



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Reação das crianças do Pré-Escolar à agressividade das personagens de Ficção - Ogres e Bruxas nos Contos Tradicionais

Cátia Cristina Malhadas Robalo

Orientadora

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

julho de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Professora Auxiliar da Universidade Aberta em Lisboa (Arguente)

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Aos meus pais.

Obrigada pela confiança, amor e apoio.

*Nada é mais enriquecedor e satisfatório,
quer para a criança quer para o adulto,
do que o popular conto de fadas*

(Bettelheim, 1985, p. 11)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um grande obrigado à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, pela sua disponibilidade e auxílio na orientação deste trabalho.

À educadora Paula Falcão, educadora cooperante, pela sua disponibilidade, ajuda e amizade no decorrer deste estágio de Prática Supervisionada.

À Professora Maria José Infante e ao Professor António Pais pelos saberes que me transmitiram e por me fazerem crescer enquanto profissional.

Ao Centro Infantil Nº2 Afonso de Paiva – Santa Casa da Misericórdia, pelo acolhimento e serviços prestados.

Ao grupo de crianças de 5 anos da Sala VIII, pela participação e por me acarinharem, guardá-los-ei na minha memória e no meu coração.

À minha amiga de há 20 anos e colega de estágio Vanessa, pela colaboração, companheirismo e força que sempre me deu.

À minha amiga Jo por me fazer acreditar que eu conseguia chegar até aqui.

À Inês Simões pelo apoio incondicional mesmo a quilómetros de distância.

Às minhas amigas e colegas, Margarida, Marisa, Joana e Cláudia pela amizade, partilha e pelos momentos de descontração vividos.

À minha prima Sara pelos conselhos, apoio e motivação.

Ao David pelo carinho e apoio ao longo deste último ano.

À minha família, em especial aos meus pais e avó Natália, obrigada pelo amor, pela motivação, pela muita paciência nos dias mais complicados. Sem vocês nada disto seria possível de concretizar.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio decorre da apresentação e reflexão sobre a Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Escolhemos como tema de investigação “Reação das crianças do Pré-Escolar à agressividade das personagens de ficção – Ogres e Bruxas nos Contos Tradicionais” para articular com a prática. Este é um tema que consideramos importante para qualquer faixa etária. Contudo, no nosso entender, na educação Pré-Escolar é mais relevante ainda, pela reação afetiva atração/ receio que as crianças, nesta idade, revelam frequentemente em relação a figuras maléficas, tais como a bruxa e o ogre.

A metodologia desenvolvida neste estudo foi a investigação-ação, sendo usadas como técnicas de recolha de dados a observação, as notas de campo, gravações áudio, fotografias, análise documental e desenhos. A análise de resultados tem como finalidade perceber como reagem as crianças aos comportamentos agressivos das figuras maléficas.

O grupo de crianças em estudo, como se poderá observar na análise de dados, manifestou uma grande capacidade em analisar os comportamentos das figuras maléficas apresentadas através de contos tradicionais.

A Prática de Ensino Supervisionada revelou-se importante para aprofundar e fundamentar conhecimentos e incontornável para aprender práticas e procedimentos adequados. Durante a Prática em Educação Pré-Escolar, decorreram as atividades que tiveram o objetivo de compreender como as crianças reagem aos comportamentos agressivos das personagens de ficção – ogres e bruxas, tema que será abordado neste relatório de estágio.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Contos tradicionais; ogres; bruxas; agressividade.

Abstract

The actual stage report results from the presentation and reflection on the Supervised Practice of Preschool Education and 1st cycle of basic education, integrated in 1st study cycle of studies, *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, taught in *Escola Superior de Educação de Castelo Branco*.

We chose as investigation's theme "Reaction of children of Preschool to the aggressiveness of fictional characters - Ogres and Witches in Traditional Tale" to articulate with practice. This is an issue that we consider important for any age group. However, in our opinion, in Preschool education is increased, the emotional connection that children at this age often have with evil figures, such as the witch and the ogre.

The methodology developed in this study was the research / action, being used as techniques for data recoil were observation, field notes, audio recordings, photographs, document analysis and draws. The results of analysis aims to understand how children react to the aggressive behaviour of the malefic figures.

The group of children studied, as will be seen in data analysis, showed a great ability to analyse the aggressive behaviour of the malefic figures presented through traditional tales.

The Practice of Supervised Teaching proved to be important to deepen and substantiate knowledge and essential to learn procedures and practices. During the practice in Pre-school education, conduct of the activities that have the goal of understanding how children react to the aggressive behaviour of fictional characters - ogres and witches , a topic that will be addressed at this stage report .

Key-words:

Pre-school education; folk-tales; ogres; witches; aggressive behaviour.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – A investigação	7
1. Justificação e contextualização	8
2. Problemas e questões de investigação	10
3. Enquadramento Teórico	12
3.1. Os contos tradicionais e os contos de fadas	12
3.2. As crianças de idade pré-escolar e os contos tradicionais.....	15
3.4. Os monstros e as figuras maléficas na Literatura Infantil	16
3.5. A bruxa no imaginário infantil.....	18
3.6. O ogre no imaginário infantil.....	19
Capítulo II – Metodologia de Investigação	21
1. Fundamentação e descrição dos processos metodológicos.....	23
1.1. Descrição dos processos metodológicos	24
1.2. Participantes no estudo	25
1.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	25
1.4. Princípio éticos	26
2. Recolha de dados	27
2.1. Observação.....	27
2.2. Notas de campo	28
2.3. Debate	28
2.4. Registo fotográfico e áudio.....	29
2.5. Registo gráfico (desenhos).....	29
Capítulo III – Desenvolvimento da Prática Supervisionada	31
1. Contextualização da Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	33
1.1. Caracterização do contexto educativo.....	35
1.1.1. Caracterização do Meio	35
1.1.2. Caraterização da instituição	36
1.1.3. Caracterização dos Espaços Educativos.....	40
1.1.4. Caraterização da sala de atividades	41
1.1.5. Caracterização do Grupo	44
1.2. Organização da prática supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	46
2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	48
2.1. Registos de observação.....	48
2.2. Prática Individual.....	49
3. Contextualização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	55
3.1. Localização e caracterização do meio envolvente da escola	57
3.2. Caracterização da Instituição.....	57
3.3. Caracterização da sala de aula.....	58
3.4. Caracterização da turma	59
4. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	61
4.1. Registos de observação.....	61
3.6. Prática Individual	61

Capítulo IV – Apresentação e discussão de resultados	67
1. Análise das concepções das crianças	69
1.1. <i>A casinha de chocolate</i> , versão dos Irmãos Grimm	69
1.2. <i>O Gato das Botas</i> , versão de Charles Perrault.....	74
1.3. <i>Polegarzinho</i> , versão de Charles Perrault	78
Capítulo V – Considerações finais	85
Bibliografia	91
Webgrafia	94
Anexos	97
Anexo 1 – Exemplo de uma Planificação para o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	99
Anexo 2 – Planificação da primeira sessão relacionada com o tema da investigação	141
Anexo 3 – Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças relativos ao conto <i>A Casinha de Chocolate</i>	147
Anexo 4 – Planificação da segunda sessão relacionada com o tema da investigação	153
Anexo 5 – Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças relativos ao conto <i>O Gato das Botas</i>	159
Anexo 6 – Adaptação da história <i>O Polegarzinho</i> (da nossa responsabilidade)	165
Anexo 7 – Planificação da terceira sessão relacionada com o tema da investigação	169
Anexo 8 - Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças relativos ao conto <i>O Polegarzinho</i>	175

Índice de figuras

Figura 1 - Vista Aérea do Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia.....	36
Figura 2 - Sala polivalente (utilizado também para sala de repouso).....	40
Figura 3 - Hall de entrada.....	40
Figura 4 - Refeitório.....	40
Figura 6 - Pátio exterior.....	40
Figura 5 - Baloços do Pátio exterior.....	40
Figura 7 - Cabides para os casacos e mochilas.....	41
Figura 8 - Estantes com jogos.....	41
Figura 9 - Estantes com materiais de pintura.....	41
Figura 10 - Estante com materiais de pintura das crianças.....	41
Figura 11 - Cabides para os chapéus.....	42
Figura 12 - Painéis para marcar a estação do ano, o tempo, o mês, o dia da semana, e o dia do mês.....	42
Figura 13 - Painel das Presenças.....	42
Figura 14 - Painel do comportamento.....	42
Figura 15 - Cantinho da Casinha.....	42
Figura 16 - Cantinho da leitura.....	43
Figura 17 - Cantinho da Garagem.....	43
Figura 18 - Colchão com almofadas.....	43
Figura 19 - Mesas de trabalho.....	44
Figura 21 - Painel de azulejos.....	52
Figura 20 - Pintura de azulejo.....	52
Figura 22 - Escola Básica de São Tiago de Castelo Branco.....	57
Figura 23 -Sala de aula.....	59
Figura 24 - Capa do livro <i>A Casinha de Chocolate</i> , dos Irmãos Grimm.....	70
Figura 25 - Diálogo sobre a história.....	70
Figura 26 - Conto da história <i>A Casinha de Chocolate</i> dos Irmãos Grimm.....	70
Figura 27 - “Livro acordeão” <i>O Gato das Botas</i> com cenários e recortes.....	75
Figura 28 - Capa do livro <i>O Gato das Botas</i>	75
Figura 29 - Exploração do "livro acordeão".....	75
Figura 31 - Diálogo sobre a história.....	75
Figura 30 - Conto da história.....	75
Figura 32 -Diálogo sobre a história.....	79

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	46
Quadro 2 - Datas de aplicação das atividades específicas sobre o tema central do relatório.	50
Quadro 3 - Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico	56
Quadro 4 - Dados de análise dos desenhos acerca do conto <i>A Casinha de Chocolate</i> dos Irmãos Grimm	73
Quadro 5 - Dados de análise dos desenhos acerca do conto <i>O Gato das Botas</i> , de Charles Perrault	77
Quadro 6 -Dados de análise dos desenhos acerca da personagem Ogre do conto <i>O Polegarzinho</i> , de Charles Perrault.	82

Introdução

Os homens precisam de monstros para se tornarem humanos.

(Gil, 1994: 88)

Para a atribuição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, elaborou-se o presente relatório de estágio na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que cumpriu todos os requisitos necessários, previamente estipulados.

Pretende-se que os alunos neste nível de formação académica realizem um relatório de estágio com componente de investigação simultânea e relacionada com a Prática Supervisionada de Educação Pré-Escolar ou no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório tem como propósito fundamental a finalização da nossa formação como futuros educadores/professores, que revela momentos essenciais de prática e permite-nos refletir sobre o trabalho desenvolvido.

O tema escolhido – “Reação das crianças do Pré-escolar à agressividade das personagens de ficção – Ogres e Bruxas nos contos tradicionais” - pode ser interessante para qualquer faixa etária mas, a nosso ver, é particularmente importante na Educação Pré-Escolar, uma vez que as crianças, nesta idade, mostram bastante interesse sobre contos maravilhosos e as personagens maléficas atraem a sua atenção.

O objetivo central desta investigação é perceber como as crianças reagem aos comportamentos agressivos e malévolos de algumas personagens maléficas, tais como a bruxa e o ogre. Elas estão numa fase de medos mas também de descobertas e os conflitos em que estas personagens estão envolvidas podem relacionar-se, simbolicamente, com vivências das crianças.

De acordo com Piaget (citado por Papalia, E., Olds, S. e Feldman, R., 2001), as crianças entre 2 e os 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, tornando-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. Entre os progressos cognitivos do estágio pré-operatório, identificados por Piaget e por outros investigadores, estão a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número.

O mesmo autor afirma que a função simbólica é caracterizada:

(...) pela capacidade para usar representações mentais (palavras, números ou imagens) às quais a criança atribuiu significados. (...) Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar delas. (...) À medida que usam a capacidade para classificar, as crianças categorizam as pessoas como “boas”, “más”, “amigas”, “não amigas” e por aí diante. Assim, a classificação é uma capacidade cognitiva com implicações sociais e emocionais. (idem, p. 313).

Segundo Vygotsky (citado por Almeida, Canete e Bomtempo, 2005), é por volta dos quatro anos de idade que a imaginação atinge o seu auge, por isso, “A criança

torna-se capaz de processar a separação entre o real e o imaginário, evidenciando-se o apogeu da brincadeira de faz-de-conta.” (p.3).

Diatkine, citado pelos mesmos autores (2005), afirma que,

Diante da imensa variedade de personagens dos contos infantis, os vilões exercem especial fascínio sobre as crianças. A bruxa, a madrasta, a rainha malvada, o mago, o lobo mau e todas as variações possíveis da representação do mal, conferem uma característica dinâmica à narrativa. (p.4).

Há vários benefícios quando as crianças contactam com contos tradicionais e com as situações que estes apresentam, uma vez que estes divertem as crianças e desenvolvem-lhes a imaginação, proporcionando-lhes experiências que as vão pôr em contacto com os seus problemas reais.

Segundo Bastos (2012), os contos são um dos contributos mais importantes para a estruturação da identidade pessoal. Esses mesmos contos são mais atrativos quanto menos descreverem a realidade e quanto mais lhe acrescentarem qualquer coisa de fantástico, de maravilhoso, de dramático, desde que haja um final feliz.

Bastos (2012) defende também que o conto permite que a criança tenha perceção do mundo dos adultos, convidando-a a resolver os seus problemas infantis e os microfamíliares.

Na atualidade, há muito poucas pessoas que ainda acreditam em seres mágicos mas o maravilhoso sobrevive no imaginário infantil.

Segundo Bettelheim (1985), o conto de fadas permite que a criança saia do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas que se encontrem interiorizados. Isto é, faz com que as crianças ao depararem-se com uma história, mesmo que de forma inconsciente, vão refletir sobre a ação das personagens. Assim, as bruxas, os ogres e outras figuras malévolas representam os medos ou anseios das crianças ou, possivelmente, podem também ser figuras que as fascinem.

É de salientar que nos contos de fadas não há ambiguidades, uma vez que a personagem ou é boa ou é má, o que facilita a interpretação da criança.

Quando falamos de bruxas associamos rapidamente ao mal, à magia e à feitiçaria. Imaginamos logo uma pessoa rude e amarga do sexo feminino e há que realçar a sua vinculação com várias representações do sexo feminino. Coelho (citado por Soares, 2004) afirma que a bruxa simboliza a face frustradora, sendo a mulher que corta o fio do destino e frustra a realização do ser.

Para Meireles (2005), o ogre (ou ogro) é um monstro dos contos que, segundo a lenda, tem a característica particular de devorar seres humanos, sendo visto como uma figura assustadora que amedronta as crianças mas dotado de pouca inteligência.

Para a abordagem que fizemos dos contos, as unidades curriculares de “Metodologia de Investigação Educacional” I e II, do mestrado, assim como unidades

curriculares da licenciatura, como “Literatura para a Infância” e “Psicologia do Desenvolvimento”, tiveram um papel fulcral.

O presente relatório de estágio divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo será abordada a investigação na vertente mais teórica.

No segundo capítulo será apresentada a metodologia de investigação durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, que será constituída por toda a fundamentação sobre a recolha de dados e os procedimentos selecionados.

No terceiro capítulo, irá constar o desenvolvimento da Prática Supervisionada na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde serão apresentadas as tarefas realizadas e as reflexões das semanas de observação, um comentário sucinto acerca das semanas em grupo, bem como as semanas individuais.

No quarto capítulo, encontrar-se-á todo o trabalho direcionado para o tema da investigação, implementada durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, isto é, as tarefas propostas, o tratamento de dados e a análise de resultados.

No quinto e último capítulo, serão apresentadas as considerações finais onde constará uma reflexão sobre a investigação desenvolvida durante o estágio na Educação Pré-escolar.

Capítulo I - A investigação

O monstro não passa de uma barreira, impensável e sempre pensada, nos limbos da razão, como as raças monstruosas que habitavam na periferia do mundo humano. São os nossos guardiões e é necessário produzi-los apenas em número suficiente para nos ajudar a pensar e a manter a nossa humanidade em nós. Sob pena de já não sabermos muito bem o que faz de nós seres humanos.

(Gil, 1994, p. 132)

1. Justificação e contextualização

Como já foi referido, esta investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado na Prática Supervisionada de Educação Pré-Escolar, em conjunto com o par pedagógico.

A audição e/ ou leitura de contos tradicionais e contos de fadas começa desde muito cedo, em casa, no Jardim-de-Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. O contacto precoce com os contos, quer na escola quer no meio familiar, contribui para o gosto pela leitura.

Nos dias de hoje, são muitos os debates em torno da problemática de ceder contos maravilhosos às crianças e jovens. Alguns investigadores alegam que existe muita crueldade neles, o que poderá ferir os sentimentos das crianças. Outros acreditam que o contacto com este género de histórias afeta de forma negativa a maturação da criança, afastando-a da realidade em vez de ensiná-la a inserir-se nela.

No entanto, como referem Balça e Pires (2013), o papel dos contos tradicionais no desenvolvimento da criança foi valorizado sobretudo por Bruno Bettelheim, na obra *Psicanálise dos Contos de Fadas*, de 1976, e embora tenha sido já amplamente contestado e acusado de se centrar apenas em alguns aspetos dos contos (como as alusões sexuais), mostra ser um importante ponto de partida para um novo tipo de reflexão em torno dos contos maravilhosos, muito particularmente no âmbito da formação de professores e professoras do Ensino Básico.

Bastos (2012) considera que:

(...) nenhuma educação cognitiva e “racional” pode substituir a elaboração psíquica e social das angústias infantis e a consolidação de uma identidade periclitante, que os contos viabilizam. Quanto aos revolucionários apressados, jogaremos o jogo deles mostrando-lhes que os contos infantis são revolucionários; ajudam a separar o bem do mal, a acreditar que os mais fracos podem vencer os poderosos, que a ajuda mútua e a solidariedade são indispensáveis para criar uma vida que valha a pena viver e que no modelo do conto infantil o nosso pequeno herói ou heroína são mais generosos que aqueles que vieram substituir no poder e os maus foram punidos ou eliminados. (p.16)

O mesmo autor realça ainda que “o conto alarga o raio social da perceção infantil do mundo dos adultos” e move a criança “não só a resolver os seus problemas infantis, microfamiliares, mas também a preparar-se, imaginariamente, para contribuir para a renovação do mundo dos adultos (...)” (2012, p.18).

Os contos de fadas, publicados por Perrault, em França, no século XVII, e pelos Irmãos Grimm, na Alemanha, no século XIX, tornaram-se internacionalmente conhecidos e marcaram o início das publicações para crianças, porque foram escritos numa prosa simples, como a dos narradores populares, e artística, como a dos poetas.

Essas histórias têm ainda hoje muito prestígio entre as crianças e conservam-se na memória dos adultos.

2. Problemas e questões de investigação

De forma a refletir sobre a importância dos contos infantis para o desenvolvimento da imaginação das crianças, sentimo-nos motivadas para estudar o papel que os contos exercem sobre as crianças de hoje.

Como futura educadora e após ter feito este percurso no âmbito do mestrado, considero bastante importante a leitura de contos tradicionais e de contos de fadas. Como afirma Mesquita (2006):

Plenos de significado, com estrutura simples, histórias claras e personagens bem definidas nas suas características pessoais (...) atingem a mente da criança, entretenendo-a e estimulando a sua imaginação, como nenhum outro tipo de literatura talvez seja capaz de fazer. (...) Ao mesmo tempo que os contos podem auxiliar a criança a superar conflitos, que são inerentes ao seu processo de desenvolvimento, constroem um sistema metafísico e simbólico. (p.166)

Este autor acrescenta que "(...) é importante para a formação da personalidade da criança ouvir muitas e belas histórias. Pois, escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias do ser humano (...) ideia de que, por um lado, a narrativa oral opera como veículo das emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos..." (Mesquita, 2006, p. 165).

É ainda Mesquita (2006) que refere, na linha da teoria de Bettelheim:

(...) os contos de fadas fazem referência a problemas humanos universais (...) ao falarem de forte impulsos inconscientes, referem-se à necessidade de enfrentar a vida por si só (...) e fazem-no numa linguagem simbólica que a criança pode compreender, porque é a linguagem da magia, a linguagem dos sonhos." (p.170).

O presente estudo pretende responder ao seguinte problema de investigação: De que forma reagem as crianças do pré-escolar às personagens agressivas presentes nos contos tradicionais?

Este será o problema fulcral. A nosso ver, este trabalho junto das crianças do Pré-Escolar pode promover uma reflexão sobre os conflitos que as personagens malévolas desencadeiam, bem como uma reflexão sobre as relações interpessoais.

Posteriormente à formulação do problema de investigação, foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- Compreender que contributo têm os contos tradicionais no desenvolvimento do imaginário da criança;
- Analisar a importância das figuras malévolas nos contos tradicionais;
- Analisar os significados que as crianças atribuem à figura da bruxa e do ogre.

Para Mesquita (2010), os contos de fadas, ao excitarem a imaginação infantil, contribuem para a formação da personalidade da criança. Todos eles transmitem à

criança, a mesma mensagem simples e estimulante: a luta contra as sérias dificuldades da vida é inevitável.

O mesmo autor aponta ainda que se, em vez de fugirmos, enfrentarmos as provas imprevistas e, muitas vezes, injustas com que nos deparamos, acabamos por superar os obstáculos e alcançarmos vitória, isto é, a auto-realização existencial, a maturidade. Neste sentido, os contos de fadas ajudam a criança no mais difícil que é o dar um sentido à vida.

Uma vez que pretendemos refletir sobre a reação que as crianças têm face aos comportamentos agressivos de personagens maléficas, decidimos que iríamos explorar contos de fadas, pois são poderosos agentes de estimulação na personalidade da criança, usam linguagem mágica mas acessível, e assim permitem-nos analisar de que forma as crianças, em idade pré-escolar, lidam com as ações maléficas de personagens como as bruxas e os ogres.

3. Enquadramento Teórico

3.1. Os contos tradicionais e os contos de fadas

Desde sempre se contaram contos e muitos valores culturais têm sido transmitidos através dos contos. O conto apresenta também aspetos da vida social e do comportamento humano, com etapas cruciais da vida, tais como: o nascimento, o namoro, o casamento, a morte e, ainda, outros episódios marcantes da vida da maior parte das pessoas.

A autora Maria Emília Traça (1992) refere que o conto é um veículo transmissor de conhecimentos, “o Conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma “constante”, é veículo transmissor de conhecimentos, é uma “palavra” (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo.” (p. 28).

Relativamente ao conto tradicional e ao desenvolvimento infantil, a perspetiva mais conhecida é do autor Bruno Bettelheim, autor da obra *Psicanálise dos Contos de Fadas*. O autor fez uma aproximação psicanalítica a estes textos e escolheu alguns contos tradicionais para analisar nessa perspetiva, pois considera que se relacionam com o inconsciente infantil e com certos aspetos do desenvolvimento psicológico e socioafetivo da criança.

Segundo Bettelheim (1976), o que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos. Defende ainda, que o conto de fadas faz com que a criança saia do mundo real, assim permite que enfrente problemas que se encontrem interiorizados e consiga ultrapassar, inconscientemente, traumas ou outras dificuldades.

A personalidade da criança vai progredindo pela fantasia porque, segundo Bettelheim (idem):

- a inteligência vence o mal;
- a astúcia do fraco vence a força do forte;
- a alegria e o otimismo vencem a tristeza;
- a fantasia fornece à criança lições para o seu real;
- o bem vence, geralmente, o mal.

O conto oferece respostas que variam conforme as culturas e as formas de organização social. Porém, ensina que certos perigos, dúvidas, problemas, dilemas e situações podem ser ultrapassados se forem enfrentados com perseverança. As situações são apresentadas de forma simbólica, o que permite ao ouvinte ou ao leitor que se sinta envolvido. Essa é uma das razões que justifica o facto de os contos serem contados de geração em geração ao longo dos séculos e terem assumindo variadas

fórmulas. Muitos contos começam por “era uma vez” e terminam com a célebre frase “... e viveram felizes para sempre”, sendo a narrativa fechada e com um final feliz.

Os contos utilizados nesta investigação são, na sua maioria, contos de fadas. É de salientar que os contos de fadas representam grande parte do *corpus* de contos para crianças.

Começaram a ser divulgados na alta sociedade em França, no final do século XVII e o impulsionador foi Charles Perrault (1628-1703). Até perto do século XVII, os contos de fadas eram destinados a adultos das classes mais baixas, como lenhadores e camponeses, assim sobretudo as mulheres que se divertiam a ouvi-los enquanto fiavam ou faziam outros trabalhos do lar manualmente.

As possibilidades de classificação dos contos são diversas, o mais comum é considerar-se que o conto de fadas se incorpora no âmbito do conto tradicional, mais especificamente nos contos maravilhosos. Apresentam todos os aspetos característicos do conto tradicional, mas distinguem-se porque têm componentes de maravilha e fantástico.

Os contos tradicionais tratam vários temas, como por exemplo o amor, os medos, as dificuldades de ser-se criança, as angústias (materiais e afetivas), as auto-descobertas, as perdas, a solidão e a união. Estes contos são por vezes denominados contos de fadas porque se evidencia, muitas vezes, a presença do maravilhoso, apesar da personagem “fada” nem sempre existir nos contos. Etimologicamente, a palavra *fada* (português) origina-se da palavra latina *fatum* (latim: *fatare*, verbo: encantar; *fatum*, substantivo: destino, fatalidade, oráculo...) (Soares, 2004, p.5).

Estudiosos mais recentes, como Debus e Michelli (2015), continuam a considerar que os contos de fadas são responsáveis pela persistência de encantamento e sonho que perduram, permitindo a emotividade genuína, de adultos amadurecidos que rememoram o ser criança.

Muitas das narrativas tradicionais constroem-se com base no encantamento, por vezes como consequência de uma maldição. Desta forma, as mesmas autoras afirmam que:

A palavra encantamento refere-se ao ato de feitiçaria através do qual um ser vivo apresenta-se inanimado ou transformado em outro ser. Liga-se à ideia de bruxaria, magia, feitiço, maldição, mas também a maravilha, enlevo, tentação irresistível. (p. 14)

O perfil da fada que até hoje guardamos no nosso imaginário está ligado a uma mulher jovem, de grande beleza, trajando vestes finas e longas, de tecidos leves e cores suaves. São conhecidas como seres fantásticos ou imaginários e há que referir a sua vinculação com as representações do feminino. As fadas são caracterizadas como seres dotados de virtudes e de poderes sobrenaturais, que têm a capacidade

de interferir no destino dos humanos, auxiliando-os em situações complexas. Estão ligadas à oportunidade de concretização dos sonhos, dos desejos e utopias. Há que realçar que as fadas podem encarnar o Mal e evidenciarem-se como o oposto da imagem anterior, isto é, como bruxas. Assim, como afirma Soares (2004), as fadas e as bruxas “permitem-nos não apenas ter acesso às fontes de maravilhamento, mas também mergulhar na aventura do conhecimento e do autoconhecimento” (p.19).

Normalmente, o enredo do conto de fadas apresenta as contrariedades que precisam de ser ultrapassadas ou vencidas, de forma a que o herói atinja a sua auto-realização existencial, quer seja pelo encontro do seu verdadeiro “eu”, quer seja pelo encontro da princesa/príncipe, que encarna o ideal a ser atingido.

Podemos afirmar que os contos de fadas desempenham, até aos dias de hoje, um enorme poder de sedução, mais especificamente sobre o público infantil. É graças à transmissão da literatura de tradição oral, ao longo de gerações e gerações, que “o maravilhoso existe e resiste” (Soares, 2014, p.19).

Segundo Tolkien (2006, citado por Michelli, 2012), o autor de *O Senhor dos Anéis*, caracteriza os contos de fadas como sendo o espaço onde “a fantasia, a criação ou o vislumbrar de Outros Mundos” (p.41). Acrescentando ainda que “(...) a história de fadas trata de ‘maravilhas’, ela não pode tolerar qualquer moldura ou maquinaria que dê a entender que toda a narrativa em que ocorrem é uma ficção ou ilusão”. (p. idem)

Os contos de fadas relacionam-se com o género maravilhoso, não é por acaso, que este é quase “irmão” do fantástico. Para Todorov (2004, citado por Michelli, 2012):

(...) de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas. (p. 30)

Estes contos, tendo sido integrados, ao longo dos séculos XIX e XX, no *corpus* da literatura para crianças, são encarados, pela autora Diniz (1993) como muito mais do que entretenimento:

Eles aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender as coisas, desde as mais particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai defrontando no dia-a-dia. (p. 55).

Os contos são imprescindíveis para a vida psíquica das crianças e, não obstante a violência que alguns apresentam, têm possibilidades terapêuticas indiscutíveis. Não é por acaso que os contos se iniciam por “Era uma vez...”, isto leva-nos a pressupor, desde o primeiro momento, que o que vai ser narrado ocorreu num

tempo indeterminado do passado, fazendo com que a criança se sinta em segurança (Gutfreind, 2004, citado por Almeida, Canete e Bomtempo, 2005).

Segundo Gutfreind (idem), a metáfora é outra característica dos contos para crianças, uma vez que apresenta os dramas e conflitos principais a partir de símbolos e essa abordagem indireta protege a criança à medida que acompanha o enredo e as personagens, deixando-a mais tranquila.

3.2. As crianças de idade pré-escolar e os contos tradicionais

É na idade pré-escolar, por volta dos quatro anos de idade, que a fantasia e a imaginação influem sobre o pensamento infantil e sobre a capacidade de simbolização. Por sua vez, a criança consegue processar a separação entre o real e o imaginário, dando-se nesta altura o culminar da brincadeira de faz-de-conta (Vygotsky, 1994; Bomtempo, 2002).

Piaget denominou de egocêntrica esta etapa de desenvolvimento psíquico. Nesta fase de desenvolvimento, a função simbólica do pensamento encontra no jogo simbólico a sua expressão mais completa. Este é o início do pensamento conceptual. O jogo imaginário da criança, a verbalização, a imitação diferida, aparecem então como a nova dimensão mais reveladora da atividade da criança.

É de salientar que uma boa parte dos mecanismos da função simbólica encontra-se também nos contos tradicionais, especialmente nos contos maravilhosos (Traça, 1992). Assim, Warner (1999, citado por Michelli, 2015) destaca que há duas características do conto de fadas tradicional:

(...) sentir o prazer no fantástico e curiosidade pelo real. A dimensão do maravilhoso cria um imenso teatro de possibilidades nas histórias: tudo pode acontecer. Essa ausência mesma de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde se estabelecem os limites. O sonhar proporciona prazer por si mesmo, mas também representa uma dimensão prática da imaginação, um espaço da faculdade do raciocínio, e pode abrir possibilidades sociais e públicas. (p. 26)

A fantasia e realidade, o confronto entre conteúdo “maravilhoso” e conteúdo “real” nos livros infantis tem-se exposto como uma questão pertinente na problemática da literatura para crianças.

Segundo Bastos (1999), a autora Kathryn Hume, na sua obra *Fantasy and mimesis*, afirma que a fantasia é um elemento fulcral na criação literária, defendendo a seguinte abordagem relativa a este problema:

Enquanto outros críticos escrevem sobre a fantasia procuram identifica-la como género ou modo, eu tenho tentado *não* isolar a fantasia do resto da literatura. É mais legítimo para a prática literária admitir que a fantasia não está separada ou que constitui um ramo separável,

mas que é um impulso tão significativo como um impulso mimético, e reconhecer que ambos estão envolvidos na criação da maior parte da nossa literatura. (1984:XII, citada por Bastos, 1999, p.28) ”.

Para Swinfen (1984, citado por Bastos, 1999), o ingrediente principal da fantasia é o «maravilhoso». Assim, a fantasia é um elemento essencial na configuração da personalidade, processo que é individual e social. Citamos, assim, António Quadros (1972):

O estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da criatividade – que terá reflexos mais tarde não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística e poética. (p. 30).

3.4. Os monstros e as figuras maléficas na Literatura Infantil

Diatkine (1993, citado por Almeida, Canete e Bomtempo, 2005) afirma que perante a inúmera diversidade de personagens dos contos infantis, as figuras malévolas despertam um especial fascínio sobre as crianças, desde a bruxa, à madrasta, à rainha malvada, ao ogre, ao lobo mau e tantas mais representações possíveis do mal, que conferem à narrativa dinamismo.

Definir o ser monstruoso não é fácil, ao olharmos para a história das culturas, torna-se um desafio, “ (...) seja pelo tamanho, pela fusão de elementos, pelo carácter, ou pela capacidade de metamorfosear-se” (Cardoso, 2014, p.43). Por vezes, “o medo que impõem aos homens é o que qualifica como monstro” (idem). No ser monstruoso, sempre existirá “a sua porção simbólica, psíquica, social e cultural.” (idem) e o monstro “representa a obscuridade” (p.23).

Segundo a mesma autora, as figuras monstruosas existem pela aparência e pelo apetite, tal como os ogres, que representam os instintos mais baixos, ou lobos que atacam raparigas indefesas, ou pais que desejam as filhas. Como a autora afirma, os homens da Idade Média, “época em que a simbologia dos elementos da natureza alegoriza o procedimento cristão” (p.29), procuraram entender o lugar das bestas no mundo. Foram criadas coletâneas de textos às quais se dá o nome de bestiários.

Segundo Simões (2007), quando falamos do monstro remete-nos para a sua figuração ancestral do inexistente, do irreal e de figura do imaginário do Homem, tornando-se intemporal.

Alain Chareyre-Méjan (1998, citado por Simões, 2007) destaca, assim que “(...) o elemento assustador do fantástico deve-se à “pura indeterminação” do objeto proposto aos sentidos, o que, em seu entender, acentua terrivelmente independência do real, da coisa, relativamente ao espírito.” (p.73)

Para Souto (2011) o monstro é “um ser fronteiroço que habita os limites do que é possível à experiência humana. Por isso que ele nasce nos locais mais longínquos e marginais da imaginação.” (p.100)

Os monstros e a monstruosidade estão presentes em vários géneros de literatura e estão sempre associados ao conceito de maldade. A mesma autora (idem) corrobora que:

Os monstros podem ser, portanto, um homem, uma fobia, um horror, castigos, julgamentos e tristeza sem medida. E podem ser representados por uma criatura, uma pessoa, um objeto ou até mesmo um lugar. Já as monstruosidades são os atos e os excessos de maldades desmedidas cometidas pelos monstros, tais como crueldade, atrocidades, barbaridades, fofocas, inveja, mentiras, enfim, malefícências. (p. 101)

E acrescenta que o mal quando representado adquire múltiplas formas tendo em conta as características que lhe são atribuídas pela cultura da sociedade.

Jeha (2007, citado por Souto, 2011) afirma que o monstro é uma criatura com uma imagem defeituosa e não pode ser considerado monstruoso apenas pela sua aparência física, tendo que se ter em conta os seus atos.

Gil (1994) refere as seguintes características relativas a monstros: modificações dos órgãos entre si; aumento ou redução; substituição de um elemento habitual por um insólito; mistura de reinos; mistura ou dissociação dos sexos; hibridez; animalidade forte.

Kappler (1988, citado por Ramos, 2005) apresenta uma tipologia pormenorizada do monstruoso:

(...) ligado à antítese ou oposição total em relação à “norma”, à falta de algo de essencial, à modificação dos órgãos entre si, à desproporcionalidade ou enormidade física (seja no sentido aumentativo ou diminutivo), à introdução de um elemento insólito em vez de um habitual, à mistura entre os diferentes reinos naturais, à mistura ou dissociação dos sexos, a fenómenos de hibridismo do mais variado género, à enormidade animalesca (homens selvagens), ao carácter destruidor, à introdução de particularidades não morfológicas como a cor, ou a linguagem. A particularidade desta tipologia reside na inclusão de uma secção onde também surgem as manifestações excepcionais dos elementos naturais, onde se incluem os tremores de terra, as erupções vulcânicas e fenómenos como transformação de metais e pedras preciosas, além das metamorfoses, entre outros. (p.208)

Existem também monstros femininos, que a autora Rosane Cardoso (2014) patenteia na sua obra *Princesas que viram monstros*, referindo assim que “o mundo feminino é o criador incansável de monstros.” (p.44). Explica ainda que é desde a Idade Média que a mulher é vista como o ser que comunica com o “mundo de Baixo” (idem) e estabelece uma ligação com o demónio, nascendo dessa união “monstros poderosos” (idem).

Chevalier e Gheerbrant (1994) sugerem que o monstro é símbolo da ressurreição que “está ali para provocar o esforço, o domínio do medo, o heroísmo” (p.455)

A monstrosidade pressupõe duas formas bastantes comuns: o hibridismo e a metamorfose. Na primeira dimensão, salientamos a fusão homem-animal, tal como o centauro, a sereia, a melusina, que segundo Cardoso (2014) “estabelece a dualidade da intelectualidade e do instinto” (p. 47). Relativamente à metamorfose, mito frequente nas narrativas populares e nos contos do maravilhoso, está ligada à monstrosidade, levando à possibilidade de se relacionar com a onipotência dos deuses (Carvalho, 2014, p. 47).

Segundo a mesma autora (idem) a metamorfose “é um símbolo de identificação, em uma personagem em via de individualização que ainda não assumiu a totalidade de seu eu e nem atualizou todas as suas possibilidades.” (p. 48).

Os contos de fadas recorrem à monstrosidade, ao hibridismos e à metamorfose para “encarnar tanto o mal e o bem” (p.49). Na obra *Princesas que viram monstros* são apresentados vários seres monstruosos, sendo eles: a serpente, a sereia, a melusina e o dragão. Outros seres poderão se classificados como monstruosos, tais como: o lobisomem, o demónio, o diabo, o vampiro, entre outros.

Tendo em conta que as crianças têm bastante interesse nas figuras malévolas, a bruxa e o ogre foram as personagens escolhidas como tema central desta investigação, até porque são mais frequentes nas edições atuais para crianças de contos tradicionais, do que algumas que já foram referidas.

3.5. A bruxa no imaginário infantil

A presença da figura da bruxa é constante na literatura infantil desde que surgiu, no século XVIII, com a adaptação dos contos maravilhosos para a criança da burguesia.

De entre o variado “leque” de seres estranhos originados pela fantasia dos homens, a bruxa integra uma das mais populares criações do imaginário.

De acordo com Soares (2004), é difícil precisar quando e onde surgiram as bruxas, sabe-se que são representadas como sendo predominantemente do sexo feminino e há que salientar a sua vinculação com várias representações do feminino. A sua imagem vem-se construindo desde os cultos primitivos, sendo associadas às mulheres sábias, detentoras de conhecimento sobre a Natureza. Contudo, a sua existência remonta essencialmente ao início da Idade Média. Como refere Cardoso (2014), “Boa parte do imaginário (...) encontra-se na Idade Média, época que tem

sido objeto de longas discussões sobre tenebrosidade, atraso e caça às bruxas.” (p.20)

Historicamente sabe-se que as mulheres detinham conhecimentos relacionados com o sobrenatural e participavam em ritos e cultos considerados pagãos, por isso foram perseguidas por líderes e representantes da Igreja, e muitas delas morreram queimadas nas fogueiras inquisitoriais acusadas de práticas de feitiçaria.

Na Baixa Idade Média, estendeu-se sobre o Ocidente um conjunto de catástrofes que provocaram um forte impacto na sociedade. Segundo Matos (2001):

Existiu uma forte tensão religiosa que conduziu tanto a uma procura da divindade como das forças do além. E essa procura trouxe junto, desde o século XV, uma extensão de bruxaria por toda a Europa, desde a Alemanha a Espanha, com o que se assistiu à recuperação de ritos muito antigos. (p.1416)

Como refere Gonçalves (2011):

A prática da feitiçaria maléfica e demoníaca estava ligada à essência feminina: «toda a mulher poderia ser uma feiticeira em potência». Mulher que vivesse sozinha, fosse solteira ou viúva e que quisesse aprender a ler e a escrever, ou intervir na vida social, mais facilmente poderia ser considerada uma bruxa. A mulher detentora de segredos da medicina empírica era um alvo perfeito para os inquisidores, que se convenciam que estes ensinamentos eram transmitidos pelo Diabo. (p.20)

A figura da bruxa ainda hoje responde à imagem criada na tradição oral mais antiga: são más, voam em vassouras à noite, particularmente em noites de lua cheia, fazem feitiços e transformam as pessoas em animais.

3.6. O ogre no imaginário infantil

A figura do ogre é apresentada como um gigante monstruoso e desmesurado, com um poder sobrenatural. Nos contos de fadas, é comum ele manifestar a capacidade de se metamorfosear e, por essa via, de ludibriar os outros seres.

Carpenter e Prichard (1999) referem que a palavra *ogre* foi utilizada pela primeira vez por Perrault, em 1697, em *Contes de ma Mère L’oye*, onde incluiu aparecimento de vários ogres. Possivelmente, esta palavra era desconhecida para os seus leitores, uma vez que diz “certains hommes cruels, qu’on appelle des Ogres”. Para além disso, no seu poema *Peau d’Ane* (1694), Perrault incluiu uma nota em que explica a palavra *ogre*: “homme sauvage qui mangeoit les petits enfans” (p. 384).

Em 1713, a palavra *ogre* surge em inglês, numa tradução da obra *As mil e uma noites*, que refere “one of those Savage Demons call’d *Hogres*, who stay in a remote places, and make use of a thousand wiles to surprize and devour Passengers” (idem).

Barreto (2002) refere:

Ogre ou Ogro é o nome por que é conhecido nas mitologias nórdicas um gigante que se alimenta de carne humana, em particular de crianças. (...) Em Português o termo que melhor lhe corresponde é o de Papão. (p. 383)

O mesmo autor, define papão como sendo uma “personagem literária, à semelhança do Ogre, é uma espécie de monstro com que se pretende amedrontar as crianças, e também designa alguém que come muito”(p.395). Segundo Azevedo (2010), o ogre é caracterizado pela sua desmesura alimentar e pela sua capacidade de criar terror nos que o rodeiam.

Meireles (2005) afirma que o ogre assume usualmente um carácter fortemente terráqueo e maléfico ou, na melhor das hipóteses, embrutecido ou desengonçado.

Azevedo (2010) aponta ainda que “Se ele encarna o mal e a opressão, a sua desmesura física e o seu poder revelam-se, paradoxalmente, fracos, uma vez que facilmente ele é ludibriável, quer por adultos, quer por crianças, quer ainda por animais.” (p.17).

A autora Maria Teresa Meireles (2005) na obra *Gigantes, Olharapos e Outras Desmesuras* aponta que “O termo Ogre (feminino: ogra), refere-se a um Papão ou Monstro e deriva do latim «orcus», divindade infernal. “ (p.23),

Atualmente, nos contos tradicionais, a designação de «Ogre» é pouco utilizada, sendo, por vezes, substituída por «Gigante».

Capítulo II - Metodologia de Investigação

To every problem, there is a most simple solution.

Agatha Christie (1963)

1. Fundamentação e descrição dos processos metodológicos

A presente investigação, como já referido, enquadra-se no estágio do Pré-Escolar, que decorreu entre março de 2015 e junho de 2015, em situação de par pedagógico.

Sendo o par pedagógico constituído por duas pessoas, estabeleceu-se que a investigação a ser desenvolvida seria realizada de forma individual, em três semanas, para cada elemento do par pedagógico.

Como destaca Lorieri (2004):

Investigar é buscar soluções; é procurar saber como é, como corre, como se faz e como se resolve um problema. É buscar explicações e saber como repetir o fazer, mas pode ser busca do fazer diferente e, de preferência, para fazer melhor. Investigar é pesquisar, é procurar dar-se conta das relações que produzem determinado fato, objeto ou situação e promover novas relações tendo em vista novos fatos, objetos ou situações. (p.69).

A investigação educacional utiliza várias metodologias com pertinência e rigor científico. Consoante a temática em análise, o investigador fará uma seleção das orientações metodológicas que considerar adequadas para o desenvolvimento da sua investigação.

Tal como afirmam Coutinho et al (2009):

[...] a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (pág.355).

Tendo em conta que a investigação educacional pode ter diferentes metodologias, para o desenvolvimento do presente tema e, segundo os objetivos definidos, trata-se de uma investigação qualitativa.

Denzin (1994, citado por Aires, 2011) sintetiza o processo de investigação qualitativa como “uma trajetória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*.” (p.16). Por conseguinte, esta trajetória estabelece um processo reflexivo e complexo, com estas etapas:

- Pesquisa no terreno (inclui persuasão científica e persuasão epistemológica);
- Elaboração do texto de campo;
- Elaboração do texto interpretativo provisório;
- Apresentação do documento final.

Pretende-se que a descrição seja rigorosa e resulte diretamente dos dados recolhidos. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (Carmo & Ferreira, 1998).

1.1. Descrição dos processos metodológicos

Para a realização da presente investigação é necessário ter-se em conta alguns passos fulcrais. Seguidamente ao enquadramento teórico com fundamento investigativo segue-se o seguinte:

- Planificação das atividades de investigação-ação;
- Elaboração dos recursos didáticos a serem utilizados nas atividades programadas para a investigação;
- Recolha de dados;
- Análise dos resultados.

No que se refere à análise e ao uso dos dados obtidos, de natureza qualitativa, permitiram descrever, analisar e interpretar os fenómenos de interesse que estavam associados ao problema e às questões orientadoras da investigação. A análise de dados é o processo de interpretação e organização sistemática dos materiais que foram recolhidos ao longo da investigação, com o intuito de proporcionar a sua compreensão.

De acordo com Stake (2007, citado por Freitas, 2013):

As quantificações que realizam os/as investigadores/ as qualitativos/as servem, normalmente, aos objetivos de organização e de controlo do volume de dados obtidos, de forma a facilitar o seu manuseio. Quanto aos produtos, os estudos qualitativos produzem descrições abertas, com inferências e explicações que se cingem ao contexto. Deste modo, pode-se dizer que os investigadores/as qualitativos/as atingem a compreensão por meio da experiência e apreendem múltiplas formas de realidade. (p. 1090)

Os dados recolhidos, na sua maioria, decorreram de formas de comunicação verbal (escrita e oral). Para Denzin e Lincoln (2000), numa investigação qualitativa a fase da análise e interpretação dos dados que foram recolhidos devem levar o investigador a ter em conta o respeito por determinados procedimentos de análise que certifiquem que as perceções, observações, os relatos e leituras das situações se adequem.

Para completar a nossa metodologia, serão apresentadas a análise de conteúdo e a discussão dos resultados, bem como as conclusões sobre os resultados.

1.2. Participantes no estudo

A fim de promover a concretização deste estudo, foi selecionado, um grupo de crianças de cinco anos, que frequentava o Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia, em Castelo Branco. Fizeram parte deste estudo as vinte e uma crianças, sendo que nem todas participaram em todas as sessões.

Durante essas mesmas sessões, algumas crianças destacaram-se nas atividades pois participaram de forma bastante ativa. Mostraram também boa capacidade de raciocínio e memorização, mas as crianças mais tímidas e com menos atenção mostraram-se menos participativas.

Neste grupo, havia alguns casos de instabilidade ao nível do agregado familiar, particularmente pais divorciados ou ausentes, o que nos levou a sentir carência ao nível afetivo e emocional por parte de algumas crianças que pediam mais atenção e carinho.

Evidencia-se também a importância que teve a educadora cooperante que sempre se disponibilizou para colaborar em toda esta investigação, pela sua experiência profissional e também pelo conhecimento específico que tinha de todo o grupo.

1.3. Procedimentos de recolha e tratamento de dados

Como já referido foi referido anteriormente, a fim de estudar e investigar o que nos propusemos, foram selecionados três contos: *A Casinha de Chocolate* na versão dos Irmãos Grimm, *O Gato das Botas* e *o Polegarzinho*, versões de Charles Perrault.

Para uma investigação realizada segundo a metodologia investigação-ação, tal como qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher informação que a própria investigação vai proporcionando.

Segundo Latorre (2005), (citado por Coutinho et al., 2009):

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letivas, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase de reflexão. (p.373).

Para executarmos esta investigação utilizámos como métodos de recolha de dados, a observação participante, as notas de campo, gravações áudio, fotografias, debates, análise documental e, ainda, os trabalhos realizados pelo grupo (desenhos).

Bogdan & Biklen (1994) referem que existem dois tipos de observação, sendo a observação participante e a observação não participante. A observação participante consiste na interação que existe entre o observador e os sujeitos, já na não participante, o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação. De acordo com os mesmos autores, a observação participante é o mecanismo mais usado para a recolha de dados, uma vez que nos auxilia no processo de compreensão das atitudes, comportamentos e opiniões dos sujeitos, permitindo uma descrição mais completa e inteligível.

Como produto dessa observação efetuámos um registo de notas de campo, baseadas essencialmente na observação dos alunos e nos seus respetivos comentários. Apesar do debate não ser uma técnica muito usada no ramo da investigação, deu-nos oportunidade de trocar ideias, permitindo que os sujeitos refletissem sobre determinado assunto em comum.

1.4. Princípio éticos

Durante qualquer investigação, o investigador deve ter em conta os princípios éticos.

Nos Estados Unidos, em maio de 2009, foi instituído o *The Belmont Report* pela The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. Assim, perante investigações que envolvam seres humanos, deve-se atender aos três princípios básicos da ética: o respeito pelo outro – garantindo que cada indivíduo é tratado como um ser único e que deve ter a sua identidade protegida -, a beneficência – qualquer pessoa deve ver o seu bem-estar a ser garantido durante a investigação - e a justiça – princípio que assenta no tratamento igualitário.

Para garantir todas estas questões éticas, foram entregues declarações a todos os pais das crianças com um pedido de autorização para a recolha dos dados necessários.

Consideramos importante que o investigador seja autêntico e fiel na apresentação dos resultados, apresentando o que os dados contemplam, mesmo que estes não o conduzam aos resultados expectáveis.

2. Recolha de dados

2.1. Observação

A observação é uma técnica fulcral no processo de investigação qualitativa, que nos permite estudar os comportamentos não-verbais. Por conseguinte, a observação é um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social.

Citando Carmo e Ferreira (1998):

(...) observar é seleccionar 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 em questão. (p.97)

Serrano (1994) afirma que a principal vantagem da observação consiste em o observador conseguir dedicar toda a sua atenção ao mesmo tempo que os fenómenos ocorrem. A observação pode ser externa, ou seja, não participante, ou pode ser interna, ou seja, participante. Sendo esta última à qual recorreremos durante todo este processo de investigação.

De acordo com os autores acima referidos (idem):

(...) o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante. (p. 107)

Referenciamos ainda Fortin (2003) que afirma que a observação participante:

(...) visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participante. (p. 241).

De acordo com Taylor & Bogdan (citado por Martins, 1996), há duas fases importantes quando se manifesta a intenção de observar:

1ª fase: selecção de cenários (relação imediata e negociada com os observadores, recolha de dados); acesso/autorização às organizações e cenários públicos ou semi-públicos, explicação dos procedimentos/interesse da investigação aos observadores (veracidade das intenções, regras: éticas,...); e recolha de dados (notas, registos, conversas). Alerta-se nas investigações encobertas os graves problemas éticos de situação, referidas por Humphreys ou Eriksom, citados por Adler & Adler (1994), e os benefícios sociais práticos da investigação.

2ª fase: observação no campo (os estados observacionais são como um funil): relações abertas com os observadores; negociações do próprio "role" do investigador (Adler & Adler, 1994). (p.25).

Consideramos, assim, esta observação dinâmica e envolvente, a qual vai evoluindo de uma fase mais descritiva para uma observação mais focalizada em que nos focamos em determinadas situações e/ou acontecimentos.

2.2. Notas de campo

As notas de campo permitem que o observador registre os dados que vai recolhendo no desenrolar da sua investigação, sendo que não só redige os pormenores daquilo que observa como também as próprias reflexões pessoais.

Máximo-Esteves (2008) menciona que as notas de campo podem anotar-se no momento em que acontecem e/ou no momento após a ocorrência. Assim, as notas de campo são bastante úteis quanto ao armazenamento e recuperação da informação, uma vez que não é possível recordar todas as informações captadas.

Para além da sua função de recolha de dados, auxilia-nos também a criá-los e a analisá-los permitindo-nos uma melhor orientação da investigação.

As notas de campo têm como vantagens garantir que a informação obtida não se perde e encontra-se sempre disponível. Outro benefício é que o investigador, posteriormente, pode sempre consultar as notas e refletir sobre elas.

2.3. Debate

O debate permite que os sujeitos respondam a questões de natureza explicativa e não tencionamos controlar os fenómenos. O nosso objetivo é obter um produto final com características interpretativas das situações apresentadas pela amostra.

As gravações de áudio e vídeo são as mais utilizadas para registo desta atividade. A organização do espaço é um ponto a ter em conta, no nosso caso, os sujeitos dispuseram-se em semicircular.

Aires (2011) afirma que o investigador/coordenador do debate deve ter a capacidade de gerir a dinâmica de grupos:

O diálogo com o grupo deve iniciar-se com uma breve explicação dos objectivos da pesquisa e do âmbito da discussão, e com a justificação da necessidade do registo em áudio e vídeo. Depois do momento inicial competirá ao grupo configurar o seu próprio discurso, e ao coordenador reajustar sistematicamente as suas estratégias em função da dinâmica do debate. O coordenador vai gerindo essa dinâmica devolvendo sistematicamente a palavra ao grupo e evitando situações de teorização excessiva. Uma vez iniciada a discussão pretende-se que as falas individuais se integrem no espaço de convergência do próprio grupo e que nesse mesmo espaço o discurso social disseminado se revele. Ao coordenador compete sobretudo manter a

discussão, evitar que esta enverede por caminhos alheios à investigação e orientá-la para o aprofundamento da temática em estudo.” (p.41)

2.4. Registo fotográfico e áudio

O registo fotográfico possibilitou-nos registar e captar vários pormenores referentes aos alunos e às diferentes atividades desenvolvidas com os mesmos. Além disso, é possível capturar imagens que nos permitem futuramente analisar atitudes, expressões, emoções, participação, etc., nas diversas situações e entre os sujeitos observados. Já o registo áudio permitiu-nos uma análise mais profunda e uma melhor avaliação das sessões desenvolvidas, podendo retirar conclusões importantes ou complementar o estudo.

Foi fundamental o papel que o meu par pedagógico desempenhou nesta fase tão importante, uma vez que ficou responsável de todo o registo fotográfico e áudio.

2.5. Registo gráfico (desenhos)

Ao longo de todo o estudo, recolhemos vários registos produzidos pelos alunos, nomeadamente, desenhos. A nosso ver, os registos produzidos pelos alunos são indispensáveis, pois permitem-nos recolher informação bastante relevante para a investigação.

Numa próxima fase, será realizada a descrição detalhada das várias atividades desenvolvidas ao longo da investigação e iremos apresentar alguns desses registos gráficos, podendo assim retirar determinadas conclusões pertinentes para o estudo.

De acordo com Esteves (2008):

A análise de artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos. O *corpus* da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios. Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo da aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação (p.92).

No presente estudo, usámos como registo gráfico os desenhos, todos realizados pelos participantes desta investigação.

Capítulo III - Desenvolvimento da Prática Supervisionada

(...) a tarefa mais importante na educação consiste em ajudar a criança a encontrar um sentido para a vida.

(Bettelheim, 1975, p.8)

1. Contextualização da Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar

A prática é fundamental na construção do perfil profissional do educador. Segundo Freire (2001), o estágio surge como emancipação profissional, uma vez que valoriza os processos de desenvolvimento profissional e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem. Surge, assim, a necessidade de formar um profissional reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, tendo como objetivo a compreensão da realidade e o desenvolvimento dos alunos.

Numa primeira parte do Relatório de Estágio apresentamos a organização e o modo como se desenvolveu a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) que decorreu de março a junho de 2015 no Centro Infantil Afonso de Paiva – Santa Casa da Misericórdia, em Castelo Branco. A prática desenvolveu-se junto de um grupo de 21 crianças que tinham 5 anos de idade, como já foi referido.

Da PSEPE resultaram aprendizagens acrescidas e oportunidades de atividades colaborativas que se tornaram possíveis através de um trabalho em par e organizado.

A Educação Pré-escolar refere-se a crianças entre os três e cinco anos de idade, ou seja, até alcançarem a idade para ingressar no 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico), escolaridade obrigatória para o nosso país.

De acordo com a Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, esta é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A PSEPE desenvolveu-se em dois momentos distintos: o período de observação e o período de implementação. O primeiro momento diz respeito à contextualização e à observação, tendo como objetivo ficar a conhecer o grupo de crianças com que iríamos trabalhar, assim como todo o meio envolvente, docentes e funcionários inseridos no mesmo.

Como afirmam as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (1997) é necessário observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades e recolher as informações acerca do contexto familiar e o meio onde as crianças vivem. Desta forma será mais fácil compreender as características das crianças e adequar o processo educativo às suas aprendizagens.

Relativamente ao segundo momento, este correspondeu à planificação e implementação de várias atividades lúdicas e didáticas, em que o objetivo foi

proporcionar às crianças novas aprendizagens, estimulantes e criativas, de forma a proporcionar novos conhecimentos.

Segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (1997), cabe ao educador proporcionar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras de modo a estimular cada criança.

De acordo com o programa da unidade curricular de PSEPE, é expresso que estes dois momentos vão ao encontro dos objetivos que se pretende que sejam atingidos ao longo dos três meses de estágio. Tais como:

- Desenvolver competências profissionais, sócio relacionais e éticas;
- Conhecer as dimensões específicas do contexto educativo em estudo;
- Observar de forma detalhada a ação pedagógica do educador;
- Elaborar instrumentos de recolha de dados para a elaboração de um diagnóstico de situação;
- Promover estratégias de promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças;
- Desenvolver competências de observação de observação, planificação, ação, avaliação e comunicação;
- Conceber, realizar e avaliar experiências educativo-pedagógicas, fundamentando as suas propostas;
- Desenvolver uma atitude reflexiva, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa, seleção, organização e tratamento de informação que permitem problematizar o quotidiano pedagógico;
- Conhecer formas de gerir e organizar o tempo e o espaço;
- Desenvolver competências em gestão de recursos e atividades extra letivas;
- Desenvolver e/ou participar em projetos e investigação/ação.

Para além dos objetivos acima apresentados, a PSEPE pretendia também desenvolver um conjunto de competências, sendo elas:

- Assumir as responsabilidades inerentes ao papel do educador estagiário;
- Promover atitudes de educador reflexivo;
- Refletir sobre os valores, as atitudes e as formas de construção do conhecimento;
- Desenvolver uma atitude crítica, reflexiva e investigativa face à profissão;
- Participar em projetos de educação para a cidadania;
- Estabelecer relações pessoais e interpessoais baseadas no respeito;
- Assumir atitudes de prática colaborativa e de autonomia profissional;
- Utilizar corretamente a língua portuguesa para pensar, aprender e comunicar;
- Utilizar meios de expressão e comunicação não-verbais diversificados;
- Aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos à sua prática profissional;
- Articular a teoria com a prática nos domínios científico, didático e pedagógico.

- Dominar conteúdos e técnicas do currículo;
- Elaborar planificações e implementar experiências educativas adequadas ao desenvolvimento da criança;
- Realizar uma gestão equilibrada de materiais, tempo e espaços;
- Utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Identificar e respeitar as diferenças culturais e individuais das crianças e os seus contextos de inserção;
- Implementar práticas de educação inclusiva;
- Refletir, de forma sistemática, sobre a prática pedagógica e propor estratégias alternativas.

Para finalizar, há que salientar que a PSEPE permitiu desenvolver algumas destas competências acima referidas, permitindo também que a transição para a Prática no 1º CEB fosse feita de forma mais natural.

Segundo as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (1997) é na educação pré-escolar que são criadas as condições necessárias à aprendizagem contínua, uma vez que na educação pré-escolar as crianças aprendem a aprender.

A organização deste capítulo apresenta-se em três fases essenciais: a caracterização da instituição, a fase de observação que se desenvolveu ao longo de duas semanas e a prática individual, que durou oito semanas, que decorreram de forma alternada com o par pedagógico

1.1. Caracterização do contexto educativo

O conhecimento dos contextos em que a criança está inserida é essencial para que se coloque em ação o que se defende, adequando ao grupo real de crianças com que se vai trabalhar, e de forma a organizar um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.

1.1.1. Caracterização do Meio

O Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia, agora denominado de Centro Infantil Jaqueline Albert, localiza-se na Cidade de Castelo Branco, freguesia de Castelo Branco, na Avenida Afonso de Paiva, uma zona bastante urbanizada. Está situado junto à Divisão de Intervenção Veterinária de Castelo Branco, Monte do Índio (zona de lazer) e junto do Agrupamento Amato Lusitano), o qual é parceiro do Instituto Politécnico, e junto do Centro de Emprego.

Relativamente perto da instituição localiza-se o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva (Escola de 1º, 2º e 3º ciclo), APPAC-DM, o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde, o Instituto Português da Juventude, Quartel dos Bombeiros, Quartel da

GNR e o Agrupamento de Escolas Amato Lusitano Escola João Roíz (Escola de 1º, 2º e 3º ciclo).



Figura 1 - Vista Aérea do Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia

1.1.2. Caracterização da instituição

O edifício do Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia, atualmente denominado de Centro Infantil Jaqueline Albert, foi construído de raiz pelo Ministério da Segurança Social, baseado no modelo Escandinavo, com o objetivo de aproveitar ao máximo a luz natural.

A admissão de crianças iniciou-se a 5 Novembro de 1984, com duas salas de Valência de Jardim-de-Infância (com dois elementos com a categoria de Educadoras de Infância e duas Auxiliares de Ação Sócio – Educativa) e valência de Creche, quatro salas (com dois elementos por sala com a categoria Auxiliares de Ação Sócio – Educativa). No ano letivo de 1985, abrem mais duas Salas de Valência de Jardim-de-infância, e o Centro Infantil começa a funcionar com a frequência de crianças inscritas.

O estabelecimento tem um regulamento Interno, para as Valências de Creche e Jardim-de-infância que estabelece regras e princípios, iguais para todos os estabelecimentos integrados tutelados pelo Santa Casa da Misericórdia.

São objetivos do Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Fomentar a Inserção da criança na sociedade, contribuindo para a igualdade de oportunidades, estimulando o seu desenvolvimento global e respeitando a sua individualidade;

- Incentivar a participação das famílias e de toda a comunidade no processo educativo da criança, perspetivando uma partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo da criança;
- Proporcionar o bem-estar da criança num clima de segurança afetiva e física durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado;
- Promover condições favoráveis à existência de um ambiente físico, psíquico e humano de qualidade.

É também objetivo da Instituição despertar em cada criança a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-a a desenvolver as capacidades intelectuais e cognitivas que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.

A Instituição pretende, assim, “encarar a Educação, não apenas como um meio para um fim mas também como um fim por si”.

Número de crianças e Distribuição por Salas

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, o Infantário tem duas Valências: Creche (4 salas) e Jardim-de-infância (4 salas de Jardim), com capacidade de 55 e 100 crianças respetivamente.

Na grande maioria das salas, as crianças agrupam-se por idades homogêneas (ano civil), embora existam casos pontuais nomeadamente nas salas de Creche e Jardim, de crianças nascidas em anos civis distintos, uma vez que a diferença de meses de nascimento não justifica a não integração das crianças nas respetivas salas onde existiam vagas.

O período de funcionamento é das 07h30 H -18h30H, tendo em consideração os horários de trabalho da grande maioria das famílias.

O Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia tem capacidade para 155 crianças, embora no presente ano letivo 2014/2015, a frequência seja apenas de 140 crianças. Todos os grupos de crianças de Jardim-de-infância têm Educadoras de Infância, distribuindo-se o pessoal com a categoria de Auxiliar de Ação Sócio Educativa (apoio no processo educativo) da forma mais conveniente, uma funcionária por sala.

Recursos materiais

- Equipamento

O equipamento utilizado neste Centro é um meio de intervenção indireta do Educador na sua ação pedagógica e as suas características e, segundo o Projeto

Educativo, devem ser compatíveis com o contexto social, cultural e com a metodologia utilizada pelo educador bem como com as *Orientações Curriculares*, não esquecendo a Valência Creche. As prioridades de aquisição de equipamento devem ter em consideração as necessidades e os interesses do grupo.

Há três tipos de equipamento, mobiliário, material didático de apoio e consumo e material de exterior. Considera-se material didático o conjunto de instrumentos que facilitem a aprendizagem, tais como:

- Jogos de manipulação/coordenação motora
- Jogos de Construção
- Jogos de encaixe;
- Jogos sensoriais
- Puzzles
- Jogos de regras
- Dominós
- Postais
- Jogos simbólicos (casinha das bonecas, vestuário, bonecos);
- Veículos
- Material de Música
- Arcos
- Lenços
- Lotos
- Material de classificação
- Jogos de classificação lógica;
- Material de contagem e de medição
- Acessórios para culinária
- Letras
- Livros Infantis
- Imagens
- Fantoques e Fantocheiros
- Tapete
- Bolas
- Cordas
- Banco sueco

Deve referir-se que nas salas de atividades existem estes materiais, embora haja jogos que se encontrem na Biblioteca para todas as salas partilharem.

O material de consumo, canetas, lápis, marcadores, tintas, papéis e outros, são fornecidos em todas as salas para que as crianças possam utilizá-los nas suas atividades diárias.

- Material exterior:

- Baldes
- Pás
- Peneiras
- Bolas

Para além deste material existem outros, tais como:

- Televisão
- DVD
- Leitor de vídeos
- Vídeos
- Aparelhagem
- Projetor de Imagens
- Projetor de *slides*
- Painel de projeção
- Fotocopiadora
- *Data show*

Os materiais estão colocados à disposição de toda a equipa da Instituição, com o objetivo de serem uma mais-valia e um complemento às atividades das crianças.

Instalações

As instalações do Infantário caracterizam-se por espaços destinados ao desenvolvimento de atividades que ocorrem no estabelecimento, construído de raiz para a Valência Creche e Valência Jardim-de-infância.

É composto por um edifício com um só piso dividido por Valência Creche, onde se integram quatro salas de atividades educativas, sala I, Sala II, Sala III e Sala IV, um refeitório, uma copa de leite, que é utilizada normalmente como refeitório (Sala III) e dois W.C, junto das salas de atividades Nº III e Nº IV, corredor e *hall*. A valência Jardim de Infância inclui quatro Salas de atividades educativas, sala V, VI, VII e VIII, quatro W.C. junto de cada sala de atividades e quatro espaços para arrumos (produtos de Higiene e Limpeza, colchões e outro para material didático).

Junto do *hall* de entrada situa-se a Lavandaria, Cozinha, dois Arrumos, sendo um de alimentos e outro de roupa, Gabinete da direção, Biblioteca, um W.C, de adultos com cacifos, um refeitório, uma Sala Polivalente. A instituição também tem um piso cave, onde se encontram quatro divisões distribuídas da seguinte forma, três arrumos, produtos de Higiene e Limpeza, material de desgaste e arrumação de batatas, um W.C de adultos e uma sala de trabalhos.

Existem ainda os espaços exteriores em que as crianças podem fazer atividades, brincadeiras de grupo ou brincadeiras livres. Estes espaços também são utilizados para festas e celebrações com a comunidade educativa.

1.1.3. Caracterização dos Espaços Educativos

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição, é de grande importância a organização do espaço educativo, para que as crianças o tenham estruturado e saibam qual o seu espaço, para que serve e também quais os que podem e devem partilhar com as outras crianças de faixa etária distinta.

Moura (2009), citando Froebel (2002) e Montessori (1965), refere que estes autores “já priorizavam a ideia de organização do espaço no contexto da educação da criança. A organização do espaço integrava, com primazia, as suas metodologias de ensino. Tal organização deveria respeitar as necessidades infantis. Esses educadores foram os primeiros a reconhecer a importância do espaço na vida das crianças.” (p. 19).

Não é por acaso que as crianças de Creche, por breves períodos, nomeadamente o da manhã (entrega das crianças por parte dos familiares) e da tarde (entrega das crianças por parte da instituição) se juntam na sala polivalente. A partilha de espaços é importante a socialização do grupo de crianças da Instituição.

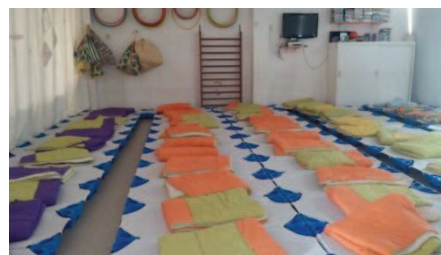


Figura 2 - Sala polivalente (utilizado também para sala de repouso)



Figura 3- Hall de entrada



Figura 4- Refeitório



Figura 6 - Baloios do Pátio exterior



Figura 5 - Pátio exterior

1.1.4. Caracterização da sala de atividades

A sala VIII do jardim de infância Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia, onde realizámos a nossa Prática Supervisionada, localiza-se no primeiro e único piso da instituição.

Junto à entrada da sala, encontram-se cabides onde as crianças têm, cada uma, uma mochila que contém peças de roupa e alguns acessórios. Também junto à entrada existem dois painéis, onde são afixados diversos trabalhos elaborados pelas crianças.



Figura 7 - Cabides para os casacos e mochilas

Esta sala é ampla e tem bastante luminosidade, facto que deriva das várias janelas existentes. É, também, bastante rica em recursos para um melhor desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças.

A sala de atividades está equipada com uma estante que tem diverso material pedagógico, desde um quadro de ardósia, *puzzles*, *puzzles* com peças de encaixe em madeira, missangas, carimbos, alguns brinquedos adequados à faixa etária.



Figura 9 - Estantes com materiais de pintura



Figura 8 - Estantes com jogos

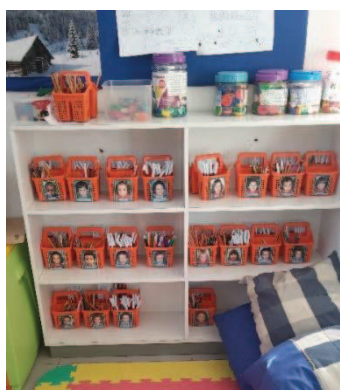


Figura 10 - Estante com materiais de pintura das crianças

Noutras estantes da sala existem materiais necessários à execução de tarefas propostas pela educadora, tais como: lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, cola, afixas, entre muitos outros.

Relativamente à decoração da sala, podemos observar que é uma decoração simples, porém torna este espaço bastante acolhedor e agradável.

Nas paredes há vários cabides identificados com a fotografia de cada criança, onde se penduram as canecas e chapéus de cada uma. Existe um quadro onde as crianças marcam, diariamente, o estado do tempo, a estação do ano, o mês e o dia da semana. Num outro quadro, marcam as

presenças diárias. Atrás da porta está um *placard* para marcar o comportamento de cada criança.



Figura 12 - Painéis para marcar a estação do ano, o tempo, o mês, o dia da semana, e o dia do mês

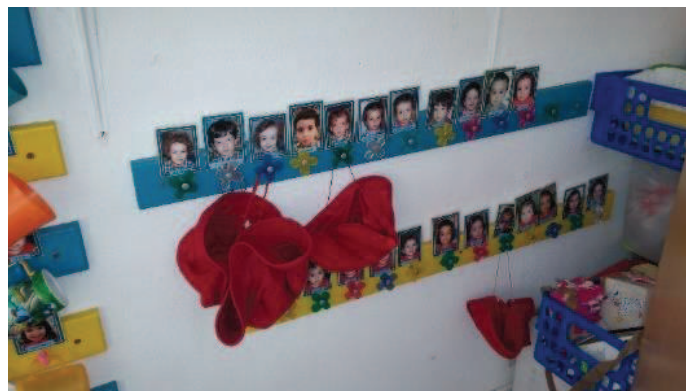


Figura 11 - Cabides para os chapéus



Figura 14 - Painel do comportamento



Figura 13 - Painel das Presenças

Alguns modelos curriculares que têm vindo a ser praticados em Portugal nas últimas décadas, como é o caso do modelo High-Scope (1997), Reggio Emilia (1998) e o Movimento da Escola Moderna (1996), têm relevância nas práticas educativas dos educadores de infância. Assim, a sala está organizada em vários cantos, nos quais as crianças desenvolvem tarefas ao longo dos dias.



Figura 15 - Cantinho da Casinha

Num determinado espaço da sala existe o cantinho da Casinha. Este é amplo e delimitado por uma cerca de madeira (biombo) e inclui uma mesa de centro, quatro cadeiras, prateleiras com utensílios de culinária, um cesto para a roupa suja, dois telefones, um lava-loiça, um micro-ondas, máquina de lavar a roupa, dois carrinhos de bebé, vários bonecos, um berço, algumas

roupas e acessórios. As regras estão definidas e bem interiorizadas pelas crianças, uma vez que quando saem deste cantinho, estas arrumam os brinquedos voluntariamente.

O modelo High-Scope salienta o papel dos livros e da leitura nas salas dos Jardins de Infância. Henriques (2013) refere que a criança que frequenta espontaneamente a área da leitura e da escrita desenvolve de forma mais fácil comportamentos de literacia emergentes. Desta forma, a mesma autora afirma que “a localização desta área deve estar próxima de outras para que desenvolvimento de atividades integradas seja facilitado; deve também ocupar um lugar que permita um ambiente propício à *leitura*, confortável e iluminado.” (p.32).



Figura 16 - Cantinho da leitura

Assim, na sala existe o Cantinho da Leitura, onde há uma estante com muitos livros de diversos temas. Aí, as crianças podem sentar-se num sofá que se situa perto da estante dos livros, para folhear os mesmos e ver as ilustrações.

A mesma autora refere que o modelo defende que os livros “(...) devem estar expostos pela capa e não pela sua lombada; o tipo de livros existentes deve ser o mais variado possível, como por exemplo, livros elaborados pelas crianças ou por adultos; livros-objeto, livros informativos, livros de qualidade estética e literária que permitam o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança e que lhe proporcionem o prazer de ouvir ler.” (p.31)

A garagem é também um canto da sala. Esta é equipada com várias ferramentas, capacetes, entre outros objetos. Neste cantinho as crianças podem brincar, geralmente em grupos de três.



Figura 17 - Cantinho da Garagem

As crianças, na sua rotina, sentam-se com bastante frequência no colchão da sala. Neste colchão há vinte e uma almofadas onde o grupo se senta para conversar com a educadora, logo pela manhã.



Figura 18 - Colchão com almofadas

A sala contém ainda três mesas de maiores dimensões, cada uma com oito cadeiras, e outras duas mesas mais pequenas. Nas mesas, cada criança tem o seu lugar já definido e é nestas que o grupo faz os trabalhos manuais.

As crianças desta sala têm uma casa de banho destinada apenas a elas. Este espaço situa-se imediatamente ao lado da sala e serve de apoio para as tarefas diárias de higiene e, também, de apoio à lavagem de alguns materiais utilizados nas atividades da sala, tais como pincéis, recipientes, entre outros.



Figura 19 - Mesas de trabalho

1.1.5. Caracterização do Grupo

O grupo com o qual trabalhámos é constituído por 21 crianças que têm 5 anos de idade. O grupo é composto por 11 crianças do sexo masculino e 10 crianças do sexo feminino.

A maioria das crianças deste grupo revela-se autónoma, tanto a nível de higiene como na execução de atividades. Apresentam também um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária. É de realçar que algumas crianças merecem especial atenção, devido ao seu historial familiar ou comportamental.

Neste grupo foi possível verificar que existem crianças que apresentam algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da linguagem, cognitivo, concentração, atenção e comportamento. Há, também, uma criança com epilepsia, por isso há algum cuidado redobrado.

Relativamente aos jogos, este grupo gosta de *puzzles*, jogos de encaixe e jogos da memória, mostrando-se muito atento quando os estão a realizar.

Este grupo de crianças tem muita energia, alegria, entusiasmo e vontade de explorar. Apresentam uma crescente independência, vontade de descobrir, experimentar e realizar novas tarefas. Também mostram muito à vontade em se expressar, gostam de ser ouvidas, mas nem sempre respeitam a vez do outro falar.

Segundo Vygotsky (1982), aprendizagem e linguagem são indissociáveis. Através da linguagem e das suas diversas formas de comunicação verbais e não-verbais, os sujeitos interagem uns com os outros e com o mundo que os envolve. Todavia, por intermédio desses diferentes momentos interativos, além da possibilidade de comunicação, algo mais é produzido: o conhecimento.

A maioria das crianças deste grupo gosta de brincar no exterior e de manusear os mais diversos objetos e materiais. Também conhecem a organização e a disposição dos diferentes materiais na sala, indo buscá-los sempre que necessário.

No domínio sócio afetivo, as crianças dos 5 anos encontram-se no terceiro estágio (fase fálica) da sequência de Freud, visto que socializam, desenvolvem competências e aprendem acerca de si próprias e da sociedade. No domínio psicomotor são crianças bastante ativas e demonstram gostar de correr, saltar, de andar e realizar atividades motoras.

Cientificamente e segundo Piaget, este grupo de crianças insere-se no estágio Intuitivo ou Pré-operatório (2-7 anos). Durante este estágio o pensamento sofre transformações qualitativas. As crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. A sua capacidade de interiorizar e de armazenamento de imagens e palavras aumenta enormemente. Quanto ao desenvolvimento do vocabulário, a capacidade de compreender e usar palavras é bastante notável. É de salientar que quanto mais rico for o meio verbal durante este período, mais provável será o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Piaget, a vantagem do pensamento intuitivo é que as crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos. Podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes consigo próprias ou com objetos inanimados.

Relativamente a atividades propostas, o grupo executa-as de um modo geral bem, sendo que por vezes precisam de orientação da educadora. As crianças manifestam interesse e capacidade de ajuda de trabalho, mostrando-se motivadas e empenhadas.

Nas observações que realizámos, pudemos verificar que as crianças demonstram particular interesse pelo cantinho em que querem brincar. É de notar que tanto raparigas como rapazes gostam de brincar no “Cantinho da Casinha” e no “Cantinho da Garagem”.

As crianças são bastante carinhosas e têm uma ligação muito forte com a educadora e com a auxiliar.

1.2. Organização da prática supervisionada em Educação Pré-Escolar

A PSEPE foi realizada em situação de par pedagógico, sendo desde o princípio delineados alguns objetivos a alcançar. Estes encontravam-se definidos e descritos no programa da unidade curricular em questão, também nomeados anteriormente neste documento.

Desta forma, para alcançar todos esses objetivos, desenvolveram-se diversas atividades e procurou-se elaborar planificações diversificadas. Para que houvesse uma boa organização ao longo da prática, foi-nos entregue logo no início um documento que especificava as várias semanas de trabalho.

A prática desenvolveu-se durante catorze semanas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação e as restantes de implementação.

A primeira, a terceira, a quinta e a última semana de implementação foram realizadas em par pedagógico, sendo as restantes de implementação individual. As semanas de implementação individual tinham como objetivo que uma das alunas desempenhasse o papel de educadora, tornando-se a responsável pela preparação e o desenrolar de todas as atividades, enquanto a colega da prática, que não estava a trabalhar nessa semana, tinha como função auxiliar a colega do par pedagógico sempre que necessário.

A PSEPE decorreu quatro dias por semana, de segunda-feira a quinta-feira, durante o período da manhã, das 9h às 12h30.

Para uma melhor perceção da organização da PSEPE, apresentamos na tabela x os dias de intervenção e o tema de integração das minhas semanas de prática individual.

Quadro 1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Duas semanas de observação 9 a 12 março de 2015 16 a 19 março de 2015
1ªSemana de Grupo: Primavera e Páscoa 23 a 26 de março de 2015
1ª Semana - Individual: O Universo 13 a 16 de abril de 2015
2ªSemana de Grupo: Atelier de Técnicas de Plástica 22 e 23 de abril de 2015

3ª Semana de Grupo: o Barro e o Azeite

4 a 7 de maio de 2015

2ª Semana – Individual: Os animais e as Plantas

18 a 21 de maio de 2015

3ª Semana – Individual: Dia Mundial da Criança e o Meio Ambiente

1 a 4 de junho de 2015

4ª Semana – Individual: O verão

15 a 18 de junho de 2015

4ª Semana de Grupo: Atividades livres de verão

22 a 25 de junho de 2015

Em todas as semanas houve um conjunto de etapas obrigatórias em que a educadora cooperante nos entregava a planificação mensal que contemplava os conteúdos a trabalhar ao longo do mês. De seguida, entregávamos, antecipadamente, a planificação semanal e as planificações diárias à educadora e procedíamos à explicação das várias atividades elaboradas. Para finalizar, implementávamos as atividades propostas e refletíamos com a educadora acerca dessas mesmas atividades, para que depois elaborássemos por escrito uma reflexão semanal.

No final da PSEPE, foi entregue um dossiê à Professora Supervisora, elaborado de forma individual, com todos os materiais utilizados ao longo da Prática, ou seja, documentos fornecidos pela educadora cooperante; planificações em par pedagógico; planificações individuais; reflexões; registos fotográficos; anexos; documentos auxiliares à Prática; entre outros. Ambos os dossiês foram previamente entregues à educadora cooperante e, posteriormente, à professora supervisora.

2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

2.1. Registos de observação

Tal como já foi referido anteriormente, durante duas semanas pudemos observar o contexto educativo em que estávamos inseridas. Desta forma, foi-nos possível observar a prática da educadora cooperante, as suas rotinas e as rotinas das crianças, atividades desenvolvidas, o grupo, entre outros. Este período foi fulcral, na medida em que permitiu não só recolher muitos dados importantes e pertinentes para a nossa prática no futuro, bem como conhecer melhor o meio e as crianças com as quais iríamos trabalhar nos próximos meses.

Assim, no decorrer do dia íamos registando alguns aspetos importantes observados, as atividades realizadas e algumas questões colocadas à educadora cooperante, etc. No final de cada dia, em par pedagógico, elaborávamos uma reflexão onde especificávamos essas observações recolhidas e também algumas atividades.

Nestas duas semanas existiram diversas oportunidades para que participássemos em algumas atividades o que nos permitiu uma aproximação das crianças. A temática trabalhada pela educadora centrou-se na época festiva do Dia do Pai, visto que no final da segunda semana as crianças do Jardim de Infância iriam oferecer aos seus pais vários trabalhos realizados pelas mesmas. Em ambas as semanas, colaborámos com a educadora no auxílio das orientações às crianças. Pudemos verificar que ao longo das duas semanas a educadora cooperante para acalmar as crianças tinha como estratégia bater as palmas e, posteriormente, este gesto era imitado pelo grupo.

Desde o primeiro dia puderam-se observar as rotinas e algumas situações características. Às 9h da manhã a educadora dirige-se à sala polivalente, onde se encontram reunidas as crianças das várias salas, encaminhando as da sua sala, em fila.

Até às 9 horas é feita a receção das crianças e, sentadas nos colchões, são abordadas as temáticas ou explicadas as diversas atividades a ser desenvolvidas. Durante, no máximo, 1h30min, as crianças realizam tarefas específicas propostas pela educadora sendo que, a partir desse tempo, podem brincar livremente no parque exterior ou nos cantinhos da sala.

2.2.Prática Individual

Na educação de infância, o relacionamento entre educador/a e criança é a base para o processo e o sucesso nas aprendizagens realizadas. Esta relação é facilitadora da inserção da criança no grupo e favorece o seu relacionamento com as outras crianças (ME, 1997). É com carinho que as aprendizagens das crianças começam (Brazelton & Greenspan, 2009) e, quando os/as educadores/as mostram empatia, funcionam como modelos para as crianças, promovendo comportamentos de ajuda e de cuidados para com os outros (Eisenberg, 1992 citado em Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Assim, durante a Prática, foi possível desenvolver uma postura de valorização de cada criança como ser individual e foi essencial adotar uma postura de educadora reflexiva (Alarcão, 1995), que se localiza como pessoa e como profissional, definindo a minha visão perante a criança, o porquê e como educar, os valores pelos quais me guio, o que considero prioritário e se estou a enveredar pelo caminho certo.

Damos especial destaque à importância da leitura neste estudo, uma vez que foi fulcral nas semanas de prática individual.

Bastos (1999) realça o “importante papel socializador desempenhado pela literatura em geral, e pela literatura infanto-juvenil em particular, ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor” (pág. 36) e defende ainda que “prazer de ler tem como primeiro tempo indispensável o prazer do contacto com alguém e o prazer de ouvir contar” (p. 72).

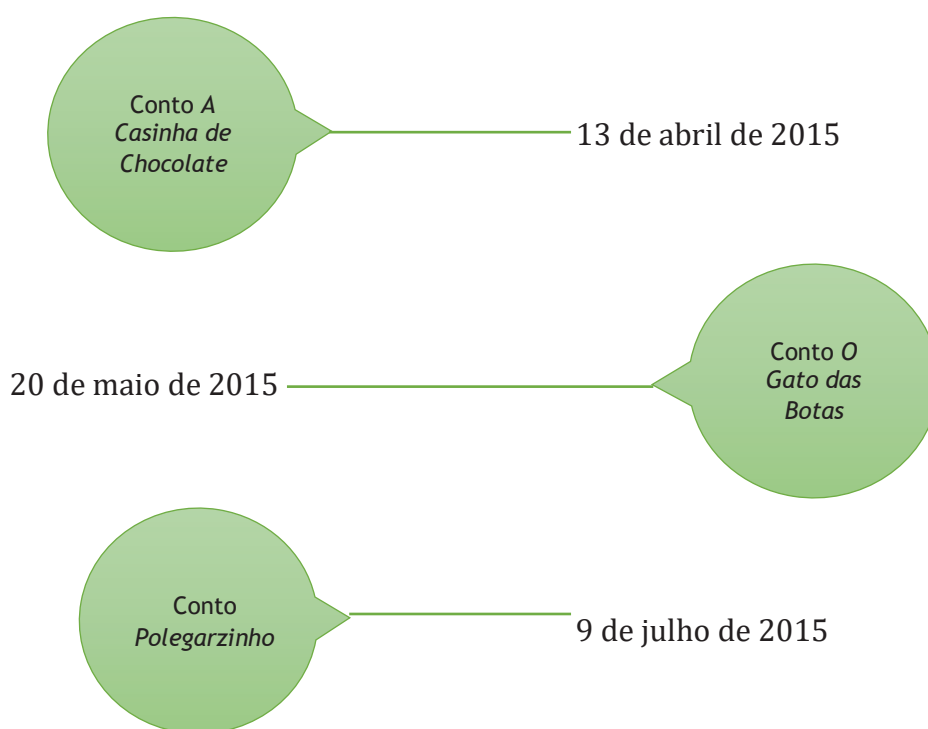
As histórias não são factos verídicos e por tal é, como Dohme (2000) refere “por meio das histórias, que os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores.” (pág.19). Segundo as OCEPE (1997) é ainda “através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (pág. 70).

Uma vez que vivemos num país em que cada vez mais cedo se inicia a escolarização é de salientar que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 546). Manzano (1988) defende que quando se desperta na criança o interesse pela obra literária, oferece-se-lhe uma excelente base para o diálogo, a ação imaginativa e sensorial. Assim, ao desenvolvermos as nossas competências profissionais tivemos oportunidade de criar momentos de promoção do gosto pela leitura.

A ajuda disponibilizada pela educadora cooperante foi fulcral para que as atividades propostas fossem implementadas com sucesso. Contudo, a criação de atividades e o desenrolar das mesmas foi realizada de forma autónoma.

Relativamente à criação das atividades, estas foram originais, criativas, desafiantes e proporcionaram novas descobertas através da manipulação de materiais. Desta forma tivemos em conta a teoria das aprendizagens significativas desenvolvida por Ausubel, em que devem existir situações que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Ausubel et al. (1980), refere que "(...) na aprendizagem ativa significativa (...) a criança relaciona não arbitrária e substantivamente as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva – não com o objetivo de compreender e memorizar seu conteúdo (...), mas com o objetivo de transformá-lo (...) em modos alternativos de raciocínio que são potencialmente significativos." (p. 51).

No decorrer de oito semanas tive a oportunidade de trabalhar com o grupo de crianças e abordar variados temas, já referidos anteriormente. O quadro que se segue apresenta os dias da aplicação de atividades específicas sobre o tema central do presente relatório.



Quadro 2 - Datas de aplicação das atividades específicas sobre o tema central do relatório.

Quanto à primeira semana, a temática centrou-se na Primavera e Páscoa, dado à proximidade com a data alusiva. As manhãs foram iniciadas com atividades de acolhimento que abrangem a receção das crianças, a marcação no calendário do dia do mês e da semana, a verificação das presenças e a escolha do chefe do dia. Estas tarefas revelam-se importantes no âmbito da Formação Pessoal e Social e foram comuns a todas as semanas de prática.

As atividades desenvolvidas ao longo desta semana partiram da dramatização de uma história *Tita, a coelhinha diferente* que permitiu contextualizar o tema. Posteriormente, proporcionamos um jogo dramático em que as crianças participariam. Um grupo de três crianças deslocaram-se até ao fantocheiro e tiveram a oportunidade de dramatizarem a história. Pudemos verificar que algumas crianças sabiam as falas e a sequência da história. Porém, outras não conseguiram atingir o objetivo, uma vez que não fizeram as falas e se perderam no enredo da história. Isto aconteceu porque algumas crianças são distraídas e quando se lhes propõe uma atividade deste género, revelam-se mais tímidas.

Esta semana ainda foi adaptação ao grupo, mas foi possível perceber que precisavam de desenvolver mais atividades no âmbito da Expressão Dramática. Verificámos também que é um grupo bastante enérgico em que temos que chamar sempre a atenção para se concentrar na tarefa que estão a realizar.

A segunda semana de prática conjunta abrangeu os dias 22 e 23 de abril e teve como tema a Pintura. Portanto, como sugestão da educadora cooperante, desenvolvemos atividades que tivessem em conta várias técnicas de pintura. Propusemos pintura de sal, decalque de vários utensílios usados no quotidiano e pintura livre. As crianças mostraram-se bastante motivadas na realização das tarefas e a maior parte queria muito decalcar superfícies tais como paredes, as solas dos sapatos e a escumadeira. Foi notório que as crianças estavam a desfrutar das atividades e a participar ativamente nas mesmas, evidenciando prazer e satisfação.

A terceira semana de prática em conjunto com o par pedagógico desenrolou-se em torno do Barro e do Azeite. Esta semana decorreu entre os dias 4 e 7 de maio de 2015 e as atividades foram na maioria propostas pela educadora cooperante uma vez que seria para obter resultados para uma investigação da mesma. A semana deveria ter como ponto de partida a ida a uma barreira perto do Hospital Amato Lusitano. Contudo, tal não se proporcionou devido às condições atmosféricas. Partimos então para um segundo plano em que exploramos com as crianças as propriedades do azeite e realizamos uma atividade experimental que tinha como procedimentos utilizar o azeite, água e pó de giz. Esta atividade consistia em ralar o giz e juntar um pouco de azeite. Por fim, deitava-se essa mistura num recipiente com água e uma criança com a sua folha de papel branca A4 passava por cima da mistura e com a ajuda levantava a folha de modo a que todos observassem o efeito que era impresso na folha.

É com pequenas experiências que as crianças encaram a aprendizagem de uma forma mais divertida, simples e mais eficaz. Por isso, decidimos recorrer a este tipo de atividades para estimular os alunos para a ciência.

A quarta e última semana de Prática em situação de par pedagógico situou-se de 22 a 25 de junho de 2015. Esta semana teve como temática atividades livres de Verão. Planeamos uma ida à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) e uma visita ao Museu Cargaleiro.

Durante a visita ao museu, as crianças admiraram bastante a obra *A Porta da Vizinha Que Nunca Conheci*, do pintor e ceramista português Manuel Cargaleiro. Algumas explicaram que a utilização de tanta cor e os nomes das aldeias na porta os fascinava, outras porque simplesmente tomaram conhecimento que aquela porta pertenceu a uma casa próxima do museu. No final da visita, deslocaram-se à sala educativa do Museu e pintaram um azulejo em puderem criar a sua própria obra de arte de forma criativa.



Figura 21 - Pintura de azulejo



Figura 20 - Painel de azulejos

As quatro semanas que se seguiram abrangeram os dias de implementação de atividades diretamente relacionadas com o presente estudo, exceto uma atividade que foi implementada em julho com a permissão da educadora cooperante.

Na semana de 13 a 16 de abril, seleccionámos o conto tradicional *A casinha de chocolate*, dos Irmão Grimm. Uma das personagens desta história é a bruxa que é descrita como pessoa velha e assustadora. Numa primeira fase mostra-se bastante dócil perante Hansel e Gretel mas acaba por lhes fazer mal.

Depois da leitura do livro, coloquei algumas questões de interpretação de forma oral e percebi que o grupo gostou bastante do conto e percebeu o conteúdo. É de salientar que mostraram grande interesse nas ilustrações do livro bem como nas personagens principais Hansel e Gretel. A esmagadora maioria das crianças considerou que a bruxa foi essencial para a história se tornar mais interessante e empolgante.

Neste primeiro dia, desenvolvemos as primeiras atividades objetivas da investigação e, nos restantes dias, iniciámos a exploração do tema "O Universo". Este dia decorreu de forma calma e o grupo participou sempre que eram colocadas

questões relacionadas com o estudo. Quando perceberam que estavam a ser filmados mostraram querer participar ainda mais.

Estava previsto que a minha segunda semana de prática decorresse entre os dias 18 e 21 de maio. Contudo, apenas trabalhei no dia 21, pois nos dias que antecederam as crianças realizaram a viagem de Finalistas. Por isso, como o tema central desta semana era “As plantas”, li *A história da Sementinha* (adaptada) que foi apresentada através de cartões com imagens e foram sendo colocadas no flanelógrafo. Neste dia, expliquei ao grupo o processo de germinação das plantas e os cuidados a ter com elas. Realizámos a experiência de germinação do feijoeiro, em que incluímos as variáveis de controlo. Para finalizar, cada criança semeou salsa, coentros e feijão e criámos o “Cantinho das Sementes” onde ficariam os seus vasos.

Esta atividade correu muito bem e as crianças estavam motivadas. Foi com o meu auxílio que colocaram terra no copo e as sementes, cada criança regou as suas sementes autonomamente.

A minha terceira semana de Prática abrangeu os dias 1 a 4 de junho. No dia 1 de junho decorreram atividades alusivas ao Dia Mundial da Criança e os restantes dias tiveram como tema o Meio Ambiente e realizaram-se as coreografias para a Festa de Final de Ano, tal como sugeriu a educadora cooperante.

Nesta semana, li a história *Ainda nada*, de Christian Voltz, de uma forma diferente à que o grupo está habituado. Usei o *datashow* e uma tela para projetar a história em suporte digital. Foi notório que o grupo gostou bastante da história e pediram para ler de novo. De seguida, mostrei os 3 copos da atividade experimental realizada há duas semanas. O grupo tirou as suas conclusões, demonstrando que aprenderam o que as plantas necessitam para crescer e que cuidados é preciso ter.

Neste dia, ainda realizámos a atividade de plantar, semear e transplantar flores e manjericos no canteiro da sala. No último dia desta semana visitámos o Centro de Interpretação Ambiental de Castelo Branco (CIA), onde pudemos fazer uma viagem interativa pelo Parque Natural do Tejo Internacional. O grupo teve a oportunidade de fazer uma navegação virtual pela rio Tejo de *kayak* e realizar percursos interativos em que identificavam a fauna e a flora.

A última semana decorreu entre os dias 15 e 18 de junho, e teve como temática “O Verão”. No 15 realizei a segunda fase deste estudo. Trabalhámos o conto tradicional *O Gato das Botas*, de Charles Perrault, que retrata a história um de três irmãos que recebe como herança do seu pai um gato de estimação. Depois de ganhar um par de botas, o gato consegue convencer um rei muito poderoso de que pertence a um fidalgo chamado Marquês de Carabás. Nesta história aparece um terrível ogre que se transforma rato e acaba por ser comido pelo Gato.

Para a exploração deste conto, decidi apresentar o conto num livro-acordeão, que as crianças mostraram bastante interesse e curiosidade em manuseá-lo.

O texto do livro surge de forma discreta no fundo de cada parte dobrada, dando o protagonismo à ilustração, feita com desenho e recorte. Este livro também podia ser apresentado através de um teatro de sombras, porém escolhi contar a história e, no fim, mostrar o livro aberto na totalidade explorando as várias partes da história.

Fiz o reconto e reflexão sobre a história. Considero este momento importante, pois não só contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, mas também constitui uma oportunidade para as crianças comunicarem e expressarem as suas ideias e emoções. Durante o diálogo com o grupo foquei a atenção na personagem do ogre e a maioria das crianças disse que teria medo dele quando mostrei várias imagens de ogres.

A última fase de recolha de dados para este estudo decorreu no dia 9 de julho de 2015, em que apresentámos a história *Polegarzinho*, de Charles Perrault (adaptação da nossa responsabilidade). Esta sessão ocorreu num período posterior à Prática Supervisionada. Desta forma, foi criado um cenário simulado de floresta misteriosa e assustadora em que havia como som de fundo o chilrear de aves.

As crianças estiveram concentradas a ouvir a história. No final, fizemos um reconto da mesma e a maioria das crianças revelou que a personagem do ogre as assustava. Contudo, consideravam-na bastante importante tornando a história, segundo uma criança, “mais divertida”.

A maior dificuldade foi essencialmente no início dos diálogos de motivação com o grupo, dado que estava sempre muito agitado. Assim, adotámos estratégias que mais tarde nos possibilitaram estabelecer conversas interessantes. Outra dificuldade, era o facto de algumas crianças se mostrarem agressivas tanto para os colegas como para os adultos. Com o passar do tempo fomos aprendendo a lidar com estas situações.

Ao longo desta Prática, conhecemos as pessoas que trabalhavam na instituição que se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar. O clima dentro da instituição era agradável, o que permitiu uma positiva adaptação e inserção na mesma.

No que diz respeito à educadora cooperante, mostrou-se muito recetiva, muito disposta a ajudar e acessível. Ensinou-nos várias estratégias relativamente à forma como podíamos manter as crianças mais atentas, o que veio a ser uma mais-valia.

Foi, assim, uma experiência muito satisfatória e enriquecedora, que nos possibilitou uma evolução tanto ao nível pessoal como ao nível profissional.

3. Contextualização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Na segunda parte deste Relatório de Estágio descreve-se a organização e o desenvolvimento da unidade curricular Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (PS), que decorreu de outubro de 2015 a janeiro de 2016. Esta prática decorreu na Escola Básica São Tiago de Castelo Branco, em par pedagógico, com uma turma de 1º ano de escolaridade, composta por 17 alunos inicialmente, sendo que no final do período de prática duas crianças foram transferidas para uma escola da Bélgica.

A PS iniciou-se, tal como na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, com duas semanas de observação. Nestas duas semanas foi possível fazer um estudo mais aprofundado do meio envolvente, da instituição em questão bem como da própria turma para que pudéssemos conhecer melhor cada um dos alunos. Também tomámos conhecimento do horário, das atividades letivas, percebemos a dinâmica das aulas e as rotinas diárias. Também observámos o comportamento dos alunos e as aprendizagens de cada um. Em suma, todos os pontos acima referidos constituíram aspetos importantes para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica.

Após a observação, seguiu-se a prática pedagógica, iniciando-se com o par pedagógico. Esta semana foi importante visto que houve um apoio mútuo, permitindo superar as dificuldades e assim, na semana seguinte, estaríamos mais confiantes e seguras enquanto professoras do 1º CEB.

Em seguida deu-se início às semanas individuais, de cada elemento do par pedagógico, sempre intercaladas. Assim, houve 5 semanas individuais e duas com o par pedagógico.

Para cada uma das semanas de prática tivemos de elaborar uma planificação didática, realizar uma reflexão da nossa prática e ainda preencher uma grelha de autoavaliação relativa a essa semana. Quanto à planificação, tem como base o ensino integrado em que todas as áreas curriculares se relacionam entre si e funcionam como um todo em que cada um dos conteúdos de uma dada área se relaciona com os conteúdos das restantes áreas do saber. Assim, o tema integrador e o elemento integrador revelaram ser uma mais-valia.

Pais (2010) defende que o elemento integrador representa o elemento de transversalidade que assegura a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem.

Para elaborar as nossas planificações, a professora cooperante apresentava-nos na semana anterior os conteúdos que deveríamos abordar e desenvolver na nossa semana.

Quanto às reflexões, contemplamos sempre os pontos fracos e fortes, o que correu menos bem e aquilo que pensamos ter corrido bem a todos os níveis e que constitui por isso um bom recurso para potenciar as aprendizagens dos alunos.

Para finalizar, apenas referir que a grelha de autoavaliação foi-nos cedida pelo Professor Supervisor. A grelha permite avaliar-nos o nível das planificações, da execução, da reflexão e o nível da responsabilidade e integração.

Quadro 3 - Organização da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

Duas semanas de observação 29, 30 de setembro e 1 de outubro de 2015 6, 7, 8 de outubro
1ª Semana de Grupo 13,14, 15 de outubro de 2015
1ª Semana – Individual 20,21, 22 de outubro de 2015
2ª Semana – Individual 3, 4, 5 de novembro de 2015
3ª Semana – Individual 17, 18, 19 de novembro de 2015
4ª Semana – Individual: O verão 1, 2, 3 de dezembro de 2015
2ª Semana de Grupo 15, 16, 17 de dezembro de 2015
5ª Semana – Individual 5, 6, 7 de janeiro de 2016

3.1. Localização e caracterização do meio envolvente da escola

A Escola Básica de São Tiago situa-se na Rua António Sérgio e localiza-se na cidade, concelho e distrito de Castelo Branco.

Esta escola encontra-se integrada numa área residencial onde a população dominante pertence a uma condição socioeconómica média e média baixa. Há que salientar que nesta zona existe um bairro social onde residem famílias de várias etnias, com grande predomínio da etnia cigana.

A escola é rodeada por instituições de apoio humano e social, tais como o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde de São Tiago, o Instituto Português da Juventude, a Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Castelo Branco, a Guarda Nacional Republicana e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos Deficiente Mental. Também existem um Pavilhão Desportivo Municipal e a Companhia de Teatro “Váatão”. Para além de habitações, existem ainda outros estabelecimentos e dois minimercados.

No Agrupamento, também se incluem os seguintes jardins-de-infância e escolas básicas: Escola Básica Afonso de Paiva; Jardim de Infância Quinta das Violetas; Jardim de Infância das Sarzedas; Jardim de Infância do Salgueiro do Campo; Escola Básica com Jardim de Infância do Castelo; Jardim-de-infância do Freixial do Campo; Escola Básica da Mina e Escola Básica das Sarzedas.



Figura 22 - Escola Básica de São Tiago de Castelo Branco

3.2. Caracterização da Instituição

A Escola Básica de São Tiago apresenta uma arquitetura exterior em tons de rosa e verde-claro e é constituída por um rés-do-chão e um 1º andar.

O exterior da escola não é propício para as crianças dele usufruírem em dias de chuva, uma vez que não possui um espaço coberto. Quando tal acontece, as brincadeiras das crianças nos intervalos das aulas decorrem no espaço polivalente no interior da escola.

Na entrada da escola existe um *hall* retangular, que leva a outro *hall* mais largo – espaço polivalente - dando acesso a nove salas de aula, um bar com cozinha e uma despensa para os produtos alimentares, uma sala para auxiliares de ação educativa, duas arrecadações de diversos materiais, mais duas arrecadações com material didático que serve de apoio à prática pedagógica e uma outra arrecadação com materiais de limpeza. Também possui uma sala de professores, um gabinete para a coordenação da escola, uma reprografia, um ginásio para a atividade física e de psicomotricidade, duas casas de banho para adultos e duas casas de banho para crianças.

O 1º andar possui dois gabinetes para apoio e complemento educativo, bem como para o atendimento aos pais/encarregados de educação, e uma biblioteca.

Há ainda uma cantina na Escola Básica de São Tiago, onde todos os alunos podem almoçar.

3.3. Caracterização da sala de aula

A sala de aula é um espaço extremamente importante para os alunos, uma vez que é o espaço onde o grupo passa a maior parte do dia. Devido a essa situação, a sala de aula deve ser um espaço agradável de frequentar, organizado, bonito e muito estimulante para os alunos, de forma a que estes tenham prazer em ir à escola aprender. Estes são fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos. É fundamental que a sala de aula tenha todas as condições para que os alunos possam realizar aprendizagens nas diversas áreas curriculares. É importante também que todas as salas de aula tenham uma zona de trabalho área para a área das ciências experimentais.

A sala de aula número 8 da Escola Básica de São Tiago, onde trabalhámos, é bastante ampla e tem paredes brancas, no entanto tem espaços um pouco mal aproveitados devido à localização do quadro de ardósia que é bastante utilizado na lecionação das aulas. A disposição da sala era modificada consoante o necessário, de forma a promover o trabalho em grupo.

Na sala está afixado distinto material didático que é utilizado pela professora na abordagem de conteúdos como os grafemas do Alfa, bem como o quadro da meteorologia, o gráfico de pontos do lanche saudável, o “dominó dos ditongos”, entre outros materiais.

Quanto às características da sala, esta dispõe de pouca luminosidade natural, uma vez que quase todas as janelas são bastante pequenas e a grande está sempre revestida com um cortinado. Relativamente ao mobiliário da sala este mostra-se

adaptado à faixa etária da turma. No entanto, é possível verificar que está bastante degradado, não sendo o mais adequado para ser utilizado.

As mesas são organizadas de diferentes formas, tendo em conta o que é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos.

À entrada da sala podemos visualizar uma estante e um armário que servem de apoio para guardar o material dos alunos, tais como livros e cadernos. Existe também um lavatório que é utilizado pela professora para a realização de algumas tarefas, mas também de meio de limpeza das mãos, uma vez que a turma é de primeiro ano e tem ainda imensas dificuldades em cumprir regras como lavar sempre as mãos antes de ir para a sala de aula.

No que respeita a meios tecnológicos, a sala 8 não dispõe de qualquer recurso informático, sendo para esses efeitos possível utilizar a biblioteca escolar.



Podemos observar que não é uma sala de aula com as melhores condições, no entanto é um espaço bastante agradável e os alunos da turma mostram-se agradados com a mesma.

Figura 23 -Sala de aula

3.4. Caracterização da turma

A turma de 1º ano em causa era, na data de 13 de novembro de 2015, constituída por 17 alunos, entre os 5 e 8 anos de idade, em que 9 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino.

De forma a conhecer melhor o grupo com que vamos desenvolver a nossa prática, realizamos a caracterização da turma, tendo em conta as fichas individuais.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, Piaget considera que o estágio pré-operatório ocorre entre os 4 e 7 anos de idade e é caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento intuitivo da criança, que não consegue efetuar operações, contudo já usa a inteligência e o pensamento, que é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação. Dada a idade dos alunos desta turma, podemos pressupor que se encontram neste estágio.

Frequentemente os alunos da turma, principalmente os mais novos, questionam tanto a professora quanto a nós estagiárias relativamente ao porquê das atividades, ou das informações transmitidas. Essa atitude demonstra que os alunos são agora capazes de ligar causa e efeito, não apenas em relação a ocorrências específicas do ambiente, mas também em relação a contextos sociais mais complexos.

Quanto à comunicação, nesta fase em que a turma se encontra, começam a pensar pela perceção devido ao pensamento intuitivo.

Para concluir, a função simbólica é também importante ser trabalhada uma vez que ajuda significativamente no desenvolvimento de cada criança. Esta é caracterizada pela capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens, aos quais as pessoas atribuem significados. Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades.

O grupo é bastante heterogéneo, mesmo tendo em conta o facto de terem idades próximas. São alunos um pouco distraídos e é necessário motivá-los com algo forte de forma a que a sua atenção e concentração sejam captadas. Há que salientar que o ritmo de aprendizagem varia bastante de aluno para aluno e por isso é necessário ter este fator em consideração na hora de planificar os conteúdos a lecionar.

Geralmente, pelo que já nos foi possível observar são crianças alegres, muito bem-dispostas, bastante dinâmicas e divertidas. No entanto, fazem ainda muitas birras para não trabalharem, o que demonstra um pouco de imaturidade, principalmente devido à sua idade, sendo que grande parte da turma se encontra ainda com 5 anos.

É de evidenciar que relativamente às relações interpessoais os alunos desta turma não se revelam muito desenvolvidos, uma vez que mal se conhecem entre si, não colaborando uns com os outros para que seja realizado um bom trabalho.

Devemos referir que toda a informação foi recolhida através das fichas individuais que a Professora titular nos facultou e também nas duas semanas de observação através de observação direta.

4. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

4.1. Registos de observação

No decorrer das duas semanas de observação, foi possível recolher informações fulcrais para um bom desenvolvimento da Prática Supervisionada.

Desde cedo percebemos que a turma é um pouco complicada, isto é, tem comportamentos maldosos, são ligeiramente mal-educados, mostram-se ainda muito imaturos e pouco autónomos. No entanto, ao fim destas duas semanas conseguimos perceber que alteraram alguns desses comportamentos, uma vez que a Professora foi alertando a turma para os comportamentos negativos.

Na primeira semana, os alunos pouco contactaram connosco apesar de os apoiarmos em muitas atividades. Estivemos sempre em movimento na sala, prestando ajuda à turma e à Professora. O pouco contacto deveu-se essencialmente ao facto de serem, ainda, crianças com pouca capacidade de relacionamento entre pessoas. Foi, no entanto, possível observar que apesar de não darem muita atenção à nossa presença, mas sempre que podiam testavam a nossa autoridade sobre eles.

Nas semanas de observação foram realizadas atividades com intuito de desenvolver a consciência da palavra, silábica e fonémica. Assim, foram lecionados os seguintes conteúdos: grafema i e o seu respetivo fonema, divisão silábica de palavras com o grafema i, a direita e a esquerda, linhas abertas e linhas fechadas, pontos alinhados e não-alinhados.

Em meados da segunda semana, os alunos já estavam habituados à nossa presença na sala. Também notámos que o comportamento deles progrediu positivamente, contudo ainda tem atitudes semelhantes às que tinham no Jardim-de-Infância, uma vez que grande parte dos alunos desta turma se encontra na faixa etária dos 5 anos.

3.6. Prática Individual

A nossa prática tinha um total de 14 semanas que, tal como já referimos, se distribuíam por duas semanas de observação (1ª e 2ª semanas), duas semanas em conjunto com a colega com quem fazíamos par pedagógico (3ª e 10ª semanas) e depois cinco semanas individuais.

Ao longo da Prática fomos elaborando e realizando atividades que tinham como objetivo motivar os alunos e fomentar a aquisição de novos conhecimentos. Tínhamos sempre em consideração as estratégias de aplicação das atividades e

conteúdos tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos que constituíam a turma.

Durante a semana eram abordadas as áreas disciplinares de Português, Matemática e Expressões (Dramática e Plástica). Excepcionalmente lecionávamos Estudo do Meio e Expressão Físico-Motora e Musical, visto que não estava no horário e a professora cooperante assim o sugeriu.

As atividades que eram propostas em cada semana contemplavam vários tipos: atividades de abordagem didática; de sistematização didática; de avaliação didática (avaliação diagnóstica e/ou formativa); e atividades de ampliação/reforço.

Sendo a PS importante no nosso percurso académico bem como no nosso desenvolvimento ao nível pessoal e profissional consideramos oportuno apresentar uma síntese de todo o nosso trabalho desenvolvido em cada semana de Prática bem como os elementos integradores, alguns conteúdos e algumas atividades realizadas.

Pensamos que não seria necessário apresentar todos os conteúdos, uma vez que são numerosos e tornar-se-ia bastante maçador e extenso este trabalho. Quanto às atividades, apenas abordaremos as mais significativas, as mais apreciadas pelos alunos e as mais criativas. Apresentamos no Anexo 1 uma planificação referente à segunda semana individual a título de exemplo.

Como já foi referido anteriormente, a Prática iniciou-se com duas semanas de observação que nos permitiram conhecer a turma e todo o contexto educativo. Possibilitaram também observar de que forma a professora expunha os conteúdos das diferentes áreas, que estratégias aplicava e, também, permitiu-nos adquirir uma melhor perceção acerca do ritmo e das dificuldades da turma.

A semana seguinte foi em situação de par pedagógico. Esta semana serviu de preparação para as semanas de trabalho individual que se seguiram. Através do trabalho em equipa, onde foi predominante a cooperação e a entreaajuda conseguimos perceber alguns dos nossos pontos fracos e positivo. Esta semana permitiu-nos também refletir sobre as estratégias que aplicamos e de que forma poderíamos ultrapassar as nossas dificuldades.

A unidade temática abordada nesta primeira semana foi intitulada de *Vamos fazer amigos!* e o elemento integrador foi o livro *Um Livro* de Hervé Tullet. Este livro é uma obra interativa e tem bastantes potencialidades ao nível da matemática. Relativamente aos conteúdos, nesta semana abordámos o grafema “o” e os seus fonemas associados. Na matemática, abordamos as tabelas de dupla entrada, os gráficos de pontos e pictogramas.

A partir da segunda semana de trabalho prático iniciaram-se as semanas individuais. Nesta semana, a unidade temática foi intitulada de *Vamos jogar e*

aprender e teve como elemento integrador um dominó de palavras com ditongos, que elaboramos previamente e jogamos com a turma.

Como conteúdos a ser desenvolvidos nesta semana, foi-nos proposto abordar na área de português os ditongos “ui”, “ui”, “ou” e “oi”. Na matemática, abordamos os números de 1 a 5. As atividades foram desenvolvidas em guiões de aprendizagens que apresentavam atividades de identificação dos valores fonológicos e grafismo dos ditongos. As atividades de matemática eram focadas na associação do número à quantidade, sendo que utilizamos material didático tal como o ábaco. Assim, ao manusearem este material didático, as experiências tornam-se mais significativas ao nível da melhoria das aprendizagens.

Na terceira semana de Prática, a Unidade Didática desta semana intitulou-se de *A lagartinha que comia muito*, uma vez que o livro *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle foi o elemento integrador, isto é, serviu de ponto de partida para todas as atividades da semana.

Os conteúdos lecionados no português foi o grafema “e” e os seus fonemas associados e na matemática foi abordado o conjunto vazio e o número zero, bem como a adição.

Como atividades para esta semana, destaco a atividade da Linha do Tempo da história que consistia em desenhar de forma ordenada os acontecimentos. Esta atividade permite que os alunos tenham noção da ordem dos acontecimentos da história ao longo do tempo. Assim, o desenho é um dos meios que as crianças utilizaram para exprimirem uma sequência de acontecimentos (série de desenhos). Também recontaram de forma oral a história a partir de um vídeo que apresentei para toda a turma numa tela.

Na Expressão Plástica, realizou-se uma atividade que tinha como objetivo decalcar folhas verdes uma vez que estaria relacionado com a história.

Nesta semana, começamos a perceber que esta turma gosta de ouvir histórias e apreciar as ilustrações de livros. Portanto, a partir daqui utilizamos sempre como elemento integrador livros. Verificamos também que uma turma de 1º ano requer este tipo de elemento integrador, que os motive e que os fascine.

Na quarta semana de implementação apresentei o livro *A Princesa de Aljustrel*, de Patacrúa & Javier Solchaga, que serviu de elemento integrador. A versão que utilizei pertencia à editora OQO, as imagens despertaram o interesse e a imaginação do grupo por serem pouco comuns. Também a lengalenga os fascinou e, por isso, pedi a alguns alunos que a recitassem. Porém nem todos conseguiram recitá-la, pois a maioria apresentava grandes dificuldades ao nível da atenção e concentração.

Nesta semana abordei o grafema P e verifiquei que os alunos confundem o fonema [p] com o fonema [b]. Propus ainda uma atividade em que os alunos teriam que procurar quatro palavras começas pela letra P numa sopa de letras. Desafiei ainda os alunos a ler uma lista de pseudopalavras. O principal objetivo desta atividade era que os alunos conseguissem ler as pseudopalavras apresentadas de modo a que tenham de aplicar as regras do código alfabético para ler. Mas apenas dois alunos conseguiram executar a tarefa, os restantes revelaram bastantes dificuldades.

Na minha quinta semana de Prática, apresentei à turma o livro *Um lobo Culto*, de Becky Bloom, que serviu de ponto de partida para todas as atividades. Uma delas foi a ordenação de várias imagens da história que permitiu verificar se os alunos estiveram com atenção à leitura da história. Realizaram-se exercícios no âmbito da consciência fonológica e da palavra relacionados com os fonemas [p] e [t] e respetivos grafemas, visto que a ficha de avaliação se realizar-se-ia a semana seguinte.

Na matemática, abordei o número 10 apresentando as várias representações do mesmo através do material de *Cuisenaire*, ábaco e material multibásico (MAB). Para introduzir o conceito de dezena, joguei com o grupo o jogo do banqueiro utilizando o MAB.

A sexta semana de implementação procedeu-se em situação de par pedagógico. A semana iniciou-se com a apresentação do livro *Sonho de Neve*, de Eric Carle, uma vez que estava relacionado indiretamente com o Natal. Este livro é bastante interessante, uma vez que podemos trabalhar a antecipação das ilustrações. Isto procedeu-se de uma forma simples e funcional. À medida que ia sendo lido a história, os alunos observavam a forma do manto de neve e desenhavam o animal que pensavam que se precedia no Guião de Leitura. De seguida, teriam a confirmação de que animal estaria presente e teriam que verificar se coincidia com a sua previsão.

Ora, ao longo da Prática pudemos verificar que o Guião de Leitura é uma excelente estratégia para trabalhar a compreensão oral, podendo assim explorar o conteúdo da história lida. Nesta semana foi abordado o fonema [l] e o seu grafema e apresentamos exercícios de leitura de palavras, visto que a turma apresentava muitas dificuldades neste âmbito.

Na Expressão Plástica, realizámos uma atividade que estava bastante ligada à história. O objetivo da atividade era produzir o mesmo que era apresentado na história, com a diferença que os alunos iriam ser expostos por baixo do manto branco. Assim, tiramos previamente fotografias aos alunos. De seguida, tinham que colorir o corpo entregue em papel e pintar com tinta branca o manto que o cobrisse numa folha de acetato.

A minha última semana de implementação foi de carácter individual e a temática sugerida pela professora cooperante foi “O mar”. Por isso, escolhi para ler à turma o livro *Nadadorzinho*, de Lio Lionni, e explorar a sua qualidade estética e o vocabulário relacionado com o meio aquático. A união, a diferença e a superação dos medos são temas trabalhados neste livro que despertaram a atenção de alguns alunos.

Na área disciplinar de Português, abordei os valores fonológicos al, el, il e ul e dediquei muito mais tempo à leitura das frases, pois pedi que lessem de forma individual e silenciosa as frases que eram apresentadas no guião de aprendizagem. Quanto à matemática, abordei a subtração através de situações-problema e calcularam com o auxílio a reta numérica.

Relativamente à Expressão Plástica, sugeri à turma que fizesse um desenho relacionado com a história e que moldasse peixes através de massa de sal para expor no *placard* da sala de aula.

Concluo que esta foi uma experiência gratificante e imprescindível no meu percurso académico, uma vez que se tornou numa fase de aprendizagem, de responsabilização e onde tomei consciência das minhas capacidades e das minhas fragilidades. Esta fase foi marcada pelo acompanhamento e orientação, que me levou a uma reflexão sobre o meu desempenho.

Capítulo IV - Apresentação e discussão de resultados

Ouvir histórias permanece como uma das paixões mais assumidas e constantes da primeira infância.

Albuquerque (2000)

1. Análise das concepções das crianças

Tal como já foi referenciado, pretendeu-se compreender de que forma as crianças encaram as figuras maléficas, mais concretamente, a bruxa e o ogre. Na faixa etária dos 5 anos há uma ligação afetiva das crianças perante estas figuras, o que nos levou a compreender como reagem aos seus comportamentos agressivos.

Assim, traçamos um percurso lógico que se focou na apresentação de três histórias: *A Casinha de Chocolate*, versão dos Irmãos Grimm, que retrata a história de dois irmãos que foram abandonados pelos seus pais, encontrando uma casinha repleta de doces cuja dona era uma bruxa; *O Gato das Botas*, de Charles Perrault, que conta a história de um rapaz que recebe um gato de estimação como herança de seu pai, que enfrenta um ogre e consegue que o seu dono peça a mão de uma princesa em casamento; e *Polegarzinho*, também de Charles Perrault, cuja história foi adaptada por nós, na qual um menino, o mais novo de sete irmãos, revela ser bastante astuto. O pai decidiu abandoná-los no bosque, eles perderam-se mas encontraram um lindo castelo em que vivia um ogre malvado que tentou devorá-los, contudo, no fim, Polegarzinho conseguiu livrar-se do ogre, calçando as botas deste.

Quanto às atividades realizadas em contexto de Jardim-de-Infância, partimos da leitura em voz alta, já que na educação Pré-Escolar, a “hora do conto” é um momento integrado regularmente no dia-a-dia das crianças.

Por isso, nos próximos subcapítulos apresentaremos, de forma detalhada, todas as atividades que desenvolvemos a partir do contar de cada uma das histórias mencionadas. Estas atividades destinavam-se a compreender que significados eram atribuídos às personagens malévolas, bem como a influência dos contos de fadas no imaginário da criança.

1.1. A casinha de chocolate, versão dos Irmãos Grimm

A primeira sessão decorreu no dia 13 de abril de 2015 e teve como ponto de partida o conto da história *A casinha do chocolate* dos Irmãos Grimm.

A nossa intervenção teve como ponto central a figura da bruxa, estereotipada, distinguida por ser malvada e feiticeira. Centrámos a sessão (Anexo 2) no diálogo com as crianças, como forma de recolher as suas concepções iniciais sobre o comportamento da bruxa e dos meninos.

Tivemos a participação de dezanove crianças e não vinte e uma, o número total de crianças, visto duas terem faltado neste dia. As dezanove crianças estiveram presentes na realização do debate e de todo o desenrolar da atividade.

Após a rotina diária, as crianças sentaram-se no colchão das almofadas para puderem ouvir a história *A casinha de chocolate*, cuja estratégia utilizada se centrou na utilização do próprio livro, voltado para as crianças, de modo a que estas pudessem visualizar as ilustrações.



Figura 24 - Capa do livro *A Casinha de Chocolate*, dos Irmãos Grimm

Tivemos sempre em atenção elaborar atividades que remetessem para uma fácil compreensão do conteúdo das obras selecionadas. A forma como as atividades foram delineadas teve em vista a importância de tornar cada momento interessante e de captar a atenção, tendo como objetivo estimular a imaginação, desenvolver o sentido crítico e encorajar o gosto pela leitura.



Figura 26 - Conto da história *A Casinha de Chocolate* dos Irmãos Grimm



Figura 25 - Diálogo sobre a história

Começámos por perguntar se conheciam a história. A maioria das crianças referiu que não conhecia, contudo já tinham ouvido falar nas personagens Hansel e Gretel, dizendo que “uma vez o meu pai leu-me a história do João e da Mariazinha”.

Ao longo da leitura do conto, fomos interagindo com o grupo de crianças e foi possível perceber que estavam motivados e fascinados com as imagens apresentadas no livro.

Terminada a leitura da história e como forma de recontar algumas partes fulcrais da história, voltámos a identificar as personagens. Pudemos constatar que algumas crianças não estiveram concentradas, porém sobressaiam sempre aqueles que tinham captado e compreendido todo o desenrolar da história. Algumas recontaram

fluentemente a história, conseguindo distinguir que ações eram praticadas por cada personagem.

Elaborámos, previamente, um conjunto de cinco questões que considerámos pertinentes após a leitura do conto e visionamento das ilustrações:

1. Qual a vossa parte preferida da história?
2. E a vossa personagem preferida?
3. Qual a vossa opinião sobre a Bruxa?
4. Porque será que a Bruxa no início foi boa com os meninos e depois os queria comer?
5. O que pensam sobre a Bruxa? Cada um de vocês teria medo dela?

Quanto aos diálogos que decorreram sobre o conto *A Casinha de Chocolate*, também registados em vídeo, as perguntas foram feitas em situação de debate, e começando pela primeira questão (“Qual a vossa parte preferida da história?”), a maioria respondeu “a parte da casinha dos doces”, sendo que uma pequena minoria respondeu “quando ficaram a dormir no bosque”.

Em relação à personagem preferida das crianças, a maioria afirmou gostar mais de Hansel e Gretel, três crianças referiram gostar mais do pai e apenas duas crianças responderam gostar da bruxa.

Aproveitando o facto de duas crianças referirem que a sua personagem preferida era a bruxa, perguntei qual a opinião sobre esta, tendo como objetivo perceber de que forma a caracterizavam. Ao que responderam: “Gostei da bruxa porque ela era má mas ao mesmo tempo divertida e assustadora.”; “A bruxa estava disfarçada de velhinha. Uma vez também me disfarcei no Carnaval, é divertida mas tenho medo de bruxas.”; “A bruxa tem os olhos vermelhos e ao mesmo tempo via mal”; “Ela não via lá muito bem mas tinha o olfato bem apurado. Por isso, seguia-os pelo olfato”. Assim, para esta questão número 3, podemos constatar que as crianças revelam ter definido um estereótipo em relação à personagem da bruxa: alguém que é má, assustadora e, principalmente, maldosa.

Quanto à questão número 4, pudemos verificar que a maioria interpretou esse momento como sendo um ato de malvadez. Visto que a bruxa inicialmente os acolheu, porém, mais tarde maltratou-os. Assim, obtivemos as seguintes respostas: “A bruxa disse para eles entrarem e cuidou mal deles.”; “A casinha era tão bonita mas quem lá vivia era tão má.”; “A bruxa disse que ia cuidar bem deles mas cuidou mal.”; “Deu-lhes de comida mas no dia a seguir tratou-os mal. Depois, a Gretel empurrou-a para dentro do forno”; “Era má, então ela queria comer o Hansel”. As respostas revelaram que as crianças compreenderam a mudança de atitude da bruxa, que a condenam por isso, mas não justificam a mudança. Não conseguem conceptualizar o “engano” e a “traição”.

A pergunta número 5 baseou-se em tentar perceber se as crianças teriam medo da bruxa e o que pensavam sobre ela. No geral, reponderam que teriam medo uma vez que era “malvada e feiticeira”. Exceto duas crianças, que referiram que gostavam da bruxa, sendo que uma delas explicou que “ela dá diversão à história” e outra referiu: “não tenho medo dela (bruxa), só tenho medo de aranhas”.

Esta sessão foi difícil de gerir devido ao comportamento das crianças, que como já referenciado, são muito conversadoras e distraídas. Contudo, foi evidente que participaram de forma satisfatória nas atividades e mostraram-se empenhadas durante o diálogo sobre a história. Apesar da agitação do grupo, alcançámos os objetivos propostos para esta sessão e percebemos que as crianças revelam traços da personagem da bruxa bastante vinculados e concretos. Além disso, pudemos perceber que as crianças que se revelam bastante protetoras em relação às personagens Hansel e Gretel, talvez porque se reveem nelas, na medida em que são crianças também. Este grupo compreendeu também que a história ensina-nos a não falarmos com desconhecidos, sobressaindo então as seguintes afirmações: “Os meninos falaram com a bruxa que estava disfarçada de velhinha e nem a conheciam”; “Não devemos falar com quem não conhecemos.”.

Algumas crianças também se concentraram nas ilustrações do livro, revelando que eram “escuras e com poucas cores”. Uma dessas crianças referiu ainda: “quando vi a casinha de chocolate na televisão era mais colorida que essa do livro”. Esta criança explicara-me, anteriormente, que vira um filme que se chamava “O João e a Maria” e que a história era semelhante à que tinha ouvido nesta manhã.

• **Desenhos**

Ao analisar os desenhos elaborámos um quadro em que podemos verificar os elementos da história desenhados pelas crianças acerca do conto *A Casinha de Chocolate*, dos Irmãos Grimm.

Quadro 4- Dados de análise dos desenhos acerca do conto *A Casinha de Chocolate*, dos Irmãos Grimm

	Casinha	Hansel	Gretel	Bruxa	Pai	Madrasta
Alexandre A.						
Alexandre N.						
António						
Armando						
Daniel						
Diogo B.						
Diogo T.						
Duarte J. R.						
Duarte R.						
Helena						
Liana						
Joana						
Margarida						
Maria Clara						
Matilde A.						
Matilde G.						
Matilde D.						
Nuno						
Patrícia						
Rita						
Vasco						

Legenda:

Desenhou	
Faltou	

Analisando o Quadro nº4, verificamos que as crianças deram preferência à representação das personagens Hansel e Gretel, ou seja, aquelas com as quais se identificam mais facilmente, dado que são crianças como elas.

A bruxa é a personagem menos representada, apenas surge em cinco desenhos sempre acompanhada por Hansel e Gretel, enquanto que estes surgem em dezoito

dos dezanove desenhos sobre esta história. O pai e a madrasta são apresentados em quatro desenhos e num deles surge só o pai para além dos irmãos e da bruxa.

Podemos então concluir que a esmagadora maioria desenhou Hansel e Gretel. O elemento mais representado a seguir a estas personagens foi a casinha dos doces, representada em catorze dos dezanove desenhos. Sendo os irmãos as personagens principais da história seria de esperar que estivessem representados na maioria dos desenhos. Quanto à casa dos doces, é um elemento igualmente importante, visto que é um espaço fulcral, quando a bruxa os aborda mostrando-se bastante amável.

A conversa sobre os desenhos, registada em vídeo, permitiu-nos verificar que as crianças que não desenharam a bruxa não gostam desta personagem maléfica, e das restantes catorze, apenas duas afirmam afincadamente gostar.

No Anexo 3, apresentamos uma seleção de quatro desenhos realizados pelos alunos.

1.2.O Gato das Botas, versão de Charles Perrault

O livro que escolhemos para dar continuidade à implementação das atividades do estudo foi *O Gato das Botas*, de Charles Perrault.

A história fala-nos do rapaz mais novo de três irmãos que recebe como herança de seu pai um gato de estimação. Após ganhar um par de botas, o gato consegue convencer um rei muito poderoso de que pertence a um fidalgo chamado Marquês de Carabás. O Gato encontra um belo castelo que pertencia a um Ogre que era meio tolo e atrapalhado, contudo era dotado de poderes mágicos, ele podia transformar-se em qualquer animal do planeta. Assim, o Gato desafiou-o a transformar-se num leão e de seguida num rato que ele próprio comeu. A história termina com o seu dono a pedir a mão da Princesa em casamento.

À semelhança da história anterior, *A Casinha de Chocolate*, em que a bruxa tem um comportamento maquiavélico, aqui o Ogre mostra que apesar da sua figura assustadora não passava de um tolo, uma vez que foi enganado pelo Gato quando este lhe pediu que se transforma-se num Rato, mostrando-se apenas assustado quando se transforma num Leão. Este comportamento do Ogre corresponde às características deste tipo de personagem, referidos por Azevedo (2010), no Capítulo I.

Tal como aconteceu na história anterior procedemos à planificação da sessão que se encontra no Anexo 4.

Iniciámos a manhã em conversa com as crianças no colchão com almofadas. A versão que apresentei consta num “livro acordeão” com cenários e recortes (Figura 26), que poderíamos ter usado para fazer um teatro de sombras mas tal não se

proporcionou. Conte a história a partir deste livro e pude constatar que o grupo ficou bastante impressionado e motivado pois nunca tinham visto um livro com estas características.



Figura 28 - Capa do livro *O Gato das Botas*



Figura 27 - “Livro acordeão” *O Gato das Botas* com cenários e recortes

Fiz com o grupo a antecipação do título da história e rapidamente se ouviu “É o livro do Gato das Botas!”. Aproveitei e perguntei quem conhecia a história e uma criança disse: “Eu vi no filme de *Shrek*”. Esta resposta já era a esperada, pois muitas crianças associam a imagem do Ogre à personagem cinematográfica. Por isso, expliquei que o *Shrek* é um ogre diferente, dotado de características diferentes do ogre que seria apresentado na história que iria ser lida.

Após a análise do “livro acordeão” e das suas ilustrações e recortes, lemos o título da história e procedemos à leitura da mesma, interagindo sempre com o grupo.



Figura 29 - Exploração do “livro acordeão”



Figura 31 - Conto da história



Figura 30 - Diálogo sobre a história

Procedemos depois ao reconto de algumas partes da mesma. E isto permitiu-nos verificar que a maioria das crianças esteve atenta. Perguntei também se tinham gostado da história e logo me responderam um grande “SIIM!”: “Cátia, eu gostei desse livro porque parece um acordeão e é amarelo.”.

Elaborámos um debate interpretativo da história, registado em vídeo e através de notas de campo, com algumas perguntadas preparadas previamente a fim de perceber quais as conceções do grupo em relação ao ogre da história:

1. Qual é a personagem mais perigosa desta história? Porquê?
2. Qual a vossa opinião sobre o Ogre? O Ogre é inteligente?
3. Qual a vossa parte preferida da história?
4. Vocês teriam medo do Ogre?
5. Conhecem Ogres de que outras histórias?

Nas respostas à primeira pergunta, a maioria afirmou que o ogre revela ser a personagem mais perigosa desta história: “ O ogre porque era mau!”; “O Ogre transformou-se num leão muito feroz que podia ter comido o gato mas não comeu.”; “Os ogres são assustadores e o desta história também é, por isso, é mau.”. Articulámos estas respostas com a segunda pergunta, uma vez que a maioria mostrou ter a opinião que o ogre é um ser assustador e mau. Mas mais respostas surgiram para esta pergunta, tais como: “O ogre não é inteligente porque o Gato o mandou transformar num Rato e ele transformou-se. “; “O Gato é mais esperto que o Ogre. O Ogre é burro.”.

Quanto à terceira pergunta, em que pretendemos saber qual a parte preferida da história, algumas meninas do grupo responderam: “Quando o Marquês de Carabás se casa com a Princesa.”. Surgem mais respostas que remetem para outras partes: “ Quando se apaixonam (O Marquês de Carabás e a Princesa) ”; “Quando estão no banquete”; “A minha parte favorita foi quando o Ogre se transforma em Leão.”; “Quando o Gato come o Rato”. Verifica-se, portanto, uma grande disparidade de preferências.

Quanto à pergunta número quatro (Vocês teriam medo do Ogre?), tem por objetivo perceber como as crianças reagem aos comportamentos de agressividade do Ogre e obtemos as seguintes respostas: “ Sim, porque ele é mau.”; “Não, só tenho medo das aranhas nojentas”. Fazendo um levantamento de respostas, a maioria respondeu que teria medo.

À última pergunta (Conhecem Ogres de que outras histórias?), a maioria respondeu o seguinte: “Conheço o *Shrek*.”. Obtivemos duas respostas diferentes: “Já vi um ogre mau num filme que comia pessoas e era verde.”; “Uma vez vi três ogres maus e tinham um bastão grosso que batia para fazer música”.

Através das respostas a estas cinco questões, podemos concluir que as crianças consideram o Ogre um ser “mau”, “assustador”, “gigante” e até afirmam que “ele é burro e tem um cérebro deste tamanho (juntando o dedo indicador com o polegar fazendo o gesto de minúsculo) ”.

Podemos afirmar que o grupo compreendeu a história e que apesar de perceberem que o Ogre não teve uma atitude assim tão maléfica caracterizaram-no segundo o estereótipo dessa mesma figura. Também não nos surpreendeu que falassem no *Shrek*, pois é uma personagem bastante conhecida tanto para as crianças como para os adultos e o que demonstra como o contacto das crianças com as histórias é, atualmente, muito marcado pelos *media*, já que são sobretudo filmes de animação que tornaram esta personagem muito conhecida.



- **Desenhos**

Ao analisar os desenhos, estruturámos um quadro em que podemos verificar os elementos da história desenhados pelas crianças acerca do conto *O Gato das Botas* de Charles Perrault.

Quadro 5 - Dados de análise dos desenhos acerca do conto *O Gato das Botas*, de Charles Perrault

	Gato das Botas	Marquês	Princesa	Ogre	Castelo	Coche	Rei
Alexandre A.							
Alexandre N.							
António							
Armando							
Daniel							
Diogo B.							
Diogo T.							
Duarte J. R.							
Duarte R.							
Helena							
Liana							
Joana							
Margarida							
Maria Clara							
Matilde A.							
Matilde G.							
Matilde D.							
Nuno							
Patrícia							
Rita							
Vasco							

Legenda:

Desenhou	
Não é perceptível	

Analisando o quadro nº5, podemos verificar que dos vinte e um desenhos, dezasseis representaram claramente o Ogre e dezoito o Gato das Botas. Queremos realçar que em três desenhos não é claro se está representado o Gato das Botas e em cinco também não é perceptível se há representação do ogre, uma vez que o grafismo das crianças é, em alguns casos, muito pouco concreto ou realista.

Podemos assim concluir que as crianças deram maior enfoque às personagens principais, ou seja, ao Gato das Botas e ao Ogre, sendo que o Marquês (ou seja, o rapaz inicialmente pobre) também mereceu a atenção de catorze crianças, enquanto a princesa só foi desenhada por nove, o coche por oito, o rei por cinco e o castelo por quatro.

Em relação à representação gráfica, verifica-se diferença preferencial em relação ao herói e à personagem maléfica, visto que ocorreu um maior número de representações do Gato das Botas em relação ao Ogre.

Nos desenhos em que é evidente que o Ogre está representado, é possível constatar que em doze desenhos as cores mais utilizadas são o roxo, verde, preto e nos restantes quatro as cores mais utilizadas são o laranja, amarelo, rosa e azul.

Nos diálogos que foram registados em vídeos foi possível perceber que as crianças deram importância à personagem maléfica, ao contrário do que acontecera no conto anterior em relação à bruxa, deduzimos que por ser novidade, visto que são poucas as histórias que já ouviram ler e que incluem ogres.

No Anexo 5, apresentamos uma seleção de cinco desenhos realizados pelos alunos.

1.3. *Polegarzinho*, versão de Charles Perrault

A história infantil *O Pequeno Polegar*, escrita por Charles Perrault, foi publicada pela primeira vez em 1697, e conta a história de um menino que é o mais novo de sete irmãos. Havendo falta de comida em casa, o pai abandonou-os no bosque onde encontraram um lindo castelo em que vivia um ogre malvado e assustador que tinha avidez em devorar crianças. Quando Polegar percebeu que essa era a intenção do ogre decidiu fugir com os irmãos. Este correu rapidamente atrás dos meninos mas como se sentia cansado decidiu descansar e foi aí que Polegarzinho lhe roubou as

botas e as calçou. Uma vez que as botas eram mágicas, depressa Polegarzinho encontrou o caminho para casa.

Durante a preparação desta sessão sentimos necessidade de adaptar esta história e retirar alguns pormenores que a tornavam extensa para a faixa etária com a qual estávamos a trabalhar. A sua adaptação encontra-se no Anexo 6 e a planificação da sessão no Anexo 7.

No dia 9 de julho de 2015 iniciámos a última sessão, começando por fazer uma antecipação ao título da história, mostrámos ao grupo duas imagens projetadas (Anexo 7) no *Data Show* e nenhuma criança conseguiu alcançar a resposta esperada.

Desta vez, utilizámos como estratégia um ambiente de floresta misteriosa, que foi criado no salão polivalente. Toda a sala estava às escuras e coloquei uma árvore artificial junto do grupo e a reprodução do som de pássaros a chilrear.

Infelizmente, devido ao decorrer de um período de férias, não foi possível a presença de todas as crianças nesta sessão, estando apenas presentes treze crianças. Também não foi possível registar fotograficamente o contar da história, pois a sala estava bastante escura não sendo perceptível a imagem.

Depois do contar da história, procedemos ao reconto da mesma identificando as personagens e as ações. Foi notório que o grupo esteve calmo, concentrado durante a leitura da história, por isso, conseguiram responder às questões em situação de diálogo com o grupo.



Figura 32 -Diálogo sobre a história

Após este diálogo e à semelhança do que fizemos nas sessões anteriores, estabelecemos um debate orientado através de algumas questões preparadas previamente:

1. O que há em comum com a história *O Gato das Botas*?
2. Qual a parte da história que cada um prefere?
3. E a vossa personagem preferida?
4. Se vissem um Ogre o que fariam?
5. Qual a vossa opinião sobre o Ogre? Representa o bem ou mal?

As repostas às perguntas foram registadas em formato áudio e notas de campo.

Assim, a resposta à pergunta número um (O que há em comum com a história *O Gato das Botas*?) claramente foi “o ogre”.

As respostas à segunda pergunta foram variadas, mas pudemos verificar que todas referem episódios onde o ogre aparece. Destacamos as seguintes: “Gostei da parte em que a senhora distrai o ogre.”; “Gostei dessa parte em ele tinha bom olfato como a bruxa da Casinha dos doces e seguiu os meninos”; “Quando ele diz que cheirava a crianças”; “Quando Polegarzinho tirou as botas ao ogre.”; “Quando o ogre disse que não lhe escapavam”; “Quando Polegar calçou as botas”; “Quando se esconderam atrás das pedras.”

Quando questionadas acerca da sua personagem preferida, foi perceptível que a maioria das crianças gostou do ogre, apenas duas meninas referiram que gostaram mais do Polegarzinho, referindo uma delas: “Eu gosto do Polegarzinho porque ele salvou a história no fim”.

A fim de perceber se têm medo do Ogre, surgiu a pergunta número quatro (“Se vissem um Ogre o que fariam?”). Uma menina colocou o dedo no ar e respondeu que tinha medo e perguntei por que razão, e a justificação foi: “Porque ele é assustador e come crianças como nós”. Uma vez que mais nenhum colocou o dedo no ar para intervir, sugeri que fechassem os olhos e imaginassem que eram eles que tinham encontrado a mansão, desafiando-os com a seguinte pergunta: “Vocês entrariam naquela mansão sabendo que lá havia um Ogre?”. E a partir daqui obtive mais participações: “Eu não entraria só de pensar que o Ogre me poderia comer.”; “Agora que penso e estamos a falar disto tudo estou assustada”; “Eu cá não entro em casa de estranhos.”; “O ogre come crianças, nem pensar!”. Portanto, apesar de terem dito que gostavam do Ogre, quando confrontadas com a situação de estarem ao pé dele, reagem assumindo o medo e marginalizando-o.

A última questão tem como objetivo perceber qual a opinião do grupo acerca do Ogre e se este representa o bem ou mal. Assim, a maioria das crianças respondeu que o ogre era assustador, “devorador de criancinhas”, mau e gigante: “têm olhos enormes”; “são mega grandes”; “fazem-nos mal e querem-nos comer.”. De salientar ainda que quando perguntei “Os ogres representam o bem ou o mal?”, ouvi um grande “MAAAAAL!”.

De forma a relacionar as três histórias colocámos as seguintes questões ao grupo:

1. O que há de comum entre as três histórias *A Casinha de Chocolate*, *O Gato das Botas* e *O Polegarzinho*?
2. Qual a personagem que tiveram mais medo? Porquê?
3. O que pensam dos contos para meninos como vocês terem personagens como Bruxas e Ogres?
4. Se as histórias não tivessem estas personagens seriam igualmente divertidas e interessantes?

Em relação à primeira questão (“O que há de comum entre as três histórias *A Casinha de Chocolate*, *O Gato das Botas* e *O Polegarzinho*?”) obtive as seguintes respostas: “Na casinha dos doces havia uma bruxa que era primeiro boa e foi má para os meninos.”; “Na história da Casinha (*A Casinha de Chocolate*) a bruxa era má e nas outras aparecia o ogre que também era mau como ela.”; “Todos eram maus.”. Posto isto, podemos concluir que as crianças conseguiram relacionar com sucesso os elementos maléficos das três histórias considerando-os “maus”.

Quando questionados sobre que personagem teriam mais medo, foram várias as respostas, mas conseguimos verificar que sete crianças tem medo apenas da bruxa, um menino e uma menina que referem ter medo somente do ogre e as restantes quatro têm medo de ambas as personagens, justificando algumas delas: “O ogre é mau, a bruxa é má. Tenho medo dos dois.”; “Não gosto do ogre porque ele come carne fresquinha como nós.”.

À terceira pergunta (“O que pensam dos contos para meninos como vocês terem personagens como Bruxas e Ogres?”) obtivemos a seguinte resposta: “As histórias com ogres e bruxas são mais *fixes*.”. De seguida, perguntei aos restantes se concordavam, ao que responderam que sim, justificando uma delas “Mesmo que a bruxa seja má, se ela não aparecesse na história da Casinha (*A Casinha de Chocolate*) não tinha tanta graça.”.

Perante a última pergunta (“Se as histórias não tivessem estas personagens seriam igualmente divertidas e interessantes?”), responderam: “As histórias não seria interessantes porque os ogres comem meninos e as bruxas fazem feitiços e isso é divertido.”; “As histórias são bem mais *fixes* com bruxas e ogres.”. Podendo verificar que todos concordavam que as histórias seriam mais interessantes com a presença destas personagens malévolas.

Perante estas respostas, podemos dizer que as crianças, apesar de considerarem que a bruxa e o ogre têm comportamentos assustadores e terríficos, revelam gostar da participação de ambas as personagens nos contos infantis. Ou seja, o suspense e o medo provocam uma reação ambivalente de atração e repulsa.

- **Desenhos**

Os desenhos relativos ao conto *O Polegarzinho*, de Charles Perrault, apresentam só a personagem Ogre, conforme foi solicitado. Isto porque o nosso objetivo foi perceber se as crianças imaginavam um ogre semelhante a um ser humano ou se ele possui elementos físicos de animais ou monstros. Assim, os elementos físicos monstruosos colocados no quadro abaixo foram: orelhas/chifres, olhos, mãos/garras, dentes e cor da pele.

No quadro 6, assinalámos com um X, o elemento que cada criança desenhava. De salientar que na coluna “cor da pele” especificámos a (s) cor/cores utilizada (s).

Quadro 6 -Dados de análise dos desenhos acerca da personagem Ogre do conto *O Polegarzinho*, de Charles Perrault.

	Orelhas	Chifres	Olhos	Mãos	Garras	Dentes	Cor da pele
Alexandre A.							
Alexandre N.							
António							
Armando			X		X	X	Azul e rosa claro
Daniel							
Diogo B.		X	X		X		Verde
Diogo T.		X	X		X		Verde, castanho, rosa claro
Duarte J. R.			X			X	Rosa claro e preto
Duarte R.		X	X		X	X	Rosa e verde
Helena			X		X		Várias cores
Liana		X	X	X		X	Preto
Joana	X		X	X		X	Rosa claro
Margarida							
Maria Clara							
Matilde A.			X	X			Rosa claro
Matilde G.			X		X		Preto e verde
Matilde D.		X	X	X		X	Verde, amarelo, vermelho
Nuno							
Patrícia		X	X				Amarelo
Rita							
Vasco	X		X		X		Castanho, rosa claro, verde

Analisando o quadro nº 6, é possível verificar que dos treze desenhos de Ogres todos têm desenhados os olhos de forma bastante destacada. Já o elemento “orelhas” foi desenhado apenas por duas crianças, sendo que os “chifres” foram desenhados por seis crianças. As garras foram desenhadas por seis crianças, ficando em vantagem perante o elemento “mãos” que foi desenhado apenas por quatro. Quanto aos dentes, foram desenhados de grande tamanho e disformes por seis crianças, sendo que os restantes apresentam apenas boca.

Quanto às cores utilizadas para personalizar o tom de pele do ogre, pudemos averiguar que a cor da cara era na maior parte das vezes rosa claro. Contudo, pude aferir que houve duas exceções, havendo uma cara que foi desenhada de preto e outra de verde. Concluímos então que as cores mais utilizadas foram o verde e preto.

Alguns dos desenhos podem ser consultados no Anexo 8 e podemos concluir a partir dos treze desenhos que as crianças retratam o ogre segundo as características de um monstro: hibridez; introdução de um elemento insólito em vez de um habitual

(neste caso, chifres e garras); introdução de particularidades não morfológicas como a cor, conforme refere Ramos (2005) no Capítulo I.

No Anexo 8, apresentamos uma seleção de quatro desenhos realizados pelos alunos.

Capítulo V - Considerações finais

A literatura medieval, as canções de gesta, os relatos de peregrinações estão repletos de monstros, de demónios, de fadas, de criaturas provenientes do folclore popular e integradas nas histórias edificantes ou heróicas. Para além da esfera da ordem estável marcada por sinais religiosos, abunda o espaço mágico das figuras fantásticas.

(Gil, 1994, p. 35)

Primeiro de tudo, importa dizer que este foi um trabalho realizado com bastante entusiasmo e que envolveu pesquisas diversificadas.

Visto que no capítulo anterior foram abordadas as etapas que nos permitiram a obtenção de resultados acerca do processo de investigação desenvolvido é conveniente que este último capítulo corresponda às reflexões globais do presente estudo.

Consideramos que os contos de fadas permitem que as crianças descubram um mundo além do real, o mundo imaginário, que além de permitir aprender através da fantasia, despertam na criança o interesse pela leitura e assim facilitam o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Quando a criança entra no mundo do maravilhoso, isto ajuda a criança a adquirir valores para viver em sociedade, visto que o mundo do “faz-de-conta” é aquele com o qual a criança se identifica mais. Por isso, cada vez mais devemos conversar com a criança de modo a ajudá-la a compreender o mundo que a rodeia e levá-la a perceber que a literatura é importante para isso.

Segundo Bettelheim (1985), os contos de fadas ensinam a criança que há obstáculos a ultrapassar, que há dificuldades na vida, que o bem existe e o mal também. O ato de contar histórias é muito importante pois além de ajudar na formação das crianças ainda as incentiva a tornarem-se leitores. Assim, torna-se fulcral que na educação Pré-Escolar se proporcionem experiências literárias diversificadas e ricas para a formação de leitores.

Quanto ao desenho, através dele, como vimos, a criança vai expressando as suas ideias. Os desenhos das crianças estão repletos de significados uma vez que representam algo, desta forma leva-nos a salientar a importância que existe entre a linguagem plástica e a verbal.

Para a concretização das atividades deste estudo utilizou-se como estratégia a leitura de histórias, que permitiu despertar a imaginação da criança, a criatividade, a concentração e o desejo pela leitura.

As figuras maléficas foram o ponto fulcral quando se procedeu à seleção dos contos para a presente investigação. De forma opcional não nos focámos apenas numa figura, preferimos colocar o enfoque a duas personagens malévolas: bruxa e ogre.

Relativamente à implementação das atividades, refletimos sobre as reações das crianças a estes contos. Começando pela *Casinha de Chocolate*, podemos dizer que a maioria das crianças revelou não gostar da bruxa. Percebemos que se focaram mais nas personagens Hansel e Gretel, uma vez que também são crianças pequenas, desvalorizando um pouco o papel da bruxa malvada e feiticeira. Consideramos que

as atividades implementadas permitiram realizar um diálogo reflexivo que levou as crianças a refletir acerca da figura maléfica deste conto.

Na segunda sessão apresentámos o conto *O Gato das Botas*, em que a figura maléfica presente era um ogre. Após as atividades desenvolvidas, percebemos que o grupo o considerou uma figura assustadora e com um aspeto bizarro, talvez também por ser novidade, visto que não ouvem muitas histórias em que entre esta personagem. No nosso entender, o grupo mostrou ter medo dos comportamentos desta personagem, mesmo tendo uma atitude um pouco passiva na história a sua imagem transmite pavor e preocupação às crianças.

O Polegarzinho foi a história que selecionámos para implementar na nossa última sessão. Tal como na história anterior, nesta também podemos encontrar o ogre, um ogre mais ativo, que tenta devorar o Polegarzinho e os seus irmãos. Consideramos que o grupo caracteriza o ogre como uma personagem assustadora, feia, gigante e devoradora de pessoas e que o vêem como representação do mal.

A apresentação de duas personagens malévolas diferentes revelou-se fundamental para conseguirmos obter alguns resultados mais consistentes.

Focamo-nos especialmente na última sessão visto que nos permitiu relacionar as três histórias e dialogar com o grupo acerca de pontos fulcrais ao presente estudo. Conseguimos perceber que apesar do medo que sentem em relação a estas personagens, consideram a sua presença importante na história. Uma vez que os seus comportamentos revelam-se cruciais no desenrolar dos acontecimentos. Sabemos que as crianças se identificam especialmente com os heróis e que acreditam que o bem vence o mal, talvez por isso aceitem satisfatoriamente a presença de elementos malévolos nos enredos dos contos. Acrescentamos ainda que houve um entusiasmo muito maior em relação à personagem do ogre, visto que é pouco comum nos contos infantis. Apesar de inicialmente pensarem na personagem do filme da Disney, *Shrek*, foi-nos possível dar-lhes a conhecer outros ogres. A forma como o grupo descreveu a personalidade e as ações das figuras malévolas revelou-se imprescindível para as considerações finais deste estudo.

Após os debates finais e focando-nos nas questões problema do presente estudo, podemos afirmar que as crianças, apesar de considerarem as personagens maléficas assustadoras, reagem com entusiasmo aos seus comportamentos agressivos. Consideramos que as atividades levaram as crianças a refletir sobre o tema, sendo que ao longo das sessões e com a adaptação das estratégias, o interesse foi sendo promovido e notório.

Ao longo dos debates, fomos nos apercebendo que alguns alunos têm dificuldade em justificar as suas opiniões, isto poderá estar relacionado com o facto de por vezes algumas questões não terem sido formuladas da forma mais adequada mas também

porque as crianças estão numa fase do desenvolvimento em que ainda lhes é difícil abstrair das situações concretas e darem explicações de carácter abstrato, relativamente a “traição”, “engano” ou outras atitudes. Contudo, ao longo das sessões foi-se verificando melhorias durante as intervenções das crianças do grupo, que se revelaram bastante ativas na participação.

O facto desta investigação se ter realizado de forma simultânea com a Prática Supervisionada permitiu também que esta se tornasse um período de aprendizagens vantajosas para quem pretende exercer a função de educador.

Entendemos que os contos de fadas transmitem mensagens importantes para o desenvolvimento saudável e global da criança, provando que os monstros não devem ser excluídos das histórias infantis, já que lhes permitem lidar com a ambivalência de sentimentos, exigindo também que façam a sua escolha entre as personagens e comportamentos que consideram positivos e negativos.

Findamos este relatório de estágio com uma citação de Michelli (2012): “O maravilhoso permanece porque continua a alimentar a alma humana, tão carente de sonhos e de transcendência, tão sedenta de contar e ouvir histórias.” (p.54)

Concluimos assim que os contos de fadas são intemporais e universais, pois quando lidos a estas crianças do século XXI é notória a sua motivação e interesse. A exploração dos mesmos proporciona numerosas vantagens, sendo uma delas a aquisição de conhecimentos. Cabe a nós, educadores, promover hábitos de leitura de histórias que fomentem o desenvolvimento da imaginação, da compreensão, do interesse pela leitura para que, no futuro, as crianças se tornem cidadãos críticos.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores/as reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Teorema.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Balça, A. e Pires, M.N. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de Leitores*. Carnaxide: Satillana.
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo de Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, J. G. (2012). *Contar direito por linhas tortas. A contoterapia infantil. Para uma antropologia pós-racionalista- 3*. Lisboa: Apenas Livros.
- Bettelheim, B. (1985). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Venda Nova: Bertrand.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, R. M. (2014). *Princesas que viram monstros. O corpo feminino no conto de fadas*. Curitiba: Editora Appris.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carpenter, H. e Prichard, M. (1999). *Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Chevalier, J. e Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Coelho, N. (1984). *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron.
- Debus, E. e Michelli, R. (2015). *Entre fadas e bruxas. O mundo feérico dos contos para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Dialogarts Publicações.
- Diniz, M. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.

- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. 3. ed. São Paulo: Informal.
- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Ação*. Porto: Porto Editora.
- Filho, J. (2012). *Literatura Infantil em Gêneros*. São Paulo: Editora Mundo Mirim.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, J. (1994). *Monstros*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Gonçalves, C. (2011). *O estereótipo da bruxa nos contos populares e nos contos infantis*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Grimm, J. e Grimm, W. (2013). *A Casinha de Chocolate*. Matosinhos: Kalandraka Editora.
- Henriques, I. M. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no Jardim-de-Infância*. Relatório final – Prática de Ensino Supervisionada. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1997); *Educar a Criança*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Martins, E. (1996). *Síntese de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Matos, J. (2001). *História Universal*. Lisboa: Editora Oceano.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meireles, M. T. (2005). *Gigantes, Olharapos e Outras Desmesuras*. Lisboa: Apenas Livros
- Mesquita, A. (2010). *A sabedoria dos contos de fadas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

- Mesquita, A. (Coord.) (2002) *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.
- Mesquita, A. (Coord.) (2006). *Mitologia, Tradição e Inovação - (Re)leituras para uma nova Literatura Infantil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Michelli, R. (2012). Contos Fantásticos e Maravilhosos. In. Filho, *Literatura Infantil em Gêneros* (pp. 26-54). São Paulo: Editora Mundo Mirim.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pedrosa, J.M. (2005/2006). Ogros, brujas, Vampiros, fantasmas: la lógica del oponente frente a la lógica del héroe. *ELO - Estudos de Literatura Oral / Centro de Estudos Ataíde Oliveira*. Faro: Universidade do Algarve, nº11/12, pp.217-235
- Perrault, C (1996). *O Pequeno Polegar*. Lisboa: Editorial Verbo
- Perrault, C. (2014). *O Gato das Botas*. Lisboa: Edicare Editora.
- Quadros, A. (1972). *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: Direcção Geral da Educação Permanente.
- Ramos, A (s/d). *Os Monstros e a Literatura para a Infância*. Power-Point.
- Ramos, A. (2005). *Os monstros na literatura de cordel portuguesa do século XVIII*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de doutoramento)
- Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes: I Métodos*. Madrid: La Muralha.
- Soares, M. L. (2004). *B.I. das Fadas e das Bruxas*. Lisboa: Apenas Livros.
- Sousa, S. (2007). *Do conto à compreensão na Leitura – uma estética motivadora*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Traça, M. (1992). *O fio da Memória: Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L.S. (1982). *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Madrid: Gráficas Rogar.

Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Webgrafia

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1.^a Ed. Universidade Aberta. Consultado a 15 de fevereiro de 2016, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>).

Almeida, F., Canete, M. e Bomtempo, E. (2005). *O papel da bruxa no imaginário infantil*. Consultado a 25 de fevereiro de 2016, em <http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/38ain.pdf>

Azevedo, F. (2010). Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras. In F. Azevedo (coord.) *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança, pp. 11-29. Consultado a 29 de março de 2016, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29120/1/Pages%20from%20Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf

Bomtempo, E. (2002). Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: Oliveira, V.B. et al., *O brincar da criança do nascimento aos seis anos*. (43- ed.). Rio de Janeiro: Vozes. Consultado a 10 de fevereiro de 2016, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a05.pdf>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379. Consultado a 5 de março de 2016, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Denzin, N. e Lincoln, Y. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-28). London: Sage Publications. Consultado a 25 de janeiro de 2016, em http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf

Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Consultado em 14 de fevereiro de 2016 em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>

Freitas, M. C. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 1080-1101. Consultado a 25 de janeiro de 2016, em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2511/2377>

Lorieri, A. (2004). *Aprender a investigar em educação básica*. *Eccos Revista Científica*. 6(2), 69. Consultado a 26 de março de 2015 (disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71560204.pdf>)

Mendes, M. (1999). *Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: UNESP Editora. Consultado a 1 de setembro de 2015, em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000011.pdf>

Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Programa de pós-graduação em educação*. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação. Acedido em 10 de janeiro de 2016 em: http://btdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4938

Onesti, T. (2014). *A influência da literatura infantil no desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças a partir do projeto autores mirins*. Consultado a 28 de março de 2016 (disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_9.50.59.ff2087176abc4e87a44c090e4507d4d6.pdf).

Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico – didáticos de desenho de unidades didáticas para a área da língua portuguesa*. Consultado a 8 de fevereiro de 2016, em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf

Simões, M. (2007). Fantástico como categoria estética: Diferenças entre os monstros de Ana Teresa Pereira e Lídia Jorge. *O Fantástico*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, pp- 65-81. Consultado a 27 de março de 2016, em http://figaro.fis.uc.pt/MJAFS/docs/textos/2007_Fant%C3%A1stico.pdf

Souto, G. (2011). Representação dos monstros e monstruosidades na literatura e no cinema: transformações em A terceira margem do rio, de Nelson Pereira dos Santos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 46, nº 4, pp. 97-102. Consultado a 30 de março de 2016, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7215/7191>

The Belmont Report (1979). Consultado em 23 março de 2016, em <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>

Anexos

Anexo 1 - Exemplo de uma Planificação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade Didática Nº4

A lagartinha que comia muito

(3, 4 e 5 de novembro de 2015)

Ano de Escolaridade: 1º ANO

Autora: Cátia Robalo



Introdução

A presente Unidade Didática intitula-se “A lagartinha que comia muito” e foi elaborada pela aluna Cátia Robalo. Esta unidade será desenvolvida na turma 7st da Escola Básica de São Tiago durante os dias 3, 4 e 5 de novembro de 2015.

A Unidade Didática tem como objetivo desenvolver um conjunto de atividades pertencentes às várias áreas curriculares (Matemática, Português e Expressões), procurando assim trabalhar alguns dos conteúdos das mesmas.

De forma a contextualizar a presente unidade, inicialmente apresentar-se-á o contexto de aplicação, que consiste em relacionar a unidade em função da realidade e ainda referir uma breve explicação do que será feito ao longo dos três dias; os objetivos gerais de todas as áreas curriculares tendo em conta os conteúdos a abordar. E, por fim, as principais características do processo metodológico, onde serão explicitadas as atividades que se pretendem realizar com os alunos.

Posteriormente, encontrar-se-á o guião de atividades que apresenta a sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares; o roteiro dos percursos de ensino aprendizagem; os anexos (materiais a utilizar); e, por último, a reflexão de aplicação, após a implementação da Unidade Didática, fazendo referência aos pontos fortes e pontos fracos da semana.

Contexto de aplicação

A unidade didática intitulada de “*A lagartinha que comia muito*” destina-se aos alunos da turma 7st que frequentam o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A turma em questão é um pouco complicada a nível de comportamento, o que dificulta consideravelmente as aprendizagens dos conteúdos pretendidos. Tendo em conta o fator do comportamento é necessário prestar atenção aos elementos pedagógicos e didáticos escolhidos, uma vez que estes alunos requerem uma base motivacional bastante forte para aprenderem. A turma apresenta inúmeras dificuldades a nível cognitivo e do desenvolvimento da psicomotricidade fina, o que facilita na escolha das atividades, pois é necessário criar desafios para superar as mesmas.

Existe ainda um caso de necessidades educativas especiais na turma. Esta aluna apresenta graves dificuldades cognitivas e um comportamento desadequado dentro da sala de aula, o que também dificulta na concentração e no trabalho dos restantes colegas.

Foi já possível observar que a leitura de livros desperta notavelmente o interesse destes alunos. Assim, a escolha do elemento integrador debruçou-se sobre o livro infantil *A Lagartinha muito comilona* de Eric Carle.

Este é um livro com bastantes potencialidades no que diz respeito à exposição de conteúdos dos programas de 1º ano. Nesse sentido foi fácil relacioná-lo e interliga-lo com todas as atividades da unidade didática.

A metodologia usada nesta Unidade Didática será, essencialmente, a descoberta orientada, mas também um pouco da teoria behaviorista, uma vez que os alunos da turma são bastante distraídos e muitas vezes precisam que a professora lhes lembre quais os objetivos das atividades, o que estão a aprender, o que têm de fazer e como fazer.

Pretende-se com esta unidade didática que na área do Português, os alunos aprendam os diferentes fonemas do grafema “e” e o grafema “é”, os ditongos *ei*, *eu*, *ãe* e *õe*. Na área da matemática, os alunos deverão aprender o conceito de conjunto vazio, o número 0 e a adição. Na área das expressões, deverão aprender a decalcar elementos naturais, bem como a fazer dobragens numa folha de papel.

Para que todos estes conceitos sejam retidos para aprendizagem, os alunos deverão ter já alguns conhecimentos, aos quais chamamos de pré-requisitos, ou seja, aquilo que eles já sabem e dominam, para que posteriormente lhes possam ser transmitidos novos conteúdos e, por conseguinte, adquiridos novos conhecimentos.

Na área do Português, os alunos deverão ter já um bom desenvolvimento da consciência fonémica, da consciência silábica e da consciência da palavra. É também necessário que conheçam as vogais já aprendidas, ou seja, o “o”, o “i”, o “u” e o “a”, bem como o significado de ditongos e todos os ditongos que incluem as vogais já lecionadas.

Quanto à área da Matemática, os alunos já devem associar o número à quantidade, reconhecer os números até 9, conhecer a ordem dos números até 9, formar conjuntos com linhas fechadas, formar conjuntos de 1 a 9 elementos e conhecer e saber aplicar os sinais de maior e menor.

Relativamente à Expressão Plástica, os alunos já deverão ser capazes de cumprir as orientações dadas para a realização de tarefas, bem como de fazer dobragens aleatórias nas folhas de papel e pintar com lápis de cera.

Objetivos didáticos gerais

Nesta unidade didática pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
- ✓ Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens ou pedidos.
- ✓ Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.
- ✓ Falar de forma clara e audível.
- ✓ Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.
- ✓ Utilizar designações corretas.
- ✓ Identificar generalizações.
- ✓ Conhecer os diferentes objetos e conceitos concretos, desenhos, etc.
- ✓ Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros.
- ✓ Partilhar conhecimentos e procedimentos com os colegas, enriquecendo a experiência pessoal e do grupo.
- ✓ Participar com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.
- ✓ Explicar e confrontar as suas ideias com as dos companheiros, justificar as suas opiniões e descrever processos utilizados na realização de atividade.

Principais características do processo metodológico e de avaliação

Um dos pontos fulcrais a ter em atenção na construção de uma unidade didática é o ritmo de trabalho dos alunos da turma. Assim, uma vez que a turma em que esta será desenvolvida é um pouco lenta quanto ao desenvolvimento dos trabalhos pedidos, é necessário planificar poucas atividades para que possam ser todas realizadas. É também essencial que o professor tenha a perceção que cada aluno é um caso particular, para que assim se possam desenvolver atividades potenciadoras de novas aprendizagens, indo ao encontro das características e capacidades de cada um.

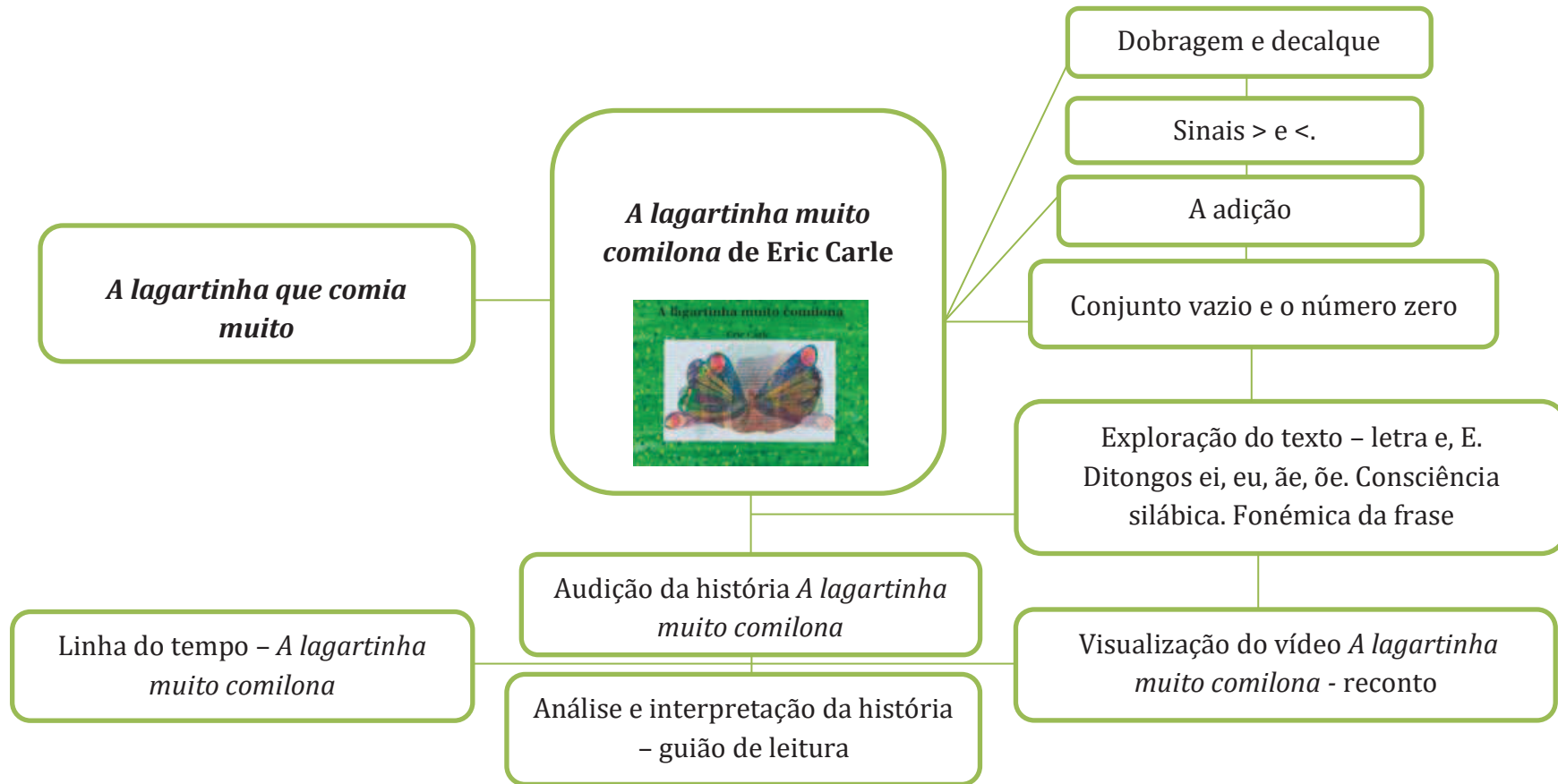
Na área curricular do Português, as atividades foram planificadas para serem desenvolvidas num período de três dias (7 horas e 30 minutos). Os conteúdos a abordar durante esse período diz respeito à consciência fonológica e habilidades fonémicas; perceção e discriminação fonéticas; consciência silábica; sensibilidade fonológica, consciência fonémica, letra maiúscula, letra minúscula, unidade de escrita, ou seja, o grafema, ditongos e alargamento do vocabulário. Para abordar estes conteúdos serão realizados vários exercícios propostos nos guiões do aluno (identificação do som da letra E, dos ditongos ei, eu, õe e ãe, divisão silábica, desenho dos ditongos ei, eu, õe e ãe, identificação de palavras numa frase, entre outros).

Na área da Matemática, as atividades foram planificadas para três dias (5 horas e 30 minutos). Os principais conteúdos a abordar nesta área são: contagens até 9, números naturais até 9, conjunto vazio, sinais de maior e menor e adição. Para abordagem dos conteúdos referidos serão realizados vários exercícios propostos nos guiões do aluno (identificação dos números, identificação das quantidades, identificação de um conjunto vazio, exercícios de contagem e aplicação dos sinais maior e menor e adições através de esquemas ou desenhos).

Por fim, na área da Expressão Plástica foram planificadas para dois dias (duas horas), os alunos irão realizar a dobragem de papel de forma a obter uma borboleta e também o decalque de folhas de árvores através de lápis de cera.

Durante a semana realizar-se-ão também atividades de avaliação, de forma a averiguar e regular o desempenho dos alunos e ajustar a prática de ensino às necessidades identificadas. Todas estas atividades pretendem avaliar os diferentes conteúdos trabalhados ao longo da semana nas várias áreas curriculares.

Mapa Conceptual



**PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES**

Elementos de identificação

Orientador(a) Cooperante: Professora Elisabete Campos

Estudantes de Prática Supervisionada: Cátia Robalo

Professor Supervisor: Professor Doutor António Pais

Turma: 1º Ano – 7 ST

Unidade temática: A lagartinha que comia muito

Semana de 3,4 e 5 de outubro de 2015

Seleção do conteúdo programático

Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares

Português

Domínios /Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Oralidade	Interação discursiva: - Princípio da cortesia;	- Respeitar regras de interação discursiva.	- D1 : Escutar os outros e esperar pela sua vez de falar.	- Intervir em momento pertinente.	- Ouvir ler a história <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle (D20)

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>- Resposta, pergunta, pedido.</p> <p>Compreensão e expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulação; - Vocabulário; - Informação essencial; - Instrução; - Expressão de ideias e de sentimentos. <p>Consciência fonológica e habilidades fonémicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceção e discriminação fonéticas; - Consciência silábica; - Sensibilidade fonológica. 	<p>- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>- Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p>	<p>- D2: Respeitar o princípio da cortesia.</p> <p>- D3: Responder adequadamente a perguntas.</p> <p>- D4: Falar de forma audível.</p> <p>- D5: Articular corretamente as palavras.</p> <p>- D6: Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.</p> <p>- D7: Cumprir instruções.</p> <p>- D8: Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p>- D9: Discriminar pares-mínimos.</p> <p>- D10: Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 e 4 sílabas.</p> <p>- D11: Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p>	<p>- Respeitar a sua vez de falar. - Participar de forma coerente e ativa no debate.</p> <p>- Gosto por participar.</p> <p>- Respeitar as atitudes e opiniões dos colegas.</p> <p>- Reconhecer o valor da leitura para aprender.</p> <p>- Manifestar interesse pela leitura.</p> <p>- Escutar com respeito.</p> <p>- Apresentar de forma limpa e ordenada os seus trabalhos.</p> <p>- Ser cuidado na apresentação dos trabalhos.</p> <p>- Só são aceites os trabalhos que se encontrem devidamente limpos e organizados.</p>	<p>-Diálogo acerca do elemento integrador e preenchimento do guião de leitura (D1, D2, D3, D4, D5, D6,D7, D8, D14, D16 3 D17, D21) (avaliação diagnóstica e formativa)</p> <p>-Realização de exercícios no âmbito da consciência da palavra e da consciência fonológica no guião do aluno. (D7, D8, D9, D10, D11, D13 E D15) (avaliação diagnóstica e formativa)</p> <p>-Realização do grafismo da letra E, na forma maiúscula e minúscula e dos ditongos eu, ei, ãe e õe no guião do aluno. (D7, D12, D13) (avaliação diagnóstica e formativa)</p> <p>- Reconto da história <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. (D4, D6, D22)</p>
---------------------------------	--	---	--	--	--

	<p>Alfabeto e grafemas: - Alfabeto; - Letra maiúscula e minúscula; - Valores fónicos do grafema (e) e ditongos (eu/ei/ãe/õe).</p> <p>Compreensão de texto: - Vocabulário; alargamento e adequação.</p>	<p>- Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <p>- Apropriar-se de novos vocábulos.</p>	<p>-D12: Nomear a totalidade das vogais aprendidas (i, u, o, a, e).</p> <p>- D13: Fazer corresponder as formas minúsculas e maiúscula das letras aprendidas (i, u, o, a, e)</p> <p>- D14: Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.</p> <p>- D15: Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.</p> <p>- D16: Reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao tema do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p>		
--	--	---	--	--	--

<p>Iniciação à Educação Literária</p>	<p>Ortografia e pontuação: - Sílabas, e palavras (regulares) - Sinais de pontuação: ponto final. - Letra de imprensa, letra manuscrita</p> <p>Audição e leitura: - Obras de literatura para a infância.</p> <p>Compreensão de texto: -Antecipação de conteúdos; - Reconto.</p>	<p>- Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>- Ouvir ler textos literários. - Compreender o essencial de textos escutados.</p>	<p>- D17: Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV.</p> <p>-D18:Identificar e utilizar adequadamente o ponto final.</p> <p>- D19: Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.</p> <p>- D20: Ouvir ler obras de literatura para a infância. - D21: Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. - D22: Recontar uma história ouvida.</p>		
--	--	--	--	--	--


Matemática

Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores desempenho		
<p>Números e Operações:</p> <p>- Números naturais.</p>	<p>- Contagens até 9 objetos;</p> <p>- O conjunto vazio e o número zero.</p>	<p>- Contar até 9.</p>	<p>- D1: Verificar que dois conjuntos têm o mesmo número de elementos ou determinar qual dos dois é mais numeroso utilizando correspondências um a um.</p> <p>- D2: Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até nove e utilizar corretamente os números do sistema decimal para os representar;</p> <p>- D3: Conta até 9 objetos e reconhecer que o resultado final não depende da ordem de contagem escolhida;</p>	<p>- Apresentar de forma limpa e ordenada os seus trabalhos.</p> <p>- Gosto por participar.</p> <p>- Participar de forma ordenada e oportuna.</p> <p>- Levantar dúvidas de forma ordenada e oportuna.</p> <p>- Manifestar interesse em aprender.</p> <p>- Escutar com atenção o que é transmitido.</p> <p>- Ser cuidadoso na apresentação dos trabalhos.</p> <p>- Ouvir com atenção e respeitar a intervenção dos colegas.</p> <p>- Só são aceites os trabalhos que se encontrem devidamente limpos e organizados.</p>	<p>- Realização de exercícios no âmbito do número zero, conjunto vazio e sinal de $>$ e $<$ nos guiões do aluno. (D1,D2, D3, D4, D5, D6) (avaliação diagnóstica e formativa)</p> <p>- Realização de exercícios no âmbito da adição no guião do aluno (D7, D8, D9, D 10, D11, D12) (avaliação diagnóstica e formativa)</p>

<p>-Sistema de numeração.</p>	<p>- Ordem natural; os símbolos «<» e «>»; comparação e ordenação de números até nove.</p>	<p>-Descodificar o sistema de numeração decimal;</p>	<p>- D4: Associar pela contagem diferentes conjuntos ao mesmo número natural, o conjunto vazio ao número zero e reconhecer que um conjunto tem menor número de elementos que outro se o resultado da contagem do primeiro for anterior, na ordem natural, ao resultado da contagem do segundo.</p> <p>- D5: Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até nove.</p> <p>- D6: Comparar números naturais até nove tirando partido do valor posicional dos algarismos e utilizar corretamente os símbolos «<» e «>».</p>		
<p>-Adição</p>	<p>- Adições cuja soma seja inferior a nove por cálculo mental, métodos</p>	<p>- Adicionar números naturais.</p>	<p>-D7: Saber que o sucessor de um número</p>		

	<p>informais e tirando partido do sistema decimal de posição;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os símbolos «+» e «=» e os termos «parcela» e «soma»; - Decomposição de números até nove em somas; - Problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar. 		<p>na ordem natural é igual a esse número mais um;</p> <ul style="list-style-type: none"> - D8: Efetuar adições envolvendo números naturais até nove, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; - D9: Utilizar corretamente os símbolos «+» e «=», e os termos «parcela» e «soma». - D10: Reconhecer que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número; - D11: Adicionar fluentemente dois números de um algarismo; - D12: Decompor um número natural até nove em somas de dois ou 		
--	--	--	---	--	--

			mãos números de um algarismo.		
Expressões					
Expressão Plástica					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação
<p>Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Bloco 3 – Exploração de Técnicas diversas de Expressão</p>	<p>- Desenho; - Decalque; - Texturas;</p> <p>-Dobragem;</p>	<p>- Explorar as possibilidades técnicas de: - Lápis de cera; Utilizando suportes de: - Diferentes texturas.</p> <p>-Fazer dobragens.</p>	<p>- D1: Decalcar com lápis de cera sobre diferentes folhas de árvores.</p> <p>- D2: Realizar dobragens com precisão.</p>	<p>-Reconhecer o valor da plástica para aprender. - Apresentar de forma limpa e ordenada os seus trabalhos. - Ser cuidado na apresentação dos trabalhos. - Manter o espaço de trabalho limpo e organizado. - Manifestar interesse em realizar a atividade. - Utilizar cuidadosamente o material necessário. - Limpar a mesa de trabalho e o chão depois de concluir o trabalho.</p>	<p>- Realização das dobragens corretas de forma a obter uma borboleta (D1). (avaliação formativa)</p> <p>- Decalque de folhas de árvores utilizando lápis de cera (D2) (avaliação formativa)</p>

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 03/11/2015	Responsável pela execução: Cátia Robalo
<p>Tema integrador: A alimentação saudável</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Adição, soma, alimentação, alimentos, decalque, dobragem, sinal > e <, letra e, ditongos eu, ei, ãe e õe, número zero, conjunto vazio, cardinal, parcela.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Guião de Leitura <i>A lagartinha muito comilona</i> (Anexo 1); - Guião de Matemática do Aluno (Anexo 3); - Guião de Português do Aluno (Anexo 2); - Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle; - Régua; - Quadro de ardósia.
<p>Elemento integrador: Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle</p> <div style="display: flex; align-items: flex-start;">  <div> <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. O título do livro, bem como as guardas e as ilustrações vão introduzir o tema a trabalhar e será ainda o responsável pelo desencadeamento das restantes atividades, na medida em que vai estar sempre presente em todas elas, fazendo a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos em causa.</p> </div> </div>	
<p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. - Realização do guião de leitura <i>A lagartinha muito comilona</i>. 	

- Realização do exercício de identificação dos alimentos que a lagartinha comeu durante a semana.
- Realização do guião do aluno de Português, abordando a letra “e” minúscula e maiúscula.
- Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica (som [ɛ]) e da consciência silábica.
- Realização do guião do aluno de Matemática, abordando o número zero, conjunto vazio e sinais de > e <.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

- **Período da manhã:**

Apresentação do elemento integrador

(Tempo previsto: 30 minutos)



Livro *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle.

Atividade 1 - Realização de exercício de identificação dos alimentos que a lagartinha comeu.

(Tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em assinalar os alimentos que a lagartinha comeu ao longo dos dias da semana.

Apresentação do elemento integrador:

-Antecipação do conteúdo do livro através da exploração dos elementos paratextuais: capa, contra capa e guardas do livro; e questionamento sobre os mesmos:

- O que vemos na capa?
- O que representam estas imagens na capa?
- Do que falará este livro?

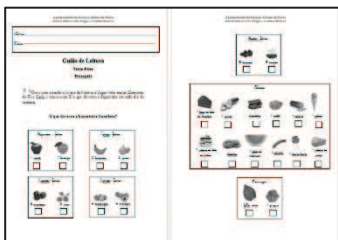
-Leitura e exploração do livro *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle.

1.1. Distribuição do guião de leitura (Anexo 1).

1.2. Explicação dos objetivos da atividade. É explicado aos alunos que terão de prestar muita atenção à nova leitura da história para identificarem o alimento que foi comido pela lagartinha em cada dia da semana e fazerem um X no sítio correto.

1.3. Leitura do livro *A lagartinha muito comilona* e preenchimento do guião de leitura.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam concentrar-se de forma a assinalarem corretamente os alimentos comidos pela lagartinha. Esta tarefa será realizada em grande grupo e, posteriormente, realizada individualmente no Guião de Leitura do Aluno (Anexo 1) e tem como finalidade didática desenvolver o raciocínio, a atenção e a concentração.



Guião de Leitura (Anexo 1)

Atividade 2 - Desenhar o final da história.

(Tempo previsto: 20 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em desenhar o final da história *A lagartinha muito comilona*.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos desenhem o que acontece depois da lagartinha comer uma folha verde.

Esta tarefa será realizada individualmente no Guião de Leitura do Aluno (Anexo 1) e tem como finalidade didática desenvolver a motricidade fina, a criatividade, a atenção e a concentração.

1.4. Correção do guião em voz alta no quadro com ajuda dos alunos.

2.1. Diálogo com os alunos acerca do final da história *A lagartinha muito comilona*.

2.2. Explicação dos objetivos da atividade. É explicado aos alunos que terão de desenhar na segunda parte do Guião de Leitura (Anexo 1) como termina a história *A lagartinha muito comilona*.

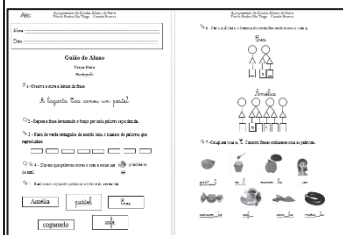


Guião de Leitura

Atividade 3 - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra.

(Tempo previsto: 20 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em segmentar a frase em palavras e identificar qual o número das mesmas. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam dividir a frase em palavras e identifiquem por quantas palavras é constituída a frase. Esta tarefa será realizada em grande grupo e, posteriormente, realizada individualmente no Guião do Aluno (Anexo 2) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, o raciocínio, a atenção e a concentração.



Guião do aluno

3.1. Distribuição do Guião do Aluno. (Anexo 2)

3.2. Apresentação oral e escrita da frase “A lagarta Eva comeu um pastel.”.

3.3. Repetição da frase por parte dos alunos (levantar o braço por cada palavra reproduzida).

3.4. Colocação de um retângulo por cada palavra reproduzida no quadro (alinhando-o da esquerda para a direita).

3.5. Repetição da frase por parte dos alunos e identificação do número de palavras da frase.

3.6. Realização do exercício três do guião do aluno.

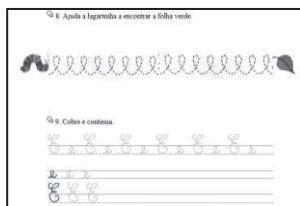
3.6.1. Pintura de tantos retângulos quanto o número de palavras da frase do guião “A lagarta Eva comeu um pastel.”.

<p>Atividade 4 – Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som [ɛ] (Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de abordagem didática e consiste em segmentar as palavras e em identificar o som [ɛ]. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos aprendam que as letras representam sons e identifiquem a letra e em letra de imprensa e manuscrita. Neste caso, a letra “e” representa o som [ɛ], pretende-se assim que desenvolvam a consciência da palavra e consciência fonémica. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor pede aos alunos que identifiquem o som [ɛ] na frase, sendo que posteriormente realizam a atividade de forma individual no guião do aluno (Anexo 2). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de segmentação silábica, a identificação de sons, a direccionalidade da escrita, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.</p> <p>Atividade 5 – Completar palavras com E, e (Tempo previsto: 20 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em completar as palavras com a letra “e” maiúscula ou minúscula. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos aprendam que o “e” minúsculo se utiliza no meio</p>	<p>4.1. Identificação das palavras com o som [ɛ] na frase apresentada na atividade 1 do guião do aluno (Anexo 2).</p> <p>4.2. Após a identificação da palavra “Eva” e “pastel”. Procede-se à segmentação silábica das mesmas (bater palmas por cada sílaba).</p> <p>4.3. Identificação de palavras que apresentam a letra e em letra de imprensa e manuscrita.</p> <p>4.3.1. Realização da atividade número 5 do guião do aluno (Anexo 2).</p> <p>4.4. Identificação, em grupo, da sílaba que apresenta o fonema [3] e também do fonema [3].</p> <p>Representação gráfica, no quadro, da identificação realizada através da pintura do círculo (círculo onde se encontra o fonema [3] e do triângulo (fonema [3])).</p> <p>4.4.1. Registo de forma individual, da atividade anteriormente realizada, no guião do aluno (atividade seis).</p> <p>5.1. É relembrada a frase “A Eva comeu um pastel.”</p> <p>É chamada a atenção para o som da palavra “pastel”.</p>
--	--

da frase e também no início de nomes comuns, e que o “e” maiúsculo só se utiliza no início dos nomes próprios. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor pede aos alunos que identifiquem as palavras e pergunta qual a letra a utilizar sendo que posteriormente realizam a atividade de forma individual no guião do aluno (Anexo 2). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de segmentação silábica, a identificação de palavras, a direccionalidade da escrita, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.

Atividade 6 – Realização do grafismo da letra “e, E”
(Tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em realizar o grafismo da letra “e”. O principal objetivo desta palavra é que os alunos aprendam a escrever a letra manuscrita “e” na forma maiúscula e minúscula. Esta tarefa será realizada individualmente e tem como finalidade desenvolver a capacidade de escrita, a motricidade fina, a atenção e a concentração.



Guião do Aluno

5.2. Apresentação da palavra “pastel” por completar no quadro. Os alunos serão questionados sobre que letra falta naquela palavra. Após diálogo entre a turma, chega-se à resposta, ou seja, que falta lá um “e” minúsculo.

5.3. Explicação do exercício, utilizando algumas palavras do mesmo.

5.4. Resolução do exercício número 7 no guião do aluno de forma individual.

6.1. Explicação do objetivo da atividade: os alunos terão que percorrer o percurso para que a lagartinha encontre a folha verde.

6.1.1. Realização do exercício 8 do guião do aluno (Anexo 2).

6.2. Reprodução e exemplificação no quadro como deverão escrever a letra “e” minúscula.

6.3. Reprodução e exemplificação no quadro como deverão escrever a letra “e” maiúscula.

6.4. Realização do exercício 9 do guião do aluno (Anexo 2) - grafismo da letra “e, E”.

- **Período da tarde:**

Atividade 7 – O número zero

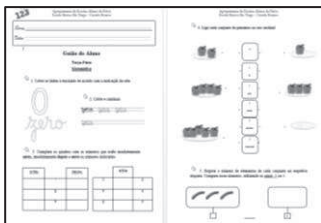
(tempo previsto: 90 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e tem como objetivo trabalhar o número zero e associar ao conjunto vazio.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 3) e nos exercícios do Manual de Matemática).

Durante o preenchimento do guião e realização dos exercícios do Manual, será feito trabalho orientado.

Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.



Guião do Aluno

7.1. Ativação do conhecimento prévio através do elemento integrador, ou seja, a seguinte questão é colocada à turma “ O que comeu a lagartinha no dia em que nasceu?” (os alunos deverão responder zero alimentos).

7.2. Distribuição do Guião do Aluno (Anexo 3).

7.2.1.Exemplificação do grafismo do número zero no quadro.

7.3.Realização do grafismo do número zero e da escrita por extenso do mesmo de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 3).


7.4. Explicitação dos objetivos do exercício número três: os alunos devem completar os quadros com os números que estão imediatamente antes, imediatamente depois e entre os números indicados.

7.4.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 3).

7.5. Explicitação dos objetivos do exercício número quatro, que tem como objetivo ligar cada conjunto de pimentos ao seu cardinal.

7.5.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 3).

<p>Atividade 8 - Comparar o número de elementos e utilizar os sinais > e <. (tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo fazer contagens assinalando entre o sinal de maior e menor.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 3).</p> <p>Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a noção de maior e menor, a concentração, a e atenção.</p>	<p>8.1. Explicitação dos objetivos do exercício número cinco: os alunos devem registar o número de elementos de cada conjunto na respetiva etiqueta e comparar esses números, utilizando os sinais > ou < .</p> <p>8.1.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 3).</p>
<p>Quarta-feira 04/11/2015</p>	<p>Responsável pela execução: Cátia Robalo</p>
<p>Tema integrador: A alimentação saudável.</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Adição, soma, alimentação, alimentos, decalque, dobragem, sinal > e <, letra e, ditongos eu, ei, ãe e õe, número zero, conjunto vazio, cardinal, parcela.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas de papel brancas A4; - Giz; - Linha do tempo <i>A lagartinha muito comilona</i> (Anexo 4);

<p>Elemento integrador: Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle</p>  <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. O título do livro, bem como as guardas e as ilustrações vão introduzir o tema a trabalhar e será ainda o responsável pelo desencadeamento das restantes atividades, na medida em que vai estar sempre presente em todas elas, fazendo a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos em causa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guião de Matemática do Aluno (Anexo 6); - Guião de Português do Aluno (Anexo 5); - Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle; - Mola da roupa; - Régua; -Quadro de ardósia.
<p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento da linha do tempo <i>A lagartinha muito comilona</i>, com o intuito de ordenar os acontecimentos da história. - Realização do guião do aluno de Português, abordando a letra “e” minúscula e maiúscula. - Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica (som [i], [ɛ] e [ē].]) e da consciência silábica - Realização do guião do aluno de Matemática, abordando a adição, os sinais > e < e a resolução de problemas. - Dobragens sucessivas numa folha de papel A4 branca de forma a elaborar uma borboleta e decoração da mesma. 	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Período da manhã:</u> <p>Atividade 1- Linha do tempo <i>A lagartinha muito comilona</i>.</p>	<p>1.1. Ativação do conhecimento prévio através do elemento integrador.</p>

(Tempo previsto: 60 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em desenhar na linha do tempo os acontecimentos da história.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam ter noção da ordem dos acontecimentos da história ao longo do tempo.

Esta tarefa será realizada em grande grupo e, posteriormente, realizada individualmente na folha da linha do tempo (Anexo 4) e tem como finalidade didática desenvolver o raciocínio, o desenho, a atenção e a concentração.



Linha do tempo *A lagartinha comilona*

Atividade 2 - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra.

(Tempo previsto: 25 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em segmentar a frase em palavras e identificar qual o número das mesmas. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam dividir a frase em palavras e identifiquem por quantas palavras é constituída a frase. Esta tarefa será realizada em grande

1.1.1. Reconto da história por parte dos alunos em grande grupo.

1.2. Distribuição da folha com a linha do tempo (Anexo 4).

1.2.1. Explicitação do objetivo da atividade: os alunos terão que desenhar na linha do tempo os acontecimentos da história.

1.3. Realização da atividade de forma individual na folha distribuída (Anexo 4).

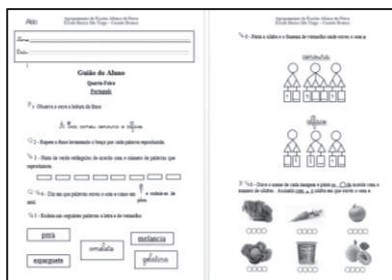
2.1. Distribuição do guião do aluno. (Anexo 5)

2.2. Apresentação oral e escrita da frase “A Eva comeu cenoura e alface”.

2.3. Os alunos são alertados para o facto de a frase terminar com um ponto final e começar com letra maiúscula.

2.4. Repetição da frase por parte dos alunos (levantar o braço por cada palavra reproduzida).

grupo e, posteriormente, realizada individualmente no Guião do Aluno (Anexo 5) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, o raciocínio, a atenção e a concentração.



Guião do aluno

Atividade 3 – Realização de exercícios no âmbito da consciência fonémica – o som [i]

(Tempo previsto: 50 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em segmentar as palavras e em identificar o som [i]. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos aprendam que as letras representam sons. Neste caso, a letra “e” representa o som [i], pretende-se assim que desenvolvam a consciência das palavras e consciência fonémica. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor pede aos alunos que identifiquem o som [i] na frase, sendo que posteriormente realizam a atividade de forma individual

2.5. Colocação de um retângulo por cada palavra reproduzida no quadro (alinhando-o da esquerda para a direita).

2.6. Repetição da frase por parte dos alunos e identificação do número de palavras da frase.

2.7. Realização do exercício três do guião do aluno de forma individual. (Anexo 5)

2.7.1. Pintura de tantos retângulos quanto o número de palavras da frase do guião “A Eva comeu cenoura e alface.”

3.1. Identificação das palavras com o som [i] na frase “A Eva comeu cenoura e alface”.

3.2. Após a identificação da palavra “cenoura” e “alface”. Procede-se à segmentação silábica das mesmas (bater palmas por cada sílaba).

3.2.1. Identificação, em grupo, da sílaba que apresenta o fonema [i] e também do fonema [i].

3.3. Identificação de palavras que apresentam a letra e.

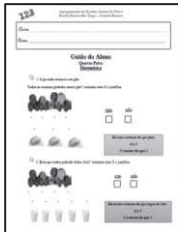
3.3.1. Realização da atividade número 5 do guião do aluno (Anexo 5).

3.4. Identificação, em grupo, da sílaba que apresenta o fonema [i] e também do fonema [i].

<p>no guião do aluno (Anexo 5). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de segmentação silábica, a identificação de sons, a direccionalidade da escrita, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.</p>	<p>Representação gráfica, no quadro, da identificação realizada através da pintura do círculo (círculo onde se encontra o fonema [i] e do triângulo (fonema [ɨ]).</p> <p>3.4.1. Realização da atividade número 6 do guião do aluno. Primeiramente a atividade é realizada no quadro e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.</p> <p>3.4.1. Registo de forma individual, da atividade anteriormente realizada, no guião do aluno (questão nº 6).</p> <p>3.5. Explicitação dos objetivos da atividade número sete do guião do aluno (Anexo 5): pintar tantos círculos quanto o número de sílabas da palavra que a imagem representa e assinalar em que sílaba ouvem o som [i].</p> <p>3.5.1. Realização da atividade número sete do guião do aluno. Primeiramente a atividade é realizada no quadro e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.</p>
<p>Atividade 4 – Realização de exercícios no âmbito da consciência fonémica – os sons [i], [ɛ] e [ẽ]. (Tempo previsto: 45 minutos)</p> <p>Esta atividade é de abordagem didática e consiste em segmentar as palavras e em identificar o som [i], [ɛ] e [ẽ]. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos aprendam que as letras representa sons. Neste caso, a letra “e” representa o som [i], [ɛ] e [ẽ], pretende-se assim que desenvolvam a consciência das palavras e</p>	<p>4.1. Explicitação dos objetivos da atividade oito do guião do aluno (Anexo 5): os alunos devem observar as imagens apresentadas e ouvir o nome de cada uma e pintar as etiquetas de acordo com o som da letra e a que lhes corresponde.</p> <p>4.2. Apresentação das palavras por parte da professora.</p> <p>4.2.1. Realização da atividade oito do guião do aluno (Anexo 5) de forma individual.</p>

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 6).

Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a noção de maior e menor, a concentração, a e atenção.



Guião do aluno (Anexo 6)

Atividade 6- Resolução de um problema

(Tempo previsto: 20 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo fazer contagens, preencher a tabela com os dados do problema e responder às questões.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 6).

Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.



Guião do aluno (Anexo 6)

5.2. Explicitação dos objetivos do exercício número um do guião do aluno (Anexo 6): os alunos devem ligar cada criança a um pão e determinar se todas poderão comer pão.

5.2.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 6).

5.3. Explicitação dos objetivos do exercício número dois do guião do aluno (Anexo 6): os alunos devem ligar cada criança a um copo de leite e determinar se todas poderão beber leite.

5.3.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 6).

6.1. Explicitação do objetivo do exercício número três do guião do aluno (Anexo 6): os alunos devem completar a tabela apresentada com os dados do problema, para depois responderem às perguntas propostas.

6.2. Apresentação oral do problema apresentado no exercício três do guião do aluno (Anexo 6).

6.3. Preenchimento da tabela com a ajuda de um aluno escolhido de forma aleatória no quadro de ardósia.

6.3.1. Preenchimento de forma individual no guião do aluno (Anexo 6).

6.4. Apresentação oral de cada questão.

6.4.1. Um aluno de forma aleatória responde a cada questão colocada.

6.4.2. Correção no quadro.

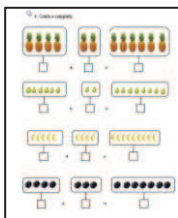
Atividade 7- Efetuar adições com fruta.

(Tempo previsto: 20 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo realizar contagens e efetuar adições recorrendo a imagens de fruta.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 6)).

Esta tarefa tem como finalidade efetuar a adição e desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.



Guião do aluno

Atividade 8 - Elaboração de uma borboleta

(Tempo previsto: 60 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em sucessivas dobragens de uma folha de papel, de forma a formar uma borboleta. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor explica aos alunos a forma de fazer as dobragens e, posteriormente os alunos realizam na sua folha de forma individual as dobragens. A principal finalidade desta

7.1. Explicitação do objetivo do exercício número quatro do guião do aluno (Anexo 6): os alunos devem contar e registar quantas peças de fruta há em cada conjunto, para depois somar e obter o resultado da adição.

7.2. Realização do exercício quatro no guião do aluno (Anexo 6) de forma individual.


8.1. Visualização da seguinte página do livro *A lagartinha muito comilona*.

8.1.1.Lançamento do seguinte desafio à turma: É possível fazermos uma borboleta parecida com a desta imagem utilizando as dobragens de papel?

8.2. Distribuição de uma folha de papel branca A4 por cada aluno.

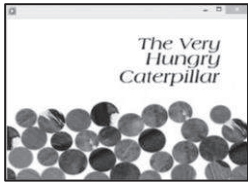


<p>tarefa é desenvolver a psicomotricidade fina, a audição, a atenção, a compreensão e a organização.</p>	<p>8.3. É pedido aos alunos que façam círculos nas laterais das folhas para que a borboleta possa ser mais colorida.</p> <p>8.4. A professora explica no quadro como serão realizadas as dobragens.</p> <p>8.4.1. É explicado e exemplificado “passo a passo” as dobragens que terão de ser feitas para formar a borboleta. Após cada orientação nova, os alunos irão reproduzir na sua folha a dobragem realizada previamente pela professora. Este passo será sempre supervisionado pela professora, podendo esta auxiliar nas possíveis dúvidas.</p> <p>8.4.2. Após todas as orientações das dobragens, a professora dará a informação de como colocar a mola da roupa. Todos os alunos terão uma mola da roupa para colocar na sua borboleta.</p> <p>8.4.3. Será explicada a forma de abertura da sua dobragem para verem a borboleta. Todos os alunos deverão seguir a orientação de forma a obterem a sua borboleta colorida.</p> <p>8.4.4. Colocação das antenas na mola de madeira para finalizar a borboleta.</p>
<p>Quinta-Feira 05/11/2015</p>	<p>Responsável pela execução: Cátia Robalo</p>
<p>Tema integrador: A alimentação</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Adição, soma, alimentação, alimentos, decalque, dobragem, sinal > e <, letra e, ditongos eu, ei, ãe e õe, número zero, conjunto vazio, cardinal, parcela.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas de árvores; - Guião do aluno de Matemática (Anexo 8) - Guião do aluno de Português (Anexo 7);

<p>Elemento integrador: Livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle</p>  <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>A lagartinha muito comilona</i> de Eric Carle. O título do livro, bem como as guardas e as ilustrações vão introduzir o tema a trabalhar e será ainda o responsável pelo desencadeamento das restantes atividades, na medida em que vai estar sempre presente em todas elas, fazendo a ligação entre as mesmas. Através do elemento integrador os alunos serão questionados relativamente ao que pensam, para antecipação dos conhecimentos prévios, dando depois seguimento à abordagem dos conteúdos em causa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cera; - Vídeo <i>A lagartinha muito comilona</i>. Folhas de papel brancas A4; -Giz; - Régua; -Quadro de ardósia.
<p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização do guião do aluno de Português, abordando os ditongos <u>eu, ei, ãe e õe</u>. -Segmentação silábica e identificação dos ditongos <u>eu, ei, ãe e õe</u> para desenvolver a consciência fonémica. - Realização do guião do aluno de Matemática, abordando a adição, os sinais > e < e a resolução de problemas. - Realização da técnica plástica de decalque da textura de diferentes folhas de árvores. 	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Período da manhã:</u> <p>Atividade 1 – Visionamento do vídeo <i>A lagartinha comilona</i> e reconto da história. (Tempo previsto: 20 minutos) Esta atividade é de sistematização didática e consiste em visualizar um filme para depois recontarem a história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Ativação do conhecimento prévio através do elemento integrador. 1.1.1. Visualização do vídeo <i>A lagartinha muito comilona</i>. 1.1.2. Reconto da história por parte de dois ou três alunos escolhidos de forma aleatória.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam descrever a ordem dos acontecimentos da história ao longo do tempo e que desenvolvam a oralidade, usando advérbios tais como “a seguir”, “mais tarde”, “em seguida”, entre outros.

Esta tarefa será realizada em grande grupo e tem como finalidade didática desenvolver o raciocínio, a compreensão oral, a atenção e a concentração.



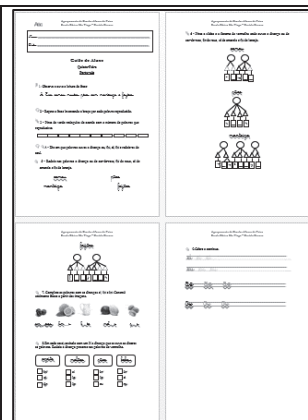
Vídeo A lagartinha muito comilona

Atividade 2 - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra.

(Tempo previsto: 10 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em segmentar a frase em palavras e identificar qual o número das mesmas. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam dividir a frase em palavras e identifiquem por quantas palavras é constituída a frase. Esta tarefa será realizada em grande grupo e, posteriormente, realizada individualmente no Guião do Aluno (Anexo 7) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, o raciocínio, a atenção e a concentração.

- 2.1. Distribuição do guião do aluno. (Anexo 7)
- 2.2. Apresentação oral da frase: “ A Eva comeu muitos pães com manteiga e feijões.”.
- 2.3. Os alunos são alertados para o facto de a frase terminar com um ponto final e começar com letra maiúscula.
- 2.4. Repetição da frase por parte dos alunos (levantar o braço por cada palavra reproduzida).
- 2.5. Colocação de um retângulo por cada palavra reproduzida no quadro (alinhando-o da esquerda para a direita).
- 2.6. Repetição da frase por parte dos alunos e identificação do número de palavras da frase.
- 2.7. Realização do exercício três do guião do aluno de forma individual. (Anexo 7)



Guião do aluno

Atividade 3 – Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som ãe, õe, eu, ei.

(Tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em segmentar as palavras em sílabas e em identificar a sílaba onde se encontram os sons ãe, õe, eu e ei. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos aprendam que os ditongos são dois sons vocálicos numa só sílaba. Pretende-se assim que desenvolvam a consciência da palavra, silábica e fonémica. Esta atividade será realizada em grande grupo e depois individualmente (numa primeira fase o professor pede aos alunos que identifiquem os sons ãe, õe, eu e ei na frase, sendo que posteriormente realizam a atividade de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 7). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a

2.7.1. Pintura de tantos retângulos quanto o número de palavras da frase do guião “ A Eva comeu muitos pães com manteiga e feijões.”.

- 3.1. Repetição oral da frase “A Eva comeu muitos pães com manteiga e feijões.”, por parte da professora.
- 3.2. Identificação da palavra com o som ãe, õe, eu e ei.
 - 3.2.1. Explicitação do objetivo do exercício 5 do guião do aluno (Anexo 7): os alunos devem rodear nas palavras o ditongo **eu** de cor-de-rosa, **ãe** de roxo, **ei** de amarelo e **õe** de laranja.
 - 3.2.2. Resolução do exercício 5 do guião do aluno (Anexo 7).
 - 3.2.3. Apresentação dos fonemas e grafemas da palavra comeu.
 - 3.2.4. Resolução do exercício 6 do guião do aluno (Anexo 7).
 - 3.2.3. Pintura da sílaba onde se encontra o ditongo eu na palavra comeu.
 - 3.2.4. Pintura dos triângulos que correspondem aos fonemas do ditongo eu.
 - 3.2.5. Escrita dos grafemas *o*, *e*, *u* que faltam nos retângulos.

<p>capacidade de segmentação silábica, a identificação de fonemas, a direccionalidade da escrita, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.</p>	<p>3.2.6. Apresentação dos fonemas e grafemas da palavra <u>pães</u>. 3.2.7. Resolução do exercício 6 do guião do aluno (Anexo 7). 3.2.8. Pintura da sílaba onde se encontra o ditongo <u>ãe</u> na palavra <u>pães</u>. 3.2.9. Pintura dos triângulos que correspondem aos fonemas do ditongo <u>ãe</u>. 3.2.10. Escrita dos grafemas <i>a, e</i> que faltam nos retângulos. 3.2.11. Apresentação dos fonemas e grafemas da palavra <u>manteiga</u>. 3.2.12. Resolução do exercício 6 do guião do aluno (Anexo 7). 3.2.13. Pintura da sílaba onde se encontra o ditongo <u>ei</u> na palavra <u>manteiga</u>. 3.2.14. Pintura dos triângulos que correspondem aos fonemas do ditongo <u>ei</u>. 3.2.15. Escrita dos grafemas <i>a, e, i, a</i> que faltam nos retângulos. 3.2.16. Apresentação dos fonemas e grafemas da palavra <u>feijões</u>. 3.2.17. Resolução do exercício 6 do guião do aluno (Anexo 7). 3.2.18. Pintura da sílaba onde se encontra o ditongo <u>õe</u> na palavra <u>feijões</u>. 3.2.19. Pintura dos triângulos que correspondem aos fonemas do ditongo <u>õe</u>. 3.2.20. Escrita dos grafemas <i>e, i, o, e</i> que faltam nos retângulos.</p>
<p>Atividade 4 – Completar palavras com os ditongos: ei, eu, ãe e ãe. (Tempo previsto: 20 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em completar as palavras com os ditongos eu, ei, ãe e ãe. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos completem</p>	<p>4.1. Explicação dos objetivos da atividade número 7 do guião do aluno (Anexo 7): os alunos devem completar as palavras com os ditongos eu, ei, ãe e ãe. 4.2. Explicação do exercício, utilizando algumas palavras do mesmo.</p>

<p>as palavras com os ditongos correspondentes à palavra da imagem apresentada. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor pede aos alunos que identifiquem as palavras e pergunta qual o ditongo a utilizar sendo que posteriormente realizam a atividade de forma individual no guião do aluno (Anexo 2). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de segmentação silábica, a identificação de palavras, a direccionalidade da escrita, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.</p> <p>Atividade 5 – Realização do grafismo dos ditongos eu, ei, ãe e õe.</p> <p>(Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de abordagem didática e consiste em realizar o grafismo dos ditongos eu, ei, ãe e õe. O principal objetivo desta palavra é que os alunos aprendam a escrever os ditongos eu, ei, ãe e õe. Esta tarefa será realizada individualmente e tem como finalidade desenvolver a capacidade de escrita, a motricidade fina, a atenção e a concentração.</p>	<p>4.3. Resolução do exercício número 7 no guião do aluno de forma individual.</p> <p>4.4. Explicitação dos objetivos da atividade 8 do guião do aluno: os alunos devem rodear o ditongo presente nas palavras de vermelho e assinalar com um X o ditongo que se ouve ao dizer as palavras apresentadas.</p> <p>4.4.1. Resolução do exercício número 8 no guião do aluno de forma individual.</p> <p>5.1. Reprodução e exemplificação no quadro como deverão escrever os ditongos eu, ei, ãe e õe.</p> <p>5.2. Realização do exercício 9 do guião do aluno (Anexo 7).</p>
---	---

Atividade 6 – Resolução de um problema matemático
(tempo previsto: 60 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e tem como objetivo fazer adições, identificando a parcela e a soma. O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 8).

Durante o preenchimento do guião o trabalho será feito de forma orientada.

Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a noção de soma e parcela, a noção de adição, o problema matemático, a concentração e a atenção.

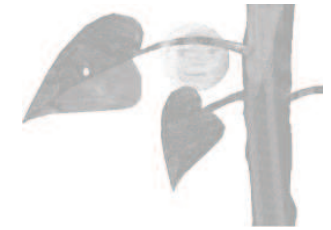


Guião do aluno

Atividade 7 – Contagem de conjuntos de pão e batatas
(tempo previsto: 30 minutos)

6.1. Ativação do conhecimento prévio através do elemento integrador.

6.1.2. Visualização da seguinte página do livro. Os alunos são chamados à atenção para o ovo da lagartinha.



6.2. Distribuição do guião do aluno (Anexo 8).

6.3. Explicação do problema matemático.

6.3.1. É explicado aos alunos que o exercício 1 do guião se chama problema matemático.

6.3.2. É lido aos alunos o problema e registado no quadro os dados do mesmo.

6.3.3. Seguidamente, é pedido que desenhem a quantidade de ovos que a Elsa têm agora no fim da compra. A tarefa será realizada de forma individual no seu guião.

6.3.4. É solicitado aos alunos que completem a resposta do problema, ou seja, que coloquem os algarismos na frase.

Na mesma parte do guião aparece uma nota bastante importante que é lida aos alunos para que eles percebam que esta é essencial para a adição.

6.3.5. Explicação dos termos soma e parcela. Para uma melhor perceção por parte dos alunos a professora recorre ao exemplo “ $6 + 2 = 8$ ” dado no exercício.

7.1. Explicação do objetivo da tarefa. Os alunos deverão contar as fatias de pão existentes nos dois pratos de forma a completar a resposta com os dados corretos.

7.1.1. Resolução do exercício número dois do guião do aluno (Anexo 8) de forma individual.

7.1.2. Correção no quadro.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 8).

Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.

The worksheet contains a table with columns for 'Repetição', '2', '3', '4', and '5'. Below the table, there are math problems: 'Quanto ovos tem o chocolate? Cegonha', '2 + 3 = 5', and '3 + 2 = 5'. There are also checkboxes and a small illustration of a bird.

Guião do aluno

Atividade 9 – Decalque da textura de diferentes folhas de árvores

(Tempo previsto: 60 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste decalcar a textura de várias folhas de árvores utilizando lápis de cera. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase o professor explica aos alunos a forma como é realizado o decalque e, posteriormente os alunos realizam, de forma individual, o decalque das folhas. A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a psicomotricidade fina, a atenção e a compreensão.

8.3. Preenchimento da tabela com a ajuda de um aluno escolhido de forma aleatória no quadro de ardósia.

8.3.1. Preenchimento de forma individual no guião do aluno (Anexo 8).

8.4. Apresentação oral da questão colocada no guião do aluno.

8.4.1. Um aluno de forma aleatória responde a cada questão colocada.

8.4.2. Resolução de forma individual no guião do aluno (Anexo 8).

8.4.3. Correção no quadro.

9.1. Visualização da seguinte página do livro *A lagartinha muito comilona*.



9.2. É chamada a atenção dos alunos para a origem das folhas. (Os alunos deverão responder que as folhas vêm das árvores.)

9.2.1. Visualização de diferentes folhas de árvores. Os alunos serão alertados para o facto de as folhas terem diferentes formas.

9.3. Explicação do objetivo da atividade. Os alunos terão de colocar a folha da árvore por baixo da folha de papel A4 e pintar com lápis de cera. Ao pintarem estarão a decalcar a folha da árvore.

9.3.1. Distribuição de uma folha branca A4 por cada aluno.

9.3.2. Distribuição de uma folha de árvore a cada aluno.

9.3.3. Os alunos são alertados para o facto de que para decalcar, o lápis de cera deverá estar mais inclinado para trabalhar de forma a obter o decalque.

9.3.4. Exemplificação da atividade por parte da professora.

9.3.5. Realização da atividade, de forma individual, sendo que a professora supervisionará sempre o trabalho, auxiliando sempre que necessário.

9.3.6. Após finalizarem o decalque de uma folha, se ainda houver tempo, serão distribuídas novamente as folhas da árvore, para que cada aluno decalque pelo menos duas folhas diferentes.

Anexo 2 - Planificação da primeira sessão relacionada com o tema da investigação

Dia: 13 de abril de 2015

Responsável pela execução: Cátia Malhadas Robalo

Duração da sessão: 90 minutos

Tema: Os Contos de Fadas		
Áreas	Conteúdos	Atividades/Materiais
Área de Formação Pessoal e Social	-Educação para a Cidadania: -Colaboração nas propostas comuns; -Sentido de responsabilidade.	-Acolhimento; -Rotina de higiene; -Almoço; -Sesta.
Área de Expressão e Comunicação: - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Compreensão oral: -Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário. - Ritmo e Entoação: -Tom e intensidade da mensagem. - Sensibilização aos sons: - Aprender a dar atenção e a escutar.	Ouvir ler o Conto Tradicional <i>A casinha de chocolate</i> dos Irmãos Grimm, com ilustrações de Pablo Auladell.
Área do Conhecimento do Mundo	- O dia e a noite	Diálogo sobre o dia e noite. Material: - Globo terrestre - Lanterna
Área de Expressão e Comunicação: - Expressão plástica	- Desenho: - Materiais de desenho (utensílios, suporte); - Desenvolvimento da criatividade.	- Desenho sobre a história. Material: - Lápis de cor e canetas de feltro Brincadeira livre nos cantinhos.

Estratégias

- Acolhimento e higiene das crianças.
- Depois da rotina do wc as crianças vão entrando na sala e dirigem-se para o cantinho do tapete.
- A estagiária apresenta o novo quadro das presenças diário.
- O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é.
- A estagiária apresenta o livro *A casinha de chocolate* ao grupo e pergunta se sabem qual o título. Depois explora com as crianças a capa do livro e as suas ilustrações.
- Leitura do conto tradicional *A casinha de chocolate* de J. e W. Grimm e Paul Auladell, mostrando as ilustrações de cada página à medida que vai contando a história. Pergunta se reconhecem as personagens e que identifiquem as características delas: *Já conheciam estas personagens? Ou a história?*
- Depois da leitura, a estagiária trabalha oralmente a interpretação através de questões relacionadas com o conto:
 - Os pais de Hansel e Gretel falaram sobre as dificuldades que passavam. O que sugeriu a madrasta?
 - Os meninos ouviram a conversa dos pais. Qual foi o plano de Hansel para garantir que voltassem para casa? Deu certo? Porquê?
 - Quando voltaram a casa qual foi a reação do pai e da madrasta? Que disse ela?
 - Os meninos ouviram de novo a conversa dos pais. Que fez Hansel desta vez?
 - O que lhes deu a madrasta antes de irem para o bosque?
 - E o que fez ele com esse bocado de pão?
 - O que aconteceu às migalhas do pão?
 - Os meninos perdidos na floresta visitaram uma casa. Como era essa casa? O que é que eles fizeram?
 - A dona da casa apareceu. Como era ela? (características)
 - O que é que ela fez com Hansel e Gretel?
 - A bruxa queria engordar Hansel para comê-lo. Qual foi a ideia dele para enganar a Bruxa?
 - Até que um dia, a Bruxa pediu algo a Gretel. O que foi?
 - Gretel aproveitou a situação da Bruxa para acender o forno. Que fez ela?
 - Os meninos fugiram. O que levaram com eles?
 - Que aconteceu quando chegaram ao rio?
 - Como termina a aventura de Hansel e Gretel?
 - O que aconteceu à madrasta?
 - Imaginas que os meninos percorreram todos os caminhos de dia ou de noite? Porquê?

- A fim de perceber o que as crianças gostaram mais na história, a estagiária pergunta: *Qual a vossa parte preferida da história? E a vossa personagem preferida? Qual a vossa opinião sobre a Bruxa? Porque será que a Bruxa no início foi boa com os meninos e depois os queria comer? O que pensam sobre a Bruxa? Cada um de vocês teria medo dela?*
- Por fim, a estagiária pergunta ao grupo o que aprenderam com esta história.
- Diálogo com as crianças para diagnosticar os seus conhecimentos prévios sobre as diferenças entre o dia e a noite: luz solar, temperatura, atividades das pessoas e dos animais.
- Conversa com as crianças sobre o que os meninos sabem acerca do Sol e da sucessão dos dias e das noites: *Realizamos as mesmas atividades durante o dia e a noite? Porquê? Conseguimos ver o Sol à noite? Quando acendemos a luz elétrica em casa, de dia ou de noite? Porquê? Por que motivo o Sol só ilumina a Terra durante o dia? E por que motivo só vemos as estrelas à noite?*
- A estagiária mostra um globo terrestre e representa com uma lanterna o movimento que a Terra realiza sobre si mesma e explica a sucessão dos dias e das noites.
- As crianças dirigem-se as mesas de trabalho e devem realizar um desenho com a parte que mais gostaram da história ou com a personagem preferida, evidenciando se a ação ocorreu de dia ou de noite.

**Anexo 3 - Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças
relativos ao conto *A Casinha de Chocolate***





Anexo 4 - Planificação da segunda sessão relacionada com o tema da investigação

Dia: 20 de maio de 2015

Responsável pela execução: Cátia Malhadas Robalo

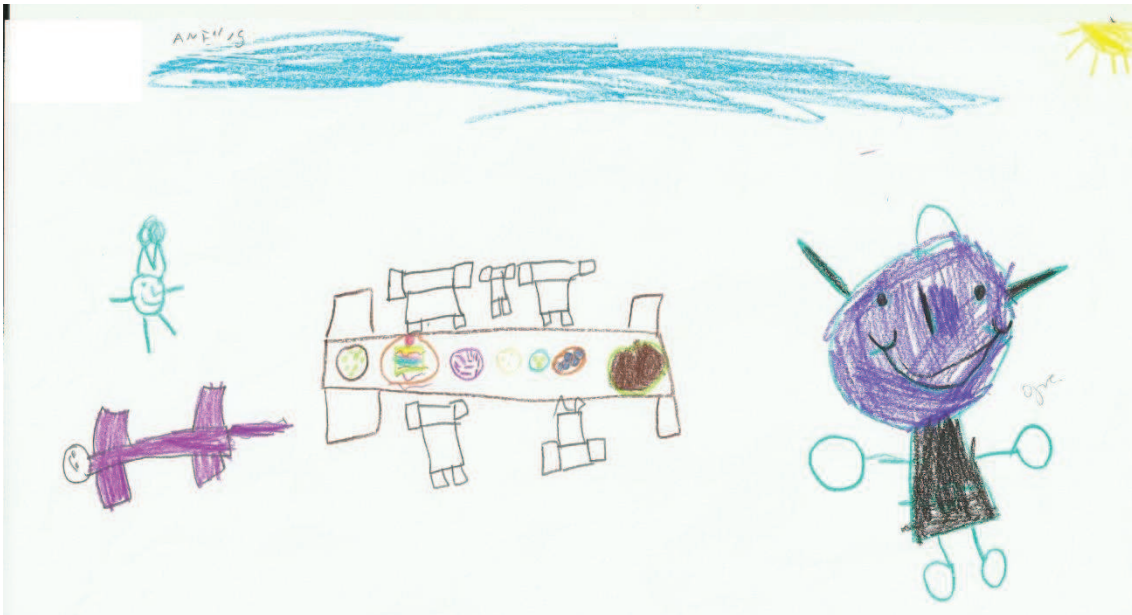
Duração da sessão: 90 minutos

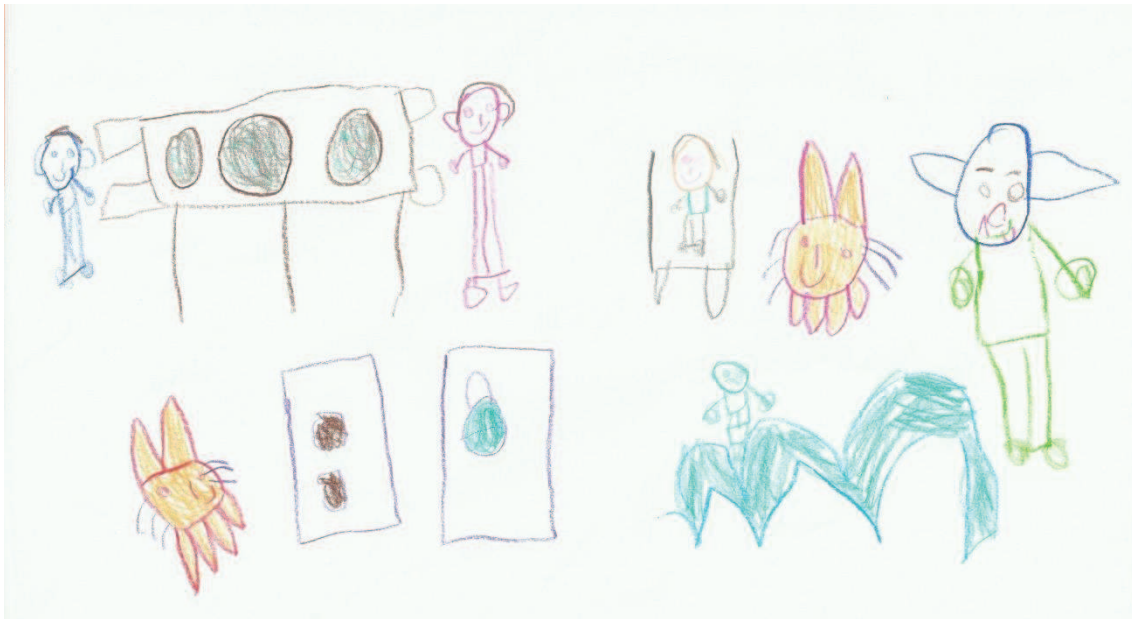
Tema: Os Animais		
Áreas	Conteúdos	Atividades/Materiais
Área de Formação Pessoal e Social	-Educação para a Cidadania: -Colaboração nas propostas comuns; -Sentido de responsabilidade.	-Acolhimento; -Rotina de higiene; -Almoço; -Sesta.
Área do Conhecimento do Mundo	- Os animais	Ouvir ler o Conto Tradicional <i>O Gato das Botas</i>, de Charles Perrault.
Área de Expressão e Comunicação: - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Compreensão oral: -Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário. - Ritmo e Entoação: -Tom e intensidade da mensagem. - Sensibilização aos sons: - Aprender a dar atenção e a escutar.	
Área de Expressão e Comunicação: - Expressão Motora	- Jogos em Movimento	Jogo tradicional: O gato e o Rato
Área de Expressão e Comunicação:	- Desenho: - Materiais de desenho (utensílios, suporte);	- Desenho sobre a história. Material: - Lápis de cor.

- Expressão plástica	- Desenvolvimento da criatividade.	
Tecnologias de Informação e Comunicação	- Utilização dos meios audiovisuais e tecnológicos.	- Visualização de imagens de Ogres.
Estratégias		
<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e higiene das crianças. - Depois da rotina do wc as crianças vão entrando na sala e dirigem-se para o cantinho do tapete. - O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é. - A estagiária apresenta o livro <i>O Gato das Botas</i> ao grupo e pergunta se sabem qual o título. Depois explora com as crianças a capa do livro e as suas ilustrações e explica que o livro apresentado é denominado de “livro acordeão”. - Leitura do conto tradicional <i>O Gatos das Botas</i> de Charles Perrault, mostrando as ilustrações de cada página à medida que vai contando a história. Pergunta se reconhecem as personagens e que identifiquem as características delas: <i>Já conheciam estas personagens? Ou a história?</i> - Depois da leitura, a estagiária trabalha oralmente a interpretação através de questões relacionadas com o conto: <ul style="list-style-type: none"> - Que herança deixou o moleiro? - O que recebeu o filho mais velho? E o do meio? E o mais novo? - O mais novo pensou fazer o quê com o gato? - Que lhe pediu o gato? - O que fez ele com o saco e com as botas? - Depois de apanhar o coelho o que fez o Gato? - Quem era o senhor Marquês de Carabás? - O que disse o Gato ao Rei quando lhe ofereceu o coelho? - Depois foi até onde? E o que apanhou aí? - Que fez depois de apanhar as perdizes? - Que ordenou o Rei? - Que conselho deu o Gato ao seu Amo quando soube que o Rei ia passear para a beira do rio com a filha? - O Amo seguiu o conselho do Gato? - Que fez o Gato enquanto o Amo se banha e quando o Rei passa? - O que ordenou o Rei aos seus Oficiais? - A filha do Rei gostou ou não do Senhor Marquês? - Que disse o Gato aos camponeses e aos ceifeiros? E qual a sua ameaça? 		

- Então quando o Rei perguntou a quem pertenciam os campos, que responderam os camponeses e os ceifeiros?
- Onde chegou o Gato depois?
- Que disse o Gato ao Ogre?
- Que dom tinha este Ogre?
- O ogre transformou-se em que animal?
- Qual a reação do Gato ao ver o Ogre transformado em Leão?
- O Ogre transformou-se noutra animal porquê?
- Que fez o Gato?
- Que aconteceu quando o Rei chegou ao Castelo?
- Como termina a história?
- Qual é a personagem mais perigosa desta história? Porquê?
- O Ogre é inteligente? Quem vence a situação?
- O Gato vence pela força ou pela inteligência? Porquê?
- A fim de perceber o que as crianças gostaram mais na história, a estagiária pergunta: *Qual a vossa parte preferida da história? E a vossa personagem preferida? Qual a vossa opinião sobre o Ogre? Vocês teriam medo do Ogre? Conhecem Ogres de que outras histórias?*
- Por fim, a estagiária pergunta ao grupo o que aprenderam com esta história e com a ajuda da outra estagiária abre o “livro acordeão” por completo para que as crianças observem a história num todo.
- A estagiária com recurso ao computador mostra imagens representativas da figura de ogre.
- As crianças dirigem-se as mesas de trabalho e devem realizar um desenho sobre a história lida nesta manhã.
- A estagiária vai junto das crianças e deixa que duas as duas, com a sua supervisão, explorem o livro.
- De seguida, as crianças dirigem-se para pátio exterior e jogam ao “Gato e ao Rato”.

**Anexo 5 - Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças
relativos ao conto *O Gato das Botas***





**Anexo 6 - Adaptação da história *O Polegarzinho* (da nossa
responsabilidade)**

O Polegarzinho (adaptado) | C. Perrault

Polegarzinho era o mais novo de sete irmãos. Era também valente e decidido. Mas o seu coração gelou de terror quando ouviu que os seus pais pensaram em abandoná-los num lugar muito longe do bosque.

- Não tenho trabalho e já não podemos dar-lhes de comer. – disse o pai – Talvez no bosque encontrem uma alma caridosa que tenha pena deles e que os alimente.

No dia seguinte, saíram todos e, sabendo o que o seu pai pretendia, Polegarzinho usou o último pedaço de pão que tinha e foi marcando o caminho de volta com migalhas.

Por azar, o truque não serviu de nada.

Quando o pai desapareceu e os irmãos ficaram sozinhos. Polegarzinho ficou aterrorizado ao ver que os pássaros tinham comido todas as migalhas do caminho.

Já não sabiam como voltar para casa. Cheios de medo, os meninos começaram a andar de um lado para o outro.

E foi assim que chegaram a uma mansão no meio do bosque. Uma mulher amável abriu-lhes a porta e disse-lhe:

- Que fazem aqui? Não sabem que aqui vive um ogre que come meninos?

- Dê-nos alguma coisa para comer! – pediu o Polegarzinho – Perdemos e temos fome!

- Está bem. – disse a mulher – Esperamos que o ogre demore a voltar!

Já dentro de casa, a mulher ofereceu-lhes todo o tipo de manjares e guloseimas. Nunca em toda a sua vida aqueles pobres meninos tinham provado coisas tão deliciosas!

De repente, um barulho de passos ouviu-se por toda a casa. O ogre tinha chegado!

- Cheira-me a meninos! Cheira-me a carne fresca! – gritou com uma voz que parecia um trovão.

Enquanto a boa mulher distraía o ogre, os meninos saltaram por uma janela e começaram a correr. Mas o olfato apurado do ogre descobriu-os.

- Ah, malditos! Não me escapareis!

Polegarzinho e os seus irmãos eram muito rápidos a correr. Mas o ogre era grande e pesado e tinha uma coisa muito importante a seu favor: as botas de sete

léguas, umas botas mágicas que faziam correr a toda a velocidade e dando umas passadas enormes.

Por sorte, o ogre estava muito cansado. E como tinha a certeza que demoraria a alcançar os meninos, decidiu deitar-se um bocadinho a dormir.

Muito perto dali, escondido atrás de umas rochas, Polegarzinho disse aos seus irmãos:

- Quando estiver a dormir, tiramos-lhe as botas.

No entanto, nenhum dos irmãos se atreveu a sair do esconderijo. Só o Polegarzinho foi capaz de tal artimanha. Uma de cada vez, Polegarzinho tirou as botas ao ogre.

Aquele ser assustador já não podia persegui-los mais.

Como as botas eram mágicas, ajustavam-se facilmente aos pés de Polegarzinho. Graças a elas, pôde percorrer o bosque até encontrar a casa dos seus pais.

Assim, a família juntou-se outra vez.

- E não se preocupem, porque nunca mais passaremos fome. – disse Polegarzinho
– Estas botas serão a nossa riqueza.

E assim foi, Polegarzinho foi imediatamente nomeado mensageiro real. E ganhou tanto dinheiro a levar mensagens urgentes de uma nação à outra que a sua família nunca mais passou necessidades e pôde viver feliz para sempre.

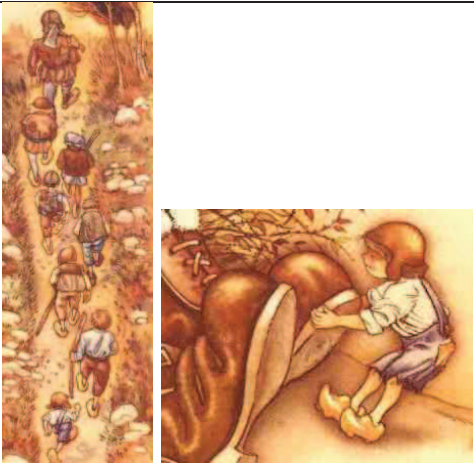
Anexo 7 - Planificação da terceira sessão relacionada com o tema da investigação

Dia: 9 de julho de 2015

Responsável pela execução: Cátia Malhadas Robalo

Duração da sessão: 90 minutos

Tema: Os Contos de Fadas		
Áreas	Conteúdos	Atividades/Materiais
Área de Formação Pessoal e Social	-Educação para a Cidadania: -Colaboração nas propostas comuns; -Sentido de responsabilidade. - Preparação para a Festa de Final de Ano.	-Acolhimento; -Rotina de higiene; -Almoço; -Sesta.
Área de Expressão e Comunicação: - Linguagem Oral	- Compreensão oral: -Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário. - Ritmo e Entoação: -Tom e intensidade da mensagem. - Sensibilização aos sons: - Aprender a dar atenção e a escutar.	- Ouvir ler o Conto Tradicional <i>O Polegarzinho</i> (adaptado), de Charles Perrault - Diálogo sobre a história
Área de Expressão e Comunicação: - Expressão plástica	- Desenho: - Materiais de desenho (utensílios, suporte); - Desenvolvimento da criatividade.	- Desenho sobre a história. Material: - Lápis de cor.
Tecnologias de Informação e Comunicação	- Utilização dos meios audiovisuais e tecnológicos.	- Visualização de imagens da história

		 <p>- Cenário criado por imagem de uma floresta e música de fundo.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador. - Colunas. - <i>Data show</i>
Estratégias		
<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e higiene das crianças. - Depois da rotina do wc as crianças vão entrando na sala e dirigem-se para o cantinho do tapete. - O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é. - A estagiária apresenta uma imagem (projetada) relacionada com o início do conto <i>O Polegarzinho</i> e outra com o final do conto e pergunta às crianças se sabem que história irá ser contada nessa manhã. - Diálogo de acordo com as respostas positivas e/ ou negativas. - Conto da história <i>O Polegarzinho</i> de Charles Perrault (com ambiente simulado de floresta misteriosa e assustadora). - No fim, pergunta-se: <i>O que há em comum com a história "O Gato das Botas"?</i> - Depois da leitura, a estagiária trabalha oralmente a interpretação através de questões relacionadas com o conto: <ul style="list-style-type: none"> - Quantos irmãos tinha Polegarzinho? - Que decidiram fazer os Pais? - Que fez Polegarzinho pelo caminho? Que aconteceu aos pedaços de pão? - Que encontram os meninos perdidos? Quem vivia nessa mansão? - Que fazia o ogre às crianças? 		

- Em que momento chegou o ogre à mansão?
 - Que tinha ele a favor para conseguir apanhar os meninos?
 - O que fez o ogre?
 - Que atitude tomou Polegarzinho? Teve a ajuda dos irmãos?
 - E vocês teriam medo do ogre?
 - Vocês entrariam na casa mesmo sabendo que iria aparecer o ogre?
 - Como termina a história?
- A fim de perceber o que as crianças gostaram mais na história, a estagiária pergunta: *Qual a parte da história que cada um prefere? E a vossa personagem preferida? Se vissem um Ogre o que fariam? Qual a vossa opinião sobre o Ogre? Representa o bem ou mal?*
- A estagiária pergunta ao grupo o que aprenderam com esta história.
- Por fim, as crianças são questionadas sobre a relação entre as 3 histórias contadas com personagens maléficas: *O que acham que há de comum entre as histórias "A Casinha de Chocolate", "O Gato das Botas" e "O Polegarzinho"?*
- *Qual a personagem de que tiveram mais medo? Porquê? ; Acham que não faz mal que os contos para meninos tenham personagens como as bruxas e os ogres? Se as histórias não tivessem estas personagens seriam igualmente divertidas e interessantes?*
- As crianças dirigem-se às mesas de trabalho e devem realizar um desenho que represente como imaginam a personagem do ogre.

**Anexo 8 - Digitalizações de desenhos realizados pelas crianças
relativos ao conto *O Polegarzinho***







