais de observação e o contacto com as crianças, permitiram-nos perceber que existia por parte destas um interesse pela música. Por outro lado, a educadora, tinha falado connosco que um dos objetivos deste ano seria trabalhar mais com o grupo este domínio (a área da música na sala tinha recebido até tinha novos materiais), das artes e promover a sensibilidade estética no geral.

Assim, qual seria o rumo a dar ao trabalho de projeto? Katz e Chard (2009) consideram que os educadores deverão encontrar critérios de relevância para a escolha dos projetos e que estes devem cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social (idem, 1989). Por outro lado, um projeto também deve ter relevância cultural, social, ética e estética (Vasconcelos, 2009), de forma a que as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projetos que realizam e assim criarem um sentido de pertença, responsabilidade e solidariedade com os outros. Tendo isto em consideração, um projeto deve ir ao encontro daqueles que são os interesses da criança, já que é da motivação da criança que qualquer projeto se alimenta, e da intencionalidade educativa do educador.

Depois de uma conversa com o grupo onde tentámos perceber os reais interesses das crianças no campo da música, percebemos que estes se orientavam para os suportes musicais: como é que a música ia para dentro dos cd's, de onde vinha a música do rádio, entendemos que podíamos criar aqui uma ponte com o PCT, *Vidas*, e PP da instituição, a intergeracionalidade.

Assim, iniciámos projeto tentando perceber o que as crianças sabiam acerca de como é que os



Fig. 4 - Mesa do “brainstorming”

pais ouviam música antigamente. Esta fase inicial revelou-se estruturadora de todo o projeto, pois permitiu o levantamento de hipóteses e a aferição dos conhecimentos prévios que o grupo tinha sobre a situação problemática do projeto. Tal como diz Munari, citado por Vasconcelos, “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou

não solução (...)" (Munari, 1982, in Vasconcelos, 1998, p. 139). Em vez de sentados no "chouriço", como lhes era habitual, dispusemos as duas mesas existentes na sala lado a lado, de forma a permitir a organização do grupo em círculo, favorecendo a comunicação. As mesas estavam cobertas por pontos de interrogação em cartolina (ver fig.4) o que despertou a curiosidade pelo que ali se passaria.

Do diálogo entre todos os elementos do grupo nasceram as linhas gerais do trabalho de projeto:

O que pensamos saber? O que queremos descobrir? Onde vamos pesquisar? O que queremos fazer?

Durante a tarde, no pequeno grupo, cada criança fez o registo em desenho sobre o que pensava saber sobre a forma como os pais ouviam música (Fig. 3), ou seja, partindo do seu "conhecimento base" sobre o assunto (Helms, 2010, p.6), as crianças desenhavam a partir do que sabem, valorizando-se, assim, a construção das novas aprendizagens a partir dos "saberes próprios" de cada uma. (ME, 1997, p.19).

O facto de ser "a semana atípica", impossibilitou a planificação com a Filipa na sexta feira, como o previsto, devido às reuniões com os pais. No entanto, pegando no interesse das crianças pela música, ficou acordado delinear um conjunto de atividades que partissem das biografias de alguns compositores, como Bach, Strauss, e partíssemos daí para a abordagem de alguns conceitos musicais: intensidade, altura das notas exploração de padrões através da música.

Documento n.º 4

"Danúbio: o rio que também é uma valsa"

A educadora começa a semana com a biografia de mais um compositor: Strauss. A leitura do livro "Dó e Mi descubrem Strauss", de Isabel Zambujal e Maria Pedro, com as composições de Strauss como banda sonora de fundo permitiram um primeiro contacto com a vida e obra do compositor.

Na terça-feira, as crianças começaram a construir instrumentos musicais com os materiais de desperdício disponíveis na sala (fig.4). Maracas feitas de copos de plástico, pedrinhas e arroz, tambores a partir de caixas de plástico, violinos e harpas com elásticos e pratos de papel...os instrumentos estavam dignos de uma orquestra. Ficaram expostos na montra da sala durante a semana para depois ocuparem o seu lugar na área da música. A utilização de materiais de diversas naturezas são formas de alargar as experiências desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão. Neste sentido, as OCEPE (ME, 1997, p.63) referem que "O recurso a materiais de

desperdício, tais como caixas, frascos, tampas (...) oferecem inúmeras possibilidades (...). A exploração de materiais que ocupam espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática.

Na quarta-feira, como a sala andava empenhada na construção de instrumentos, mostrámos alguns vídeos de orquestras, onde atuavam, de como se organizavam no espaço e os vários instrumentos que a compunham; qual o timbre de cada instrumento, se o som produzido era agudo ou grave. O grupo, entusiasmado, levantou imensas questões enriquecendo este momento.

A meio da manhã, a educadora trouxe um xilofone de madeira que as crianças tiveram oportunidade de explorar (fig.5). Ficaram a saber que os instrumentos também pertencem a famílias, e o xilofone, em particular, pertencia à família das madeiras e era um instrumento de percussão.



Fig. 5 e 6 - Explorando o xilofone | Música clássica na sala

À tarde, o grupo teve oportunidade de conhecer mais um instrumento musical, desta vez da família das cordas: o violino. Convidámos a nossa colega Catarina, a estagiar na mesma instituição, para tocar peças musicais clássicas no violino e mostrar o instrumento (Fig.6). As crianças ficaram admiradas quando a Catarina lhes disse que os fios do arco eram feitos da crina dos cavalos e que, afinal, o que eles chamavam de “almofada”, era afinal uma “queixeira”. Tiveram ainda oportunidade de experimentar o arco nas cordas do violino e produzir som.

Na quinta-feira, foi dia de dança. Tal como referem as OCEPE (ME, 1997), “A dança como

forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão exprimam a forma como sentem a música, criem formas movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música. A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum”.



Fig. 7 - Dançando a valsa

Na história lida no princípio da semana, o grupo descobriu que Strauss, na sua época, trouxe uma nova dança para a corte Vienense: a Valsa. Dançava-se a pares e mais “juntinhos” o que na altura era uma inovação. Strauss compôs uma valsa que tem o nome de um rio que passa em Viena de Áustria, país do compositor: *Danúbio Azul*. Esta valsa passou a ser chamada, nos dias seguintes, pelas crianças de *Rio Azul* (*Danúbio*

soava um “pouco esquisito”). Mostraram-se alguns vídeos exemplificativos das danças da Corte, ao longo dos séculos, antes da valsa, e a valsa *Danúbio Azul*. O grupo identificou as diferenças não só nas danças, mas também nas roupas e nos penteados. Depois, seguindo os gestos e posturas dos dançarinos dos vídeos, as crianças dançaram, a pares, a valsa e apresentaram a dança aos meninos da sala dos 4 anos que, entretanto, tinham ido à nossa sala fazer um convite.

Construímos, em grande grupo, a maquete de uma orquestra depois da visualização de um vídeo acerca das famílias dos instrumentos.

A conversa sobre os instrumentos de sopro possibilitou, da parte da tarde, uma experiência de medição da capacidade pulmonar de cada um. Afinal, o que permite o sopro é a nossa capacidade de armazenamento de ar nos pulmões. Tocar uma tuba, por exemplo, exige uma grande capacidade pulmonar.

Enchemos, gradualmente, com um copo medidor, um garrafão de 5 litros. As crianças foram contando os mililitros que iam sendo adicionados ao garrafão, à medida que este ia sendo marcado de 250 em 250ml. Depois de cheio, colocou-se uma das extremidades de um tubo dentro do garrafão virando, depois, ao contrário de forma a que o gargalo ficasse submerso. Cada criança testou a sua

capacidade pulmonar soprando através da outra extremidade do tubo. Todos concluíram que temos capacidades pulmonares diferentes que podem variar com a nossa condição física e a idade.

Documento n.º 5

“O Rossini comia pizzas?”

A semana iniciou-se com a visita ao Teatro Circo. A visita a este espaço permitiu ao grupo experienciar *in loco* uma sala de espetáculos onde também atuam orquestras.

As artes na educação de infância passam principalmente por atividades de expressão, experimentação e fruição. Ainda que não tenhamos assistido a nenhuma atuação, as crianças puderam contactar com um espaço belíssimo, culturalmente relevante na cidade de Braga, que ainda não conheciam. Aprenderam aspetos sobre a posição da orquestra na sala, por exemplo, quando acompanhava operas ou musicais, a orquestra ficava no “fosso de orquestra” para que o público apenas a pudesse escutar e não ver. Também aprenderam onde ficam os técnicos de som e de luz durante os espetáculos, visitaram os camarins dos artistas e os vários auditórios que o teatro possui.

A hora do conto introduziu um novo compositor: Rossini. Como estávamos na semana gastronómica, a terça-feira foi dedicada à alimentação. Ora, Rossini, tinha nascido na Itália e depois vivido em França. O que se come nestes países? As crianças foram questionadas acerca de comidas que pensavam ser típicas da Itália e da França. Todo o grupo associou imediatamente as *pizzas* a Itália... passámos pelas *pastas*, o tomate, o manjerição, o queijo *parmeggiano* e elaboramos uma lista



Fig. 6 - Desenho com *spaguetti*

dos vários pratos e ingredientes utilizados na Itália. Depois partimos para França: a manteiga, a pastelaria, os queijos...e a gastronomia portuguesa? Procuramos no dicionário o significado de *gastronomia* e enumeramos alguns pratos típicos das várias regiões, com atenção especial ao que é mais característico na Páscoa.

No pequeno grupo, as crianças iniciaram trabalhos de expressão plástica utilizando massa *spaguetti* que colaram, pintaram, fazendo construções abstratas e/ou geométricas nas folhas de papel. Dado que muitas crianças desconheciam alguns dos pratos da gastronomia portuguesa, italiana e francesa, explorámos no dia seguinte várias imagens, fazendo a sua correspondência com os países

de origem.

Na quinta-feira colocámos, literalmente, as mãos na massa. De manhã, fizemos massa de *croissant* que ficou a descansar no frigorífico durante duas horas e, durante a tarde, estendemos a massa, cortámos triângulos e recheámos com chocolate. Ainda houve tempo para pães-de-leite e bolachas de chocolate para a mostra gastronómica de sexta-feira.



Fig. 8 e 9 - Confeção de doces para a feira gastronómica

Os pais participaram com a partilha das suas receitas de família. Um dos meninos levou um caderno de receitas antiquíssimo da bisavó que está na família há muito tempo.

Na sexta-feira de manhã, todas as salas do colégio apresentaram as delícias gastronómicas preparadas durante a semana, partilhando preferências e aquilo que de melhor a gastronomia portuguesa oferece.

Documento n.º 6

“Explorações”

A semana teve início com a atividade “Desenha e Passa”. Foi proposto às crianças que desenhassem livremente na folha de papel A4, que tinham à sua frente, ao som da música de uma cassette que estava a tocar. Mas havia um senão: quando a música parasse, tinham de passar o desenho ao colega do lado direito que devia continuar o seu desenho e assim sucessivamente, até que todos os desenhos tivessem passado por todo o grupo. O desenvolvimento desta atividade tinha

como principal objetivo proporcionar trabalho de grupo que permitisse desenvolver a capacidade de cooperação, atitudes de respeito e fomentar as relações interpessoais, uma vez que eram frequentes alguns conflitos provocados pela não aceitação do ponto de vista do outro. Este grupo, de acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, encontra-se no pré-operatório, uma fase ainda egocêntrica, pelo que se revela difícil para a criança entender que existem outras perspectivas para além da sua. Com esta atividade, cada criança obteve no final um desenho que, partindo da sua



Fig. 10 - “Desenha e passa”

perspetiva, englobava as perspetivas de todos os meninos (uma vez que o desenho não resultou, em muitos casos, naquilo que inicialmente a criança tinha pensado). Ao possibilitar que a criança interaja com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro, adquirindo valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na

ação conjunta e nas relações com os outros (ME, 1997). A atividade também permitiu trabalhar questões ligadas a lateralidade, estimular a criatividade e a imaginação.

Na quinta-feira, no grande grupo, trabalhámos as figuras geométricas a partir das cassetes e vinis. Como haviam vinis de diferentes tamanhos decidimos trabalhar também a seriação e ordenação destes objetos a partir da sua classificação quanto ao tamanho (grande, pequeno).

No pequeno grupo, as crianças exploraram os diferentes suportes áudio encontrando formas geométricas. Descobriram, por exemplo, que independentemente da posição em que se encontrem, os triângulos continuam a ser triângulos. A aprendizagem da matemática no pré-escolar implica que “O educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p.74). Assim, lançámo-nos à descoberta de figuras geométricas na nossa cidade, o que vai ao encontro de uma das metas que refere que a criança deve, no final do pré-escolar descrever objetos do seu meio ambiente utilizando o nome de figuras geométricas.



Fig. 11, 12, 13 – Identificar; Classificar/Ordenar; Descobrir na cidade

Documento n.º 7

“Uma grande fita”

Depois de na semana passada o grupo ter visitado o centro da cidade para descobrir as diferentes formas geométricas nas fachadas dos edifícios, nos pavimentos, levámos algumas das imagens recolhidas no centro da cidade para que as crianças pudessem contornar, durante o



Fig. 14 - Medição da fita da cassette

pequeno, as formas geométricas que conseguissem identificar. Nenhuma criança revelou dificuldade na identificação das formas geométricas, quaisquer que fossem as suas posições, o que revela consolidação das aprendizagens realizadas na semana anterior.

A realização de aprendizagens matemáticas prende-se com a vivência e experimentação de

diversas situações no quotidiano da sala: “(...) medições dos espaços com um padrão não convencional (pau, fita, corda, etc.) ou com referência ao metro como medida padrão (...)” (ME, 1997, p.77), podem contribuir para essas aprendizagens. No seguimento da exploração da cassette, faltava saber quanto media a fita. Depois do levantamento de inúmeras hipóteses sobre o tamanho, o grupo decidiu que seria melhor “estendê-la” no recreio . Seria grande? Seria pequena? Esticámos a fita da

cassete na área exterior, de uma ponta à outra; a fita deu 1...2 voltas e meia ao recreio. Todo o grupo



Fig. 15 - Registo utilizando a fita da cassete

ficou admirado. Como podia caber tanta fita num objeto tão pequeno?

No final desta atividade, as crianças efetuaram um registo acerca das suas descobertas. Segundo as OCEPE (1997, p. 62), “Recriar momentos de uma atividade (...) são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução

das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido”. Muitas crianças recorreram a pedacinhos de fita de cassete para representarem o comprimento da fita no seu desenho. Como nos mostram Hohmann & Weikart (2011, p. 229) ,“Ainda que o adulto introduza uma atividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender. Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais”.

Com o avançar do projeto, houve necessidade de arranjar uma área para as produções e as descobertas que o grupo ia fazendo. Como a organização do espaço deve acompanhar as “necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p.38), reorganizámos o espaço e criámos a Área do Projeto. Já que tínhamos uma nova área, o grupo achou que o projeto também devia ter uma mascote. Reunidos em grande grupo, decidiram o nome, através de votação, como a iam construir, que materiais poderiam utilizar...o nome mais votado foi “Joana Vinil”.



Fig. 16 - Construção da "Joana Vinil"

No final da semana, introduzimos a evolução dos diferentes suportes de áudio através da visualização de um vídeo, uma vez que, “Os registos audiovisuais são (...) meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (ME, 1997, p. 72).

Após a visualização, construímos um friso cronológico para a nova Área de Projeto, trabalhando questões temporais

(antes/depois; mais antigo/mais recente), os conceitos “ano” e “século”.

Documento n.º 8

“Os Romanos também ouviam música”

Esta semana decorreu na cidade a *Braga Romana* um acontecimento com impacto cultural. Uma vez que se tratava de uma semana que estava a ser trabalhada também no colégio, que se “vestiu” a rigor para a ocasião, optámos por entrar no espírito romano. Como tínhamos vindo a trabalhar as formas como os pais ouviam música e até explorámos alguns suportes áudio, lançámos um desafio ao grupo: “Como será que os romanos ouviam música na Roma Antiga?” Através de um vídeo com imagens, decidimos explorar o tema. Vimos pinturas de festas em que os romanos ouviam música ao vivo, com instrumentos parecidos com alguns que conhecíamos; os diferentes trajes e penteados. De facto, no Jardim de Infância, “o contacto com a história deve ultrapassar a história pessoal, próxima estendendo-se a épocas mais longínquas” (ME, 1997, p. 82). As crianças foram estabelecendo comparações entre o vestuário utilizado naquela época e o de hoje, os instrumentos musicais que se assemelham (lira/harpa). No fim, em pequeno grupo, cada criança registou as suas descobertas desenhando o instrumento que mais gostou.



Fig. 17, 18- Visualização de imagens da época romana e desenho dos trajes e instrumentos musicais da Roma Antiga

No domínio da expressão motora realizámos o jogo “Romanos às Tocas”, devido ao adiamento do cortejo da *Braga Romana*. Organizamos o espaço de forma a ficar mais amplo; dispusemos almofadas no chão em número inferior ao das crianças. O objetivo do jogo consistia na movimentação ao som da música que estava a tocar; quando a música parasse cada romano devia dirigir-se à sua casa. Tal como é referido nas OCEPE os jogos de movimento são ocasiões de controle motor e



Fig. 19 - Jogo “Romanos às Tocas”

socialização, de compreensão e aceitação de regras e alargamento da linguagem.

Realizámos, ainda, o Quizz *Quem tem boca vai a Roma*, como consolidação de todas as aprendizagens até agora realizadas. Formámos quatro pequenos grupos e cada grupo elegeu um nome para a sua equipa e um porta-voz, que ia sendo alternado. Cada grupo escolhia um dos cartões com a pergunta, lida pelas estagiárias, e as respetivas hipóteses. O grupo refletia e decidia em conjunto a resposta que o porta-voz deveria dar. Cada resposta correta dava um ponto à equipa. Foi um momento muito divertido para o grupo que, brincando, se



Fig. 20 - Quizz “Quem tem boca vai a Roma”

pôde aperceber das aprendizagens que já tinha realizado. O facto de todas as equipas terem respondido corretamente às perguntas revela que as aprendizagens foram significativas, por que assimiladas, para eles. A dinamização desta atividade pretendia o desenvolvimento pessoal e social (relações interpessoais, gestão de conflitos, esperar pela sua vez), a promoção de competências linguísticas, ao nível da compreensão e expressão oral.

Documento n.º 9

“Que movimento faz o gira-discos?”

A semana começa com a participação do colégio no cortejo da *Braga Romana*. As saídas para o exterior constituem sempre momentos de grande euforia por parte das crianças. É a vivência de

diferentes situações e em diferentes contextos que favorecem a aprendizagem de formas de estar e de interagir com os outros. Por outro lado, a participação num acontecimento cultural da cidade



Fig. 21 - Cortejo Braga Romana

proporcionou o contacto com o meio social em que vivem e com o conhecimento que se encontra imiscuído nas práticas culturais e festivas de uma sociedade.

Na quarta-feira a atividade proposta ao grupo tinha como principal objetivo dar resposta à questão, “Que movimento faz o gira-discos?”. Apesar de já terem visto um gira-discos na ilustração da história,

não tinham contactado com nenhum “real”. Aproveitando a chegada de um gira-discos à nossa sala, pelas mãos da assistente operacional, era a altura perfeita para introduzir no projeto. Apresentamos o gira-discos ao grupo, vimos, como funcionava e reparamos que ele fazia um movimento circular. Pensámos em outros movimentos circulares do nosso dia a dia (o relógio, a rotação da terra) e que



Fig.22 - Exploração do movimento circular através do corpo

outros conseguiríamos fazer com o nosso corpo. As aprendizagens tornam-se mais significativas para a criança quando estas passam pelo corpo; o corpo é o seu instrumento de aprendizagem. Então, colocámos papel de cenário no chão para que cada criança, munida de um pincel com tinta, em cada mão, “desenhasse” o seu movimento, deixasse a impressão do seu movimento na tela. Tal como referem as

OCEPE, “A vivência e a experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos (...) e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas” (ME, 1997, p. 76). Das formas mais ou menos circulares saídas desta experiência, podemos ainda trabalhar noções espaciais e topológicas (dentro / fora, longe / perto, em cima / em baixo, linha aberta / linha fechada), já que “É a partir da consciência da sua

posição e deslocação no espaço (...) que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo.” (ME, 1997, p. 73).

Na sexta-feira, construímos com o grupo a história da “Joana Vinil” , a mascote do projeto. “Quem conta um conto, acrescenta um ponto”. Cada criança construía uma parte da história a partir do que o colega tinha dito anteriormente. As crianças revelaram-se muito criativas, participativas e envolvidas na construção da história. Para além de estarmos a trabalhar o desenvolvimento da narrativa, tão importante estimular nestas idades, as crianças também tomaram consciência da direcionalidade da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Documento nº 10

“A voz que cabe dentro da cassete”

Depois de terem construído na semana anterior a história da Joana Vinil, iniciámos a semana com a gravação da história para uma cassete. Aproveitando o gravador de cassetes trazido por umas das crianças da casa da avó, achámos pertinente que, uma vez que ia ficar na área do projeto, as



Fig.23 - Gravação da história

crianças pudessem usá-lo para ouvir a sua voz. Por outro lado, responderíamos à curiosidade do grupo quanto à possibilidade de pudermos ou não gravar a nossa voz para “dentro” da fita da cassete. Esta atividade foi especial por integrou diversas áreas de conteúdo: as crianças puderam experimentar materiais que nunca tinham manipulado, desenvolver competências linguísticas no âmbito da prosódia (entoação, pontuação), da dicção das palavras e também a memorização das frases...quando a memória falhava, a criatividade ajudava, e a capacidade de improviso do grupo, surpreendeu-me. Também puderam verificar que a cassete dava muito mais trabalho que os meios digitais: era preciso andar com a fita para trás, para a frente, e isto demorava muito tempo! E claro, ouvir a sua voz gravada na cassete.

No dia seguinte, foi dia de visitar a EB1/JI do Fujacal, para onde duas das crianças irão no próximo ano letivo. A transição para a escolaridade obrigatória exige adaptação por parte da criança que muitas vezes é dificultada pelo “desconhecimento mútuo que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo” (ME, 1997, p. 89). Revelou-se então importante esta visita às rotinas e espaços

de uma escola do 1o ciclo, e a articulação que a instituição promove junto de várias escolas do 1o ciclo. Dado o interesse das crianças pela área da plástica e o pouco interesse pela área da expressão dramática, decidimos juntar o útil ao agradável e construir os fantoches da história da Joana Vinil. Segundo as OCEPE (1997), o domínio da expressão dramática pode ser trabalhado através da utilização de fantoches que facilitam a expressão e comunicação, servindo também para a construção de pequenos diálogos e narrativas. Usámos na construção dos fantoches colheres de pau que tinham



Fig. 24 - As decisões



Fig. 25 - Os desafios



Fig. 26 - As satisfações

sido levadas no início do ano pelas crianças, para um mesmo fim, mas que a educadora ainda não tinha tido oportunidade de utilizar. Antes de partirmos para a elaboração dos fantoches, as crianças analisaram as colheres de pau e as suas características (grandes, pequenas, escuras, claras, velhas, novas), bem como as personagens que melhor se adequavam a cada uma.

A personagem seria velha ou nova? De que cor seria o cabelo? E as roupas? Em quantas partes é dividido o corpo? Considerando isto, a personalidade e as

características físicas foram emergindo. Foram colocados à disposição das crianças diversos materiais (tecidos, botões, papeis, materiais de pintura, materiais de desperdício...) para que dessem asas à criatividade e imaginação. As crianças tiveram que trabalhar em equipa, ultrapassar dificuldades, resultando em fantoches muito originais.

Documento n.º 11

“Guglielmo Marconi, o homem da Rádio”

Conseguimos uma visita à rádio Antena Minho. Esta semana, introduzimos a rádio. Sim, porque os pais também ouviam rádio quando eram mais novos. Partimos da leitura do livro *O homem da rádio* (Almeida, 2008). Através do livro, o grupo descobriu como surgiu a rádio, de onde foi feita a primeira emissão radiofónica, como eram os primeiros rádios...a leitura despertou outras curiosidades: onde ficava Inglaterra, para onde Marconi teve de ir para continuar as suas investigações? Explorámos o mapa mundi o que proporcionou a exploração dos conceitos de “país”, “continente”, “oceano”. Como é referido nas OCEPE, “ a área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (ME, 1997, p.79). Em pequeno grupo, fizeram o registo da evolução dos rádios, dos mais antigos aos mais novos através da expressão plástica com recurso diversos materiais, permitindo o desenvolvimento das suas “capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (DEB,



Fig. 27 - Trabalho de equipa

2004, p.95). Muitas atividades programadas no âmbito do projeto tiveram de ser alteradas, adiadas ou mesmo canceladas. A construção dos rádios com caixas de papa, prevista para a semana anterior, foi concretizada esta semana. A possibilidade de construir projetos tridimensionais revela-se muito importante em crianças pequenas. Esta atividade de expressão plástica acarretava outro desafio: o trabalho de pares. O trabalho em pares muitas vezes não é estimulado, mas tal como preconizam as OCEPE, “As interações das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (ME, 1997, p. 62).

Documento n.º 12

“A Visita à rádio”



Fig. 28 - Pesquisa do percurso até à rádio, no mapa

Haviam preparativos a fazer para a visita: planejar a hora de saída, o percurso até à paragem, a localização da rádio (seria perto ou longe? Precisamos mesmo de ir de autocarro?), relembrar algumas regras de segurança. Levámos um mapa da cidade para a sala e explorámos com as crianças o percurso que tínhamos de fazer desde o colégio. Também surgiu a curiosidade de saber se a nossa casa ficava longe ou perto da instituição, pelo que fomos assinalando no mapa estas referências.

As metas reconhecem como sendo importante que no final da educação pré-escolar as crianças sejam capazes de descrever itinerários diários (casa-escola; escola-casa de familiares), bem como não diários (passeios, visitas de estudo). O educador tem aqui um papel fundamental na medida em que pode “ajudar as crianças a verbalizar o seu pensamento, recorrendo a termos apropriados, tais como à esquerda, à direita, por cima, por baixo,



Fig.29 e 30 – Viagem de autocarro

entre, à frente de, por detrás, antes, depois, a seguir.” (Mendes e Delgado, 2008, p. 77). Por outro lado, “especificar localizações e descrever relações espaciais é (...) fundamental no ensino e aprendizagem da Geometria (...) é importante que, no jardim-de-infância, sejam realizadas tarefas que envolvam a identificação do local onde se encontra determinado objeto, a descrição e identificação de caminhos e a análise da posição do objeto”. (idem, p.11)

Como o grupo tinha algumas perguntas para fazer ao “senhor da rádio”, foi elaborado um guião de entrevista com as curiosidades de todos: *como se chama o senhor que fala na rádio? Como é que a música passa na rádio? Como chega*

às nossas casas?

No dia da visita, saímos do colégio em direção à paragem de autocarro onde, por entre conversas deu para perceber as diferentes vivências que cada criança traz consigo: uns nunca tinham andado de autocarro, outros andavam frequentemente com os “avós”; no entanto, para todos seria uma experiência diferente. Neste ponto, as orientações também referem que sendo na família que a criança vive os primeiros anos do seu desenvolvimento pessoal e social, a educação pré escolar constitui “um contexto educativo mais alargado que vai permitir à criança interagir com outros adultos e crianças que têm, possivelmente, valores diferentes dos que interiorizou no seu meio de origem” (ME, 1997, p.52).



Fig. 31 - Visita à rádio

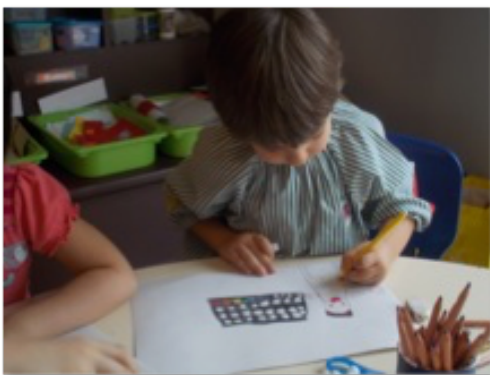


Fig.32 - “Se eu trabalhasse na rádio seria...”

Na rádio, as crianças puderam conhecer vários profissionais da área (locutores, jornalistas, sonoplastas) e tiveram a oportunidade de participar no programa em direto, onde puderam perceber que hoje em dia uma emissão de rádio é toda ela realizada através de meios digitais. Noutro estúdio, ouviram música no gira-discos e puderam fazer por um bocadinho o papel de dj’s. A participação de outros parceiros da comunidade em projetos educativos ajuda a melhorar a experiência educativa da criança, pelo que se deve ter sempre em conta o meio social em que se insere o Jardim de Infância e aproveitar as oportunidades que este oferece.

Durante a tarde, as crianças registaram, através de um desenho o que gostariam de ser se trabalhassem na rádio, permitindo retratar a vivência que cada na visita à rádio e os conceitos que foi adquirindo e interiorizando.

No final da semana, dada a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, silábica e fonémica para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvemos um conjunto de tarefas a partir de palavras cruzadas, cuja temática incidia sobre a rádio.

Assim, identificaram as letras, o número de sílabas, sons iguais em palavras diferentes.

Também puderam verificar que nas palavras cruzadas a mesma letra está presente em diferentes palavras.

Documento n.º 13

“A Divulgação do Projeto”

Entrámos na última semana do projeto...olhando para trás, foi trilhado um percurso de descobertas. As vivências de todas as experiências proporcionadas pelo projeto permitiram ao grupo construir o seu próprio conhecimento e dar sentido ao mundo que as rodeia.

Depois de conhecerem uma rádio por dentro e até de participarem num programa em direto, desafiámos as crianças a criarem o seu próprio programa de rádio para poderem partilhar as aprendizagens realizadas ao longo de todo o projeto, quer com o colégio, quer com as suas famílias.



Fig.33 - Gravação do programa de rádio

Os investigadores deste projeto seriam entrevistados. Utilizámos, desta vez, um gravador digital para gravar a entrevista. Depois editámos tudo e demos-lhe a aparência de um verdadeiro programa de áudio que foi ouvido por todo o colégio. Divulgámos o programa de rádio pelo colégio através de *flyers*.

Montámos também uma exposição final no exterior da sala com todos os trabalhos, registos e descobertas que tinham sido realizadas durante o projeto. Cada área da exposição marcava um momento do projeto. Quem visitasse a exposição tinha a oportunidade de ver e ouvir tudo o que tinha sido trabalhado.

Convidámos para a exposição familiares e amigos através de convites, em forma de rádios antigos, elaborados pelas crianças.

A divulgação é uma fase crucial num trabalho de projeto: “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem de fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (DEB, 1998, p. 143). Por outro lado, uma atividade destinada à divulgação de um projeto possibilita trabalhar várias competências de forma integrada: organizar numa narrativa coerente experiências significativas; planificar a oralidade (sintetizar, memorizar) e falar para expressar conhecimento.

Os visitantes ouviram, atentamente, as explicações dos nossos investigadores. Os pais mostraram-se muito orgulhos das produções dos seus filhos.



Fig. 34 - A área do gira-discos



Fig. 35 - Ouvindo a história da Joana Vinil



Fig. 36 - A área dedicada à rádio



Fig. 37 - Pinturas ao som de música clássica

Documento n.º 14¹

“Impressões”

Dia 7 de outubro de 2014: primeiro dia na EB1 de Sequeira, escola que irá acolher-me durante os próximos meses de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino no 1º CEB (PESII).

A primeira impressão que tenho é a de que, apesar de ser uma escola do Plano Centenário, houve a preocupação de dotá-la, exteriormente, com algumas infraestruturas: um parque infantil, anexo a um pequeno campo de futebol, à medida dos mais pequenos, com relva sintética, colocado pela Associação de Pais; o recreio de terra foi revestido com um tapete de relva sintética; o pequeno espaço coberto exterior tem uns painéis que podem ser descidos quando chove. Já o espaço interior, acusa a passagem do tempo...

Subimos, com a professora cooperante, as escadas que vão dar ao 1º piso, onde fica a sala de aula da turma S1. Confidencia-nos algumas das suas posturas profissionais: não gosta muito de seguir por manuais; não marca trabalhos de casa e tenta manter um contacto permanente com os pais através do *blog* da turma. O seu trabalho diário tem partido da educação literária e pensa que através dela pode trabalhar a iniciação à leitura e à escrita, bem como trabalhar a consciência fonológica que, na sua opinião, precisa de ser muito trabalhada nesta turma.

O grupo é composto por de 15 crianças, 8 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos frequentaram o Jardim de Infância, tendo 10 frequentado o Jardim de Infância de Sequeira e, os restantes 5, diversos jardins de infância da cidade de Braga. À primeira vista, o espaço pedagógico da sala não tem uma organização muito definida. Existem muitas mesas no espaço lateral da ala junto à parede simplesmente porque não há onde as colocar. As mesas de trabalho estão dispostas em “U”, com duas mesas ao centro, para facilitar a visão para o quadro preto e o quadro branco que ficam em paredes opostas. Arends (1995, p. 80) explica que “A disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras (...) ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala de aula”. Uma sala com as carteiras organizadas em círculo proporciona a comunicação entre os alunos, já uma sala com as carteiras organizadas em filas permite a comunicação entre os alunos e o docente.

Arends (1995) menciona, ainda, que a sala de aula deve ser um lugar alegre e agradável.

¹ Corresponde à Reflexão 1

Segundo este autor os alunos podem contribuir para a decoração deste espaço, sendo que “Muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (op. cit., p. 96).

No *placard* da turma de primeiro ano, à entrada, estão afixados os aniversários dos alunos. No espaço interior da sala existe um cartaz onde todos os dias as crianças assinalam o dia da semana, o dia do mês, o mês, o ano e o tempo. Também estão expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças aquando da exploração do livro *O Cuquedo*.

Disse um, ainda, tímido bom dia e a professora apresenta as novas estagiárias. Sentei-me. Ao estar numa sala completamente nova, com uma turma que ainda me é desconhecida, sinto o “friozinho” na barriga do primeiro dia de escola.

O R. chega à sala mais tarde e mostra as “belotas” que apanhou no fim de semana. A turma está a aprender a letra “u” e o som /u/, pelo que a professora aproveita a situação para procurar o som /U/ na palavra “bolota”. O R. apercebe-se e corrige.

Na matemática, aproveita-se um jogo interativo de labirintos para abordar as direções: para a esquerda, para direita, para cima, para baixo, um a um, os meninos vão direcionando os objetos através do labirinto, de forma a que estes cheguem ao seu destino. Mediante as situações colocadas pelo jogo, vão sendo abordadas algumas situações-problema: *a ambulância tem de chegar ao hospital. O que é um hospital?* Os meninos relatam várias experiências. A L. diz que “serve para levar os velhotes”.

Através desta atividade, algumas das crianças manipularam o rato do computador pela primeira vez e tiveram oportunidade de trabalhar a motricidade e a coordenação olho-mão que, quando se trata de usar o rato do computador, se torna mais abstrata.

A aprendizagem de uma nova letra obedece a uma estrutura já definida. Parte-se do jogo das palavras. A professora anota no quadro preto todas as palavras que os meninos conhecem e que começam com o som /u/. A L. diz “uva”. A este propósito a professora pergunta se alguém sabe o que se costuma de fazer com as uvas nesta época do ano. O A. explica o que já viu o avô a apanhar uvas, mas não sabe explicar muito bem para quê. A professora pergunta se alguém sabe o que é uma *vindima*. O R. responde que é apanhar uvas.

- *E de onde??* - pergunta a professora. Faz-se silêncio...

- *Sabem o que é uma ramada?*

Ninguém parecia saber. A professora convida os meninos a ordenarem-se em fila para sair. Tudo muito natural. Ali, a única confusa era eu! Num ápice, estamos a descer as escadas e a sair o portão da escola. Dirigimo-nos à casa que ficava ao lado da escola e ficámos à entrada do portão. Uma simpática senhora acena-nos da horta.

- *Olhem para cima* - pede a professora - *aquilo que veem ali é uma ramada.*

Alguém diz atrás de mim que conseguia ver as uvas. Parece não haver paredes nesta escola...

Considero a saída da sala para ver *in loco* o que era uma ramada, uma estratégia interessante por parte da professora, que revelou flexibilidade e espontaneidade na resolução das questões que surgem durante as interações verbais.

Durante esta semana pude assistir a algumas das estratégias usadas pela professora na abordagem das diferentes áreas curriculares. Está, por exemplo, muito presente a dimensão do jogo, do lúdico, o que ajuda as crianças a envolverem-se na aprendizagem dos conteúdos. O jogo é uma maneira natural de aprender, sendo que nestas idades assume uma importância vital.

No âmbito curricular, o plano de trabalho da professora assume um sentido transversal e interdisciplinar entre as diferentes áreas (Português, Matemática, Estudo de Meio e Expressões).

Em algumas atividades, a professora procura um atendimento mais próximo aos alunos, no sentido de clarificar e ajudar a construir conhecimento (“andaimar”).

Os recursos e materiais utilizados durante as aulas são diversificados, indo desde objetos que a turma e a professora trazem de casa, até materiais pedagógicos estruturados.

Não posso deixar de assumir esta fase de observação inicial crucial para o desenvolvimento do trabalho que possa vir a ser desenvolvido. Trata-se de uma fase privilegiada. De acordo com Carmo & Ferreira (1998, p. 97) “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). No entanto, segundo Estrela (1990), o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a si mesmo a questão: *observar para quê?* Só após a definição deste objetivo é que o docente está apto a iniciar a observação de um grupo de crianças. Assim, “Isto

requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da ‘criança-em-ação’, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiares, comunitários, sociais e culturais” (Formosinho, 2007, p. 32).

Documento n.º 15²

“Mudanças”

A semana iniciou-se com uma experiência diferente. Passamos a manhã com a turma do 4.º ano, a orientar o trabalho de português que a professora tinha indicado. Senti-me “sacudida” ao passar de uma turma que está a começar a aprender a ler e a escrever, para outra mais preocupada com os significados das palavras e os sentidos das frases. Fez-me pensar no desenvolvimento e amadurecimento que a criança faz em tão poucos anos de escolaridade e em como é importante esta fase do 1.º ciclo, em que tantas transformações acontecem, ao nível cognitivo, afetivo, social. Senti-me, naquele momento, fascinada. Fascinada pela *criança*, por tudo o que ela pode vir a ser. Recordei-me, a mim mesma, nessa fase também. E, olhando, para trás, não pude deixar de ficar comovida.

A semana ficou marcada por algumas “organizações”. As rotinas que se mostraram tão importantes na minha experiência no pré-escolar, acabam por perder importância aqui, no 1º ciclo. As rotinas permitem que as crianças se tornem mais seguras e autónomas pois, segundo Zabalza (1998), “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir”. (p. 52).

Assim, esta semana tornou-se necessário, dadas as características do grupo, clarificar as regras da sala, organizar os materiais e alterar a própria disposição das mesas, de forma a dar mais autonomia às crianças, e proporcionar um ambiente mais organizado e facilitador da entreajuda e das interações. As crianças assumiram algumas tarefas de forma a tornar os tempos de transição mais calmos, começando a haver uma criança responsável pela distribuição dos lanches, do leite, da fruta.

Também ajudámos a turma a catalogar e a organizar o material escolar que têm dentro das caixas em cima das mesas, bem como os *dossiers* do armário, uma vez que as fichas de trabalho acabam por desaparecer ou ficar em mau estado.

A professora iniciou uma obra da educação literária recomendada para o 1.º ano de

² Corresponde à Reflexão 2

escolaridade, *Aquela Nuvem e outras*, de Eugénio de Andrade. Não fez recurso ao excerto do poema “Aquela nuvem” presente no manual escolar e recorreu à sua projeção no quadro que a turma pôde explorar, fazendo uso das TIC. Tal como afirma, Balança (2007), “o manual escolar não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico na sala de aula, nomeadamente para promover o desenvolvimento nas crianças de competências como a leitura e a escrita” (p.132). Dionísio, citado por Balança (2007), esclarece esta ideia, dizendo que “quer o manual, quer os textos que ele encerra configuram-se como textos fechados” (p.131). Para este autor, os textos explícitos nos manuais escolares são seguidos por perguntas de interpretação que “transformam os textos em objetos de sentido único” pois os alunos deixam de fazer a sua interpretação do texto passando, apenas, a ser “consumidores de sentidos interpretados por outros” (p.131).

No entanto, a professora também não usou o livro como recurso didático, por isso a turma não teve oportunidade de explorar os seus elementos paratextuais, tais como a capa, a contracapa, o título, o nome do autor, do ilustrador, da editora, sentir a sua textura, apreciar as suas ilustrações. Apesar disso, a professora procurou explorar outros sentidos: “*haverá alguma semelhança entre o título do poema e o título do livro? Quantas palavras tem o título? O que é uma nuvem?*”. Participámos nesta atividade fazendo uma leitura animada do poema, o que ajudou na construção de sentidos por parte das crianças, através da entoação, da colocação de voz, da prosódia.

Numa fase inicial, a professora pediu aos meninos que dissessem palavras que lhes faziam lembrar uma nuvem. Foram referidas palavras como “cobertor”, “giras”, “fofinhas”, “feliz”, “saltar”, “almofada”, “queridas”, etc.. As crianças remeteram “nuvem” ao que o objeto em si as fazia sentir, ou então com o que se assemelhava.

As frases construídas pelos meninos foram: “As nuvens giram”; “As nuvens são fofinhas”; “As nuvens são fofinhas e giras”, “As nuvens fazem-me feliz”, “As nuvens são amigas porque estão sempre juntas”, “As nuvens ajudam-me quando estou triste”, “As nuvens viajam pelo mundo”... O T. diz “A nuvem é fofinha como o sol”, a professora diz que não pode ser. O T. corrige para “fofinhas como um cobertor”, a professora pede para ser mais precisa. Por fim, responde: “fofinha como um cobertor de lã”. Esta intervenção da professora levou o T. a precisar a formulação da sua frase, alertando-o para a necessidade de ser preciso na linguagem. O centro de qualquer atividade é a criança, por isso, as aprendizagens devem acontecer a partir do ponto em que ela se encontra. Ir ao seu encontro, onde ela está, e não tentar “arrastá-la” para onde achamos que devia estar.

Destaco também a atividade realizada com as barras de *cuisenaire*. Confesso que tinha curiosidade em saber de que forma se pode trabalhar este material em sala de aula. Fizemos algumas simulações e demonstrações durante as aulas de Didática da Matemática, mas ver a reação das crianças ao material era outra coisa, e isso interessava-me. Os materiais manipuláveis são ferramentas de auxílio aos conteúdos lecionados, estimulando os alunos para a aprendizagem e criando momentos mais lúdicos e divertidos. Prado (1998, citado por Caldeira 2009) afirma que “os materiais didáticos, são instrumentos para a aprendizagem, pois são o meio através do qual a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com as outras crianças” (p. 221). As barras de *cuisenaire* foram usadas para a composição e decomposição do número cinco. Esta atividade promoveu a autonomia das crianças na utilização de recursos para a construção do seu conhecimento. Por outro lado, a exploração das barras suscitou múltiplas interações entre pares, e entre alunos/professora/estagiárias, o que permitiu que a tarefa fosse sendo apoiada (zona de desenvolvimento próximo). sem retirar autonomia de cada um

No final desta segunda semana, destaco que o grupo está em fase de construção do seu “ofício de aluno” e ainda revela muitas dificuldades no cumprimento das regras da sala, no *saber estar*, no *saber ser* aluno.

A professora organiza e desenvolve as atividades de aprendizagem centrando-se nas diferentes áreas curriculares, articulando conceitos, ao mesmo tempo que vai integrando, de forma transversal, formas de estar na sala. A maior parte das atividades exige um grande esforço por parte da professora para que as crianças se mantenham concentradas. O esforço é maior na tentativa de que todas terminem as tarefas. A maior parte das crianças desanima a meio da execução das atividades. Outras há, que terminam tudo muito depressa, havendo aqui ritmos diferentes entre as crianças, como seria de esperar.

Quando realizar intervenções, terei que estar atenta a estes aspetos e tentar encontrar formas de os superar. Será um desafio.

Para já, ainda não sabemos o melhor caminho para a nossa ação. A professora gostaria que trabalhássemos a área da educação literária e a consciência fonológica, uma das áreas que, segundo a professora, precisa de intervenção. A próxima semana servirá para definirmos as áreas de interesse da turma. O caminho faz-se ao caminhar. Precisamos confiar no caminho.

Documento n.º 16³

“Um escritor vem à escola”

Esta semana recebemos a notícia da vinda do escritor Pedro Seromenho à nossa escola. Alguns meninos já o conhecem de uma visita anterior, quando ainda estavam no jardim de infância e, por isso, já tinham um dos seus livros. Aproveitámos esta visita para explorar o que faz um escritor, de onde vêm as ideias para escrever livros. Falamos da imaginação e da criatividade que todos temos e que podemos exercitar.

Neste encadeamento, e indo ao encontro do poema da semana passada, sugerimos às crianças que imaginassem possibilidades sob a premissa “Se eu fosse uma nuvem”. Surgiram muitas ideias: “tapava a lua para ser sempre dia”; “não deixava as outras nuvens taparem o sol; “regava as plantas que estavam secas”, etc.

Uma das crianças levou o livro do escritor que nos vem visitar na próxima semana. Chamava-se “*Porque é que os animais não conduzem?*”. Aproveitando o título, demos continuidade ao exercício, perguntando à turma por que é que achavam que os animais não conduziavam. Foram surgindo ideias interessantes com base nas características dos animais, à semelhança do que acontece no livro do escritor: a girafa, porque tem o pescoço comprido, a toupeira, porque não vê muito bem, a tartaruga porque anda muito devagar.

Propusemos a elaboração de algumas perguntas que gostassem de fazer ao escritor, caso houvesse oportunidade: “Gostava de ler quando era pequeno?”; “Como é que se tornou escritor?”; “Como tem ideias para os livros?”; “Como se escreve um livro”, foram algumas das curiosidades manifestadas pela turma.

No âmbito da matemática, continuou-se com a abordagem do número cinco, desta vez introduzindo-se o algoritmo da adição. Com recurso às barras de *cuisenaire*, cada aluno tentou compor o número cinco através da adição do valor de cada barra. A atividade foi, primeiro, realizada individualmente e depois partilhada com o resto da turma que assim teve a oportunidade de conhecer outras soluções que, individualmente não tinham considerado.

³ Corresponde à Reflexão 3

Documento n.º 17⁴

“A Magia das palavras”

O livro tem o poder de deixar o leitor cativo da sua magia. Como refere Léon (2004) “quer se trate de mitos, de contos ou de outros textos do nosso património cultural, ou de textos mais contemporâneos, os livros são histórias de seres humanos, contadas por seres humanos para outros seres humanos; abordam temas e preocupações universais, propõem uma visão do mundo e transmitem valores. Destinam-se à pessoa humana, ao ser metafísico que há em cada um, ao seu imaginário, à sua sensibilidade, à sua ética, à sua inteligência” (p. 5). Não se nasce leitor e não se pode gostar daquilo que não se conhece. Assim, é necessário dar a oportunidade de se gostar de livros e de gostar de ler. No entanto, associar sistematicamente a leitura a trabalho não contribui para a fruição de ler. Desta forma, momentos de leitura gratuita sem contrapartidas ou tarefas, também devem acontecer na escola, para que as crianças usufruam do prazer de ler.

Esta semana tivemos a presença do escritor Pedro Seromenho na escola. O escritor, também ilustrador dos seus livros, transformou o conto da história d’*O Palhaço Avaria*, num momento mágico, pois as personagens surgiam no papel da parede, ao mesmo tempo que surgiam na história. O ambiente criado pelo escritor ao contar a história foi importante para a turma, uma vez que alimentou o seu imaginário e os transportou através dos cenários da história para momentos de fantasia, despertando para a construção de sentidos. O impacto positivo deste encontro com o escritor não se fez esperar: quando durante o resto da semana foram desafiados a continuarem a construir frases sobre a premissa “se eu fosse...”, estas resultaram mais criativas e diversificadas do que anteriormente.

A presença do escritor na escola renovou o interesse pelos livros e suas histórias. Querer ler as histórias é, por vezes, um dos motivos referidos pelas crianças para quererem aprender a ler. Ora, nesta turma esse não era um dos motivos. Pelo contrário, algumas crianças já tinham manifestado que não tinham qualquer interesse em aprender a ler. Por isso, aproveitámos o entusiasmo para abordar um livro novo.

Ler histórias permite abordar o texto narrativo e ouvir ler histórias pode ser uma boa estratégia

⁴ Corresponde à Reflexão 4

para desenvolver o interesse pela leitura e, tratando-se de alunos do 1.º ano, por aprender a ler. “A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (Mata, 2008, p. 73).

Escolhemos a história *A Grande Fábrica das Palavras* para sensibilizarmos para a importância das palavras, para que servem e o quão valiosas podem ser. Pretendíamos criar alguma empatia com as palavras que começavam agora a aprender. A história falava de um país onde as pessoas, para falarem, tinham de comprar as palavras, e, portanto, falar não era acessível a toda a gente. Criámos um ambiente acolhedor (com mantas e almofadas) e a hora do conto começou. Incentivámos, depois, as crianças a manifestarem-se acerca das palavras que para si eram mais valiosas, bem como as que menos gostavam. Registámos essas palavras no quadro. *Porque eram especiais, para nós, aquelas palavras?* Perguntámos à turma o que gostariam de saber acerca das palavras. Durante a interação, surgiram alguns pontos congruentes que deram origem às três questões orientadoras do nosso Projeto Curricular Integrado: *“As palavras são valiosas?”*; *“Como é que as palavras se transformam em livros?”*; *“As palavras sentem ou fazem sentir?”*.

Documento n.º 18⁵

“A fábricas das palavras”

Esta semana começamos a trabalhar no processo de transformação da sala numa “fábrica de palavras”. Conversámos com a turma sobre o que poderíamos fazer neste sentido. Partimos das ideias deles acerca de como imaginavam que poderia ser uma fábrica de palavras. Algumas ideias começaram a surgir: a M. sabia que uma fábrica é “onde as pessoas trabalham”. Perguntei, então, quem é que trabalharia na nossa fábrica de palavras e depressa chegaram à conclusão de que seria a turma. Concordámos que teriam de ser feitas algumas alterações à entrada da nossa sala para que quem chegasse pudesse perceber que estava a entrar na fábrica de palavras. Então procedemos à alteração da porta da sala, dando-lhe o aspeto rústico de um portão. Nas escadas, colocámos uma

⁵ Corresponde à Reflexão 5

tabuleta a indicar o caminho para a fábrica. Dali para a frente, montaríamos palavras a partir das letras que íamos aprendendo, estudariamos os seus sons, as suas formas, brincaríamos com elas. Sob este pretexto, introduzi à turma uma nova letra: o 'T'. Depois de o escrever no quadro, sugeri que desenhassemos todos o 'T' no ar, tal como se estivessemos a projetar a forma da nossa nova letra, nos movimentos que teríamos de realizar para escrever a letra. Depois, passámos a trabalhá-la na mesa, realizando os movimentos necessários. Por fim, todos escreveram a letra no caderno. Seguidamente, sugeri que trabalhássemos o som da nossa nova letra. Ouvimos o som algumas vezes. Então, que palavras poderíamos fabricar com esse som? Toda a turma se envolveu na descoberta de palavras com a letra 'T', que apontámos no quadro. Explorámos a posição da letra nas diferentes palavras, como se liam quando associadas a outras que já tínhamos aprendido. Completámos, também, o “quadro das palavras do dia” com as mais votadas pela turma. Contámos as sílabas, à medida que dizíamos as palavras, e assinalaram com o pé a sílaba onde se encontrava o som/t/.

Durante a minha intervenção, tentei motivar a turma para a aprendizagem, propondo que observassem as palavras, encontrassem regularidades nos sons, estabelecessem correspondências.

A maior dificuldade que senti foi ao nível da gestão da participação da turma. Senti, algumas vezes, não estar a “dar conta do recado”, pelo que tentarei, nas próximas intervenções arranjar estratégias diferentes.

Documento n.º 19⁶

“Experimentando o *Jean-qui-rit*”

Na semana passada, participamos num *workshop* de *Jean-qui-rit* na universidade. O *Jean-qui-rit* é um método de leitura que associa a cada letra uma história e um gesto. Além de motivador, facilita a fixação dos grafemas e fonemas mais facilmente.

Falámos com a professora cooperante sobre esta experiência e a possibilidade de experimentarmos com a turma alguns dos princípios do *Jean-qui-rit*. A professora explicou-nos que já tinha aplicado o método a alguns anos atrás com resultados muito positivos, embora não pretendesse usá-lo com esta turma uma vez que considera que daria asas a muita brincadeira. No entanto, concordou e incentivou-nos a experimentar com a letra 'M', que iríamos começar a abordar. O método

⁶ Corresponde à Reflexão 6

permitir-nos-ia abordar a aprendizagens das letras de uma forma diferente e que se enquadrava muito bem na nossa “fábrica de palavras”.

No entanto, quando me reuni com a minha colega de estágio para prepararmos a aula segundo este método, apercebemo-nos que nos sentíamos ambas inseguras relativamente a algumas sequências. Assim, decidimos não avançar. Porém, achámos que algumas se adaptavam muito bem ao processo que vinha a ser utilizado, em sala, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Então, utilizámos o modelo da letra no quadro, a partir do qual explicámos a letra e o traçado. Cantámos o grafismo do ‘M’ (“o ‘M’ é uma letra que sobe devagar, desce a correr, torna a subir e volta a descer”) com ambas as mãos, passando depois ao trabalho individual no caderno.

O método funcionou bem na dinâmica da turma, embora não tenhamos feito recurso ao gesto.

Ao experimentar o método, senti que exige ao professor muito método, foco e assertividade, trabalhando, nos alunos, estas mesmas características.

Como já estou há algumas semanas no contexto, começo a conhecer melhor cada uma das crianças e tenho-me apercebido que a I. quase sempre parece estar ansiosa pela manhã. Acontece a partir do momento em que a mãe a deixa na escola e há dias em que permanece assim até à hora de sair. Por vezes, depois de lhe dizer que vamos aprender coisas interessantes na escola, que o tempo vai passar num instantinho e que, num abrir e fechar de olhos, a mãe estará lá para a levar para casa novamente, dou por mim a pensar que a sala de aula também devia ser um espaço que ajudasse a lidar e a gerir as emoções que tantas vezes sentimos. A estratégia adotada é quase sempre não dar importância, não alimentar a emoção. E se ajudássemos as crianças a compreender o que está a sentir e lhes disséssemos que não faz mal sentir-se assim? É nestes momentos que sinto a pressão de um mundo que exige que a criança aprenda conteúdos, mas que não lhe dá tempo para aprender sobre si mesma. “Conhece-te a ti mesmo”, dizia Sócrates. Parece que as prioridades mudaram desde então...

Documento n.º 20⁷

O envolvimento da comunidade na nossa escola assume um papel de extrema importância. A

⁷ Corresponde à Reflexão 7

comunidade sente-se parte da escola, sendo que o lema da Associação de Pais é “Uma escola, uma família”. A estreita relação existente é “alimentada” pelas atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, que se realizam com o apoio e a colaboração de todos. A festa de Natal é um desses momentos.

Neste sentido, e com a intenção de proporcionar às crianças uma manhã mais tranquila, nesta semana tão atípica e agitada, planificámos uma atividade em articulação com o Jardim de Infância a partir da história *Corre, corre, cabacinha*, conto tradicional português adaptado por Alice Vieira. A escolha do livro prendeu-se não só com o facto de ser uma leitura recomendada para o 1.º ano de escolaridade, mas também porque os contos tradicionais portugueses constituem-se como fontes muito ricas da nossa cultura e da oralidade, que cativam estas idades e as motiva para ouvir e ler histórias. No caso específico deste conto, os jogos de rimas, a musicalidade, o insólito das situações, faz com que seja um livro muito apelativo para estas idades.

Como atividade de pré-leitura, colocámos um cesto na sala com elementos que nos remetiam para as personagens da história (xaile-avó, pelo-lobo) e para o enredo (cabaça). Os elementos foram apresentados, e explorados, levando as crianças a adiantar hipóteses sobre a história que iriam ouvir e a tecer analogias com outras histórias.

Após a leitura, cada elemento da turma do 1.º ano recontou e ilustrou uma parte da história, enquanto que o grupo do jardim de infância construiu puzzles ilustrativos da história e sequencializou-os, de acordo com os seus vários momentos. Todos se mostraram atentos, motivados e participativos. A história proporciona o cómico de situação e a “lengalenga” foi facilmente decorada pelas crianças.

Assim, a literatura para a infância, quando bem trabalhada, ajuda na promoção de hábitos de leitura e no gosto pela leitura que contribuem para o desenvolvimento emocional, cognitivo e na identificação de si e dos outros, com quem convive; promove o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do espírito crítico.

A atividade permitiu, também, a colaboração com as educadoras, a interação da turma com o grupo de crianças do jardim de infância, que se revelaram como elementos enriquecedores das aprendizagens.

