



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade - O papel dos Contos Tradicionais

Vanessa Alexandra Martins Caetano

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.

maio 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 Rosa Maria Sequeira Piedade

Professora Auxiliar da Universidade Aberta em Lisboa (Arguente)

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

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

Aos meus pais e minha irmã.

Obrigada pela confiança, pelo amor e pela paciência em todos os dias difíceis que tive na concretização deste sonho.

Agradecimentos

A realização do presente relatório não teria sido possível sem o apoio, a orientação, a ajuda, o companheirismo e o incentivo de diversas pessoas a quem dirijo os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, um imenso obrigada à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, pela constante partilha de conhecimento e contínua motivação ao longo de todo este percurso, mas também pela compreensão demonstrada nos períodos de maior dificuldade.

Aos meus pais por todo o apoio que sempre me deram e pelos valores e objetivos de vida que me transmitiram. Obrigada pelo amor, pela confiança, pela amizade e pela paciência nos dias mais complicados. Obrigada por me terem ajudado a concretizar um dos maiores sonhos.

À minha querida irmã “Deia”, pelo carinho e valores que me transmitiu ao longo destes anos. Pela confiança que me atribuiu e pelo apoio incondicional ao longo deste percurso, decerto, uma fonte de inspiração e persistência para alcançar este objetivo.

À minha sobrinha Francisca pela inspiração e força de vontade que me transmitiu, apesar de ainda não estar connosco.

Ao meu cunhado Gonçalo por ter também contribuído para a concretização de alguns sonhos ao longo da etapa.

À memória do meu avô João, por me ter dado sempre força para continuar.

A toda a minha família, por ser tão especial e única. Pelo incentivo e preocupação demonstrada, pela compreensão nos momentos mais difíceis e, principalmente, pelos momentos de riso e descontração.

Ao meu namorado Rui Pedro, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, pelo amor, carinho, atenção e apoio prestados nesta fase importante.

À minha amiga de infância, e também colega de estágio, Cátia Malhadas, pela amizade, pelo companheirismo e pela força que me deu durante toda a vida e principalmente nesta etapa.

À Daniela e à Vilma, pelas pessoas fantásticas que são, pelas gargalhadas, pela força e pelo apoio que me deram durante este percurso.

Aos meus amigos, em especial à Vanessa e à Ana Paula, pelas boas noites de diversão e pelo apoio que me deram ao longo do percurso académico.

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

À assistente operacional “Fatinha” e à educadora Paula Falcão, educadora cooperante, pelo auxílio, disponibilidade e amizade no decorrer do estágio de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Ao grupo de crianças de 5 anos da Sala VIII, pela participação e por me acarinharem desde o primeiro dia de estágio. Nunca os esquecerei.

A todos, muito obrigada!

«O teu Cristo é Judeu, o teu carro japonês, a tua pizza italiana, a tua democracia grega, o teu café brasileiro, as tuas férias marroquinas, a tua numeração árabe, as tuas letras latinas... E ainda te atreves a dizer que o teu vizinho é estrangeiro?» (autor desconhecido)

Resumo

O presente Relatório de Estágio decorre da reflexão sobre a Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada no 2º 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 “A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade – O papel dos Contos tradicionais”.

Este é um tema que consideramos importante para qualquer faixa etária. Contudo, no nosso entender, na educação Pré-Escolar a importância é acrescida, pela necessidade de as crianças aprenderem que as diferenças não são necessariamente negativas, uma vez que estas podem sempre ensinar algo novo e contribuir para compreendermos melhor as outras pessoas, o que terá influência no relacionamento interpessoal e na forma de olhar o mundo.

Como metodologia para desenvolver este estudo escolhemos a investigação-ação. Nesta serão utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, tais como: observação participante, recolha e registo de dados através da abordagem de textos de literatura tradicional e diálogo com as crianças sobre eles, notas de campo, gravações de áudio, vídeo e fotografias das atividades realizadas pelas crianças, análise dos desenhos destas e entrevista à educadora. Temos como finalidade ao longo da análise dos resultados perceber como as crianças reagem ao facto de haver pessoas diferentes de si e se encaram essa diferença de forma positiva.

Com este relatório de estágio pretendemos ajudar na desmistificação e reflexão das crianças sobre a diferença. A multiculturalidade é uma realidade que está bastante presente nas suas vidas, contudo é um tema pouco trabalhado e, por isso, as crianças criam estereótipos e ideias em relação aos meninos que não são iguais a si a vários níveis (fisicamente ou nos comportamentos, religião, ou outras dimensões da vida social). Pretendemos fazer essa sensibilização através dos contos tradicionais.

Através desta análise pudemos constatar que o grupo onde foi realizado o estudo já tinha algum conhecimento sobre a importância do respeito pela diferença e através dos contos tradicionais foram assimilando novos conhecimentos sobre esta dimensão das relações sociais.

A Prática de Ensino Supervisionada revelou-se de extrema importância para que pudessemos adquirir novos conhecimentos. Para isso, decorreram atividades que tiveram também o objetivo de nos ajudar a compreender como as crianças reagem às diferenças que existem na sociedade e a forma como lidam com as mesmas.

Palavras-chave:

Contos Tradicionais; Interculturalidade; Diferenças; Educação Intercultural.

Abstract

This Stage Report follows the presentation and reflection on the Supervised Practice in Preschool Education and 1st cycle of basic education, part of the 2nd 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 the theme of research " Pre-school education and the promotion of intercultural - The role of traditional tales."

This is an issue that we consider important for any age group. However, in our view, in pre-school education the importance is increased by the need for children to learn that the differences are not necessarily negative, since these can always teach something new and contribute to better understand other people, which has an influence on interpersonal relationships and the way of looking at the world.

The methodology for developing this study was research/action. This will be used several data recoil, such as participant observation, data recoil and registration through the traditional literature texts approach and dialogue with children, field notes, audio recordings, video and photographs of activities for children, drawings and analysis of interview educator. We intended in the analysis of the results to understand how people react to the fact that different children face each other and this difference in a positive way.

With this stage report, we seek to help in the demystification of children and reflection on interculturalism. The multiculturalism about difference is a reality that is very present in their lives, however it is a topic little worked and therefore, children create stereotypes and ideas in relation to children who are not equal to each other at various levels (physically or in behavior, religion, or other dimensions of social life). We intend to make this awareness through traditional tales.

Through this analysis, we found that the group where the study was conducted had some knowledge about the importance of the interculturalism and through the traditional tales were assimilating new knowledge.

The Practice of Supervised Teaching proved to be of utmost importance so that it could acquire new knowledge. For this, elapsed activities also which had the objective to help us understand how children react to the differences that exist in society and how they deal with them.

Key-words:

Tradicional tales; Interculturalism; Differences; Intercultural Education.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Pré-Escolar.....	5
1.Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	7
1.1.Contextualização.....	8
1.1.1. Caracterização do meio	8
1.1.2. Caracterização da instituição	9
1.1.3. Caracterização da Sala de Atividades.....	10
1.1.4. Caracterização do grupo de crianças	12
1.2.Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	13
1.3.Desenvolvimento da prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	15
1.3.1. Registos de Observação.....	15
1.3.2. Prática Supervisionada: descrição das atividades e reflexão da prática.....	16
1.3.3. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	27
Capítulo II – Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	29
1. Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	31
1.1.Contextualização.....	32
1.1.1. Caracterização do meio	33
1.1.2. Caracterização da instituição	33
1.1.3. Caracterização da sala de aula.....	34
1.1.4. Caracterização dos alunos da turma	35
1.2.Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	36
1.3.Desenvolvimento da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	40
1.3.1. Registos de Observação.....	40
1.3.2. Prática Supervisionada: descrição das atividades e reflexão da prática.....	41
1.3.3. Reflexão global da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	55
Capítulo III – A investigação.....	57
1.Justificação e contextualização	59
2.Problema e questões de investigação	60

3.Enquadramento Teórico	62
3.1. A literatura infantil e os contos tradicionais.....	62
3.2. As crianças de idade pré-escolar e os contos tradicionais	64
3.3.Conceito de cultura	65
3.4.Do multiculturalismo à interculturalidade	67
3.5.Educação intercultural	70
3.6.Educação intercultural na educação pré-escolar	73
Capítulo IV – Enquadramento metodológico.....	79
1.Plano de investigação e metodologia	81
1.1.Tipo de estudo	81
1.2.Participantes no estudo	84
2.Plano de investigação e metodologia	85
2.1.Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	85
2.1.1. Observação participante.....	86
2.1.2. Notas de campo	86
2.1.3. Registos fotográficos e gravações em vídeo.....	87
2.1.4. Registos gráficos (desenhos das crianças).....	87
2.1.5. Entrevista.....	88
2.2.Princípios éticos.....	89
Capítulo V – Apresentação e análise dos dados	91
1.Apresentação Global das Atividades Desenvolvidas	93
2.Análise de conteúdo – entrevista à educadora cooperante	94
3.Análise das conceções das crianças.....	95
3.1.Conto tradicional grego “O negro”	95
3.1.1. Análise dos desenhos sobre o conto “O negro”	99
3.2.Conto tradicional cipriota “A Princesa de Nariz Empinado”	103
3.2.1. Análise dos desenhos sobre o conto “A Princesa de nariz empinado”	106
3.3.Conto tradicional austríaco “A lareira”	110
3.3.1. Análise dos desenhos sobre o conto “A Lareira”	113
Capítulo VI – Considerações finais.....	119
Bibliografia	125

Webgrafia.....	131
Anexos	133
Anexo A - Matriz da planificação semanal e diária da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	135
Anexo B - Fotografias do Centro Infantil Jacqueline Albert.....	139
Anexo C - Exemplo de planificação da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª semana de prática individual na Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico – dias 24,25 e 26 de novembro de 2015)	145
Anexo D - Guião da entrevista à educadora cooperante.....	175
Anexo E - Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	179
Anexo F - Texto do conto tradicional “O negro”	183
Anexo G - Ilustrações do conto “O negro” (feitas por nós)	187
Anexo H - Planificação da primeira sessão: conto “O negro”	193
Anexo I - Ilustração do conto “O negro” integrada no livro <i>European Mobility FolkTales</i> trabalhada durante o diálogo oral.....	199
Anexo J - Desenhos do conto tradicional “O negro”	203
Anexo K - Texto do conto tradicional “A princesa de nariz empinado”	213
Anexo L - Ilustrações do conto tradicional “A Princesa de Nariz Empinado”	219
Anexo M - Planificação da segunda sessão: conto “A princesa de nariz empinado”	225
Anexo N - Desenhos do conto tradicional “A princesa de Nariz Empinado”	231
Anexo O - Texto do conto tradicional “A lareira”	241
Anexo P - Fotografias dos fantoches do conto tradicional “A lareira”	245
Anexo Q - Planificação da terceira sessão: conto “A lareira”	251
Anexo R - Desenhos do conto tradicional “A lareira”	257

Índice de figuras

Figura 1 - Vista aérea do Centro Infantil Jacqueline Albert.....	9
Figura 2- Cantinho da casinha	11
Figura 3 - Cantinho da leitura	11
Figura 4- Cantinho da garagem	11
Figura 5- Cantinho da manta.....	11
Figura 6- Cantinho dos jogos.....	11
Figura 7 - Escola Básica São Tiago	33
Figura 8 - Leitura do conto "O negro"	96
Figura 9 - Análise da ilustração de Frixos Michaelides.....	98
Figura 10 - Leitura do conto "A Princesa de Nariz Empinado"	103
Figura 11 - Dramatização do conto "A Princesa de Nariz Empinado".....	105
Figura 12 - Dramatização do conto "A lareira"	111
Figura 13 - Cabides.....	141
Figura 14 - Placares de afixação dos trabalhos	141
Figura 15 - Espaço exterior.....	141
Figura 16 - Estante com recursos didáticos	142
Figura 17- Mesas de trabalho da sala de atividades.....	142
Figura 18 - Instalações sanitárias de apoio à sala de atividades.....	142
Figura 19 - Sala polivalente.....	143
Figura 20- Refeitório	143
Figura 21 - Fantoche da lareira	247
Figura 22- Fantoche do espelho.....	247
Figura 23 - Fantoche do italiano	247

Figura 24 - Fantoche do filho do camponês.....	247
Figura 25 - Fantoche do camponês.....	249

Índice de tabelas

Tabela 1 - Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	14
Tabela 2- Atividades da semana de 23 a 26 de março	17
Tabela 3- Atividades da semana de 22 e 23 de abril.....	18
Tabela 4- Atividades da semana de 27 a 30 de abril.....	19
Tabela 5- Atividades da semana de 4 a 7 de maio	20
Tabela 6- Atividades da semana de 11 a 14 de maio	21
Tabela 7- Atividades da semana de 25 a 28 de maio	23
Tabela 8- Atividades da semana de 8 a 11 de junho	24
Tabela 9 - Atividades da semana de 22 a 25 de junho.....	25
Tabela 10 - Atividades do dia 8 de julho.....	27
Tabela 11 - Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	38
Tabela 12 - Atividades da semana de 21 a 23 de outubro de 2015.....	43
Tabela 13 - Atividades da semana de 27 a 29 de outubro de 2015.....	44
Tabela 14 - Atividades da semana de 10 a 12 de novembro de 2015	47
Tabela 15 - Atividades da semana de 24 a 26 de novembro de 2015	49
Tabela 16 - Atividades da semana de 9 e 10 de dezembro de 2015	50
Tabela 17 - Atividades de 15 a 17 de dezembro de 2015	52
Tabela 18 - Atividades da semana de 12 a 14 de janeiro de 2016.....	54

Índice de quadros

Quadro 1 - Dados da análise aos desenhos sobre o conto O negro	102
Quadro 2- Dados da análise dos desenhos do conto A Princesa de nariz empinado..	109
Quadro 3- Dados da análise dos desenhos do conto A Lareira	117

Introdução

Para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolveu-se na unidade curricular Prática Supervisionada na Educação Pré-Escolar a investigação do presente relatório de estágio.

Este relatório é de importância extrema, uma vez que contribui para a finalização da nossa formação como futuros educadores ou professores.

O educador tem um papel fundamental na educação de uma criança devido a ser a pessoa que acompanha e ajuda nas primeiras aprendizagens, criando também laços afetivos. É, por isso, uma das pessoas que mais marca a criança.

Tal como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 18)

A prática supervisionada abrangeu um tema de investigação que foi articulado com atividades na sala na Educação Pré-Escolar. O tema escolhido recaiu sobre a problemática da interculturalidade e escolhemos como textos de trabalho os contos tradicionais.

É absolutamente fundamental que as crianças tenham contacto com a leitura desde muito cedo, mesmo que não saibam ler. Assim, o contacto com livros deve começar a existir desde bebés: “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer pela leitura e desenvolvem estética.” (Ministério da Educação, 1997, p.70)

O tema de investigação a desenvolver relaciona-se com a promoção da educação intercultural através de três contos tradicionais que têm em comum o tema da viagem. Este foi um tema que nos despertou bastante a atenção, uma vez que, cada vez mais, o fenómeno da emigração/imigração se acentua e, conseqüentemente, nos Jardins de Infância existem crianças oriundas de outras culturas. É também enriquecedor porque foi possível conhecer contos tradicionais de outros países, como Áustria, Chipre e Grécia.

O relatório de estágio divide-se em seis capítulos, sendo que os dois primeiros capítulos dizem respeito ao contexto das Práticas Supervisionadas, ou seja, no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico respetivamente.

No terceiro capítulo será realizada uma abordagem teórica sobre o tema da investigação, onde será apresentada uma breve justificação e contextualização do tema e também a problemática e as questões de estudo, procedendo à fundamentação teórica da pesquisa.

O quarto capítulo incidirá na apresentação da metodologia de investigação. Será explicado o tipo de investigação e indicados os participantes do estudo, os procedimentos de recolha de dados e os princípios éticos adotados.

As tarefas concretizadas em relação ao tema da investigação trabalhado na Prática Supervisionada serão apresentadas no quinto capítulo. Este incluirá também o tratamento e a análise dos resultados obtidos.

No último capítulo, o sexto, serão apresentadas as considerações finais sobre a investigação desenvolvida durante o estágio e também sobre os resultados obtidos.

Capítulo I - Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Pré-Escolar

1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Para que um educador possa construir a sua identidade profissional é fundamental que realize o estágio curricular. Segundo Pimenta (2001) é possível verificar muitas diferenças entre o processo de formação inicial e a realidade encontrada nos Jardins de Infância. Para este autor os educadores não podem ser formados apenas por acumulação de cursos e conhecimentos, mas também através de reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. (p.39). É, assim, possível afirmar que a Prática Supervisionada constitui um dos pilares do 2º ciclo de estudos.

A componente prática na área da Educação Pré-Escolar decorreu no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, entre os meses de março e junho de 2015.

Esta foi dividida por dois períodos, o primeiro, de observação, que teve uma duração de duas semanas, e um período de implementação com duração de doze semanas, divididas por quatro semanas individuais para cada membro do par pedagógico e quatro semanas de trabalho em grupo.

O primeiro período, que diz respeito à contextualização, adaptação e observação é fundamental para conhecer todo o meio envolvente, tal como o Jardim de Infância e os seus projetos, o grupo de crianças, a sala de atividades, a educadora e a assistente operacional. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.25):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Quanto ao segundo período da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, ou seja, o período de planificação e implementação de atividades lúdico-didáticas, tinha como principal objetivo promover novas aprendizagens significativas, criativas e estimulantes para as crianças do grupo.

O planeamento do processo educativo é fundamental na Educação Pré-Escolar, visto que só assim se pode criar um ambiente saudável para motivar as aprendizagens. Tal como é possível comprovar, novamente, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.26) “Cabe assim ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança...”.

Tendo em atenção todas as necessidades das crianças, era fundamental construir o modelo de planificação, tanto semanal como diário, visto que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

“Planificar implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e matérias necessários à sua realização. (...) Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (1997, p.26)

Assim, foi contruída a matriz da planificação semanal (Anexo A) e da planificação diária (Anexo A) com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A planificação semanal incluía o tema, as áreas curriculares, os conteúdos a abordar durante a semana e também os objetivos que se pretendiam ser atingidos. Quanto à planificação diária, dela constava o tema, as áreas curriculares, os conteúdos a abordar durante o dia em questão e também as atividades a realizar ao longo do dia, bem como os materiais e as estratégias.

Visto ser fundamental que um bom educador tenha noção do seu trabalho, no final de cada semana era escrita uma reflexão semanal, fundamentada e complementada com registos fotográficos das atividades desenvolvidas. Segundo Oliveira (s.d), “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (p.10).

A planificação da educadora cooperante foi facultada ao par pedagógico logo no início da Prática Supervisionada. Os temas gerais eram dados por meses e o par pedagógico distribuía pelas semanas o que achava mais pertinente. Para que a integração curricular fosse conseguida, os temas foram distribuídos por semanas, de forma a que a construção da planificação fosse interessante para o grupo, e assim despertasse a curiosidade das crianças.

1.1. Contextualização

De forma a garantir uma boa preparação para a Prática Supervisionada em Pré-Escolar e para que esta decorresse de forma harmoniosa, foi necessário realizar um estudo dos documentos do Jardim de Infância, bem como fazer uma caracterização do meio e da instituição, também da sala de atividades e do grupo de crianças com que seria realizada a prática.

1.1.1. Caracterização do meio

O antigo Centro Infantil Afonso de Paiva - Santa Casa da Misericórdia, designado atualmente, desde final de 2015, de Centro Infantil Jacqueline Albert, localiza-se na Cidade de Castelo Branco na freguesia de Castelo Branco, na Avenida Afonso de Paiva, uma zona bastante urbanizada e já com alguns anos de existência. Está situado junto à Divisão De Intervenção Veterinária de Castelo Branco, Monte do Índio (zona de lazer) e junto do Agrupamento Amato Lusitano.

Relativamente perto da Instituição localizam-se o Agrupamento Afonso de Paiva (Escola de 1º, 2º e 3º ciclos), a APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, o Hospital Amato Lusitano, Escola Nº 6 (1º Ciclo), o Centro de Saúde, o Instituto Português da Juventude, o Quartel dos Bombeiros, o Quartel da GNR, a Escola João Roíz (1ª, 2º e 3º ciclos) e a Escola Nº 10 (1º Ciclo).



Figura 1 - Vista aérea do Centro Infantil Jacqueline Albert

1.1.2. Caracterização da instituição

O edifício do Centro Infantil Jacqueline Albert, segundo informações obtidas através do Projeto Educativo da Instituição, foi construído de raiz pelo Ministério da Segurança Social, baseado no modelo Escandinavo, com o objetivo de aproveitar ao máximo a luz natural.

A instituição tem uma estrutura um pouco antiga e é composta por um piso dividido por Valência Creche, onde se integram quatro salas de atividades educativas, sala I, Sala II, Sala III e Sala IV, um refeitório (Anexo B, figura 20), uma copa de leite, que é utilizada normalmente como refeitório e dois W.C, junto das salas de atividades Nº III e Nº IV, corredor e *hall* e a Valência Jardim de Infância com quatro salas de atividades educativas, sala V, VI, VII e VIII, quatro W.C. junto de cada sala de atividades e quatro arrumos também junto das salas de atividades em que dois funcionam para produtos de Higiene e Limpeza, outro para arrumo de 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 rouparia, gabinete da direção, biblioteca, um W.C de adultos com cacifos, um refeitório, uma Sala Polivalente (Anexo B, figura 19).

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.

Os espaços exteriores proporcionam condições para atividades, brincadeiras de grupo ou brincadeiras livres. Também são utilizados para festas e celebrações com a comunidade educativa.

1.1.3. Caracterização da Sala de Atividades

A Sala de Atividades é organizada no início do ano letivo, pela educadora e pela assistente operacional que apoia nas atividades da sala. Esta organização é feita com o material disponível na instituição.

A sala VIII localiza-se no primeiro piso da instituição ao lado da sala VII. Esta está equipada com aquecimento (ar condicionado), mobiliário adequado à idade e diverso material didático.

Junto à entrada da sala, encontram-se cabides (anexo B, figura 13) onde as crianças têm, cada uma, uma mochila que contém peças de roupa e alguns acessórios. Existem também dois painéis onde são afixados os trabalhos realizados pelas crianças (anexo B, figura 14). A afixação dos trabalhos das crianças é fundamental, pois segundo Varandas (2010) o “espaço deve refletir ideias, valores e atitudes, facilitar a exploração e a aprendizagem cooperativa, proporcionar oportunidades de escolha, incentivar as crianças a tomarem decisões e a resolver problemas” (p.7)

Esta sala é ampla e tem bastante luminosidade, fator que deriva das várias janelas existentes no espaço e que dão passagem para o recreio exterior (anexo B, figura 15). Esta é, também, bastante rica em recursos para um melhor desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças.

A sala de atividades está equipada com estantes que têm diverso material pedagógico, desde um quadro de ardósia, *puzzles*, *puzzles* com peças de encaixe em madeira, missangas, carimbos, alguns brinquedos adequados à faixa etária, entre outros materiais (anexo B, figura 16).

De forma a melhorar o funcionamento da sala, a mesma encontra-se dividida em alguns cantinhos, como:

- Cantinho da casinha (figura 2)
- Cantinho da leitura (figura 3)
- Cantinho da garagem (figura 4)
- Cantinho da manta (figura 5)
- Cantinho dos jogos (figura 6)



Figura 2- Cantinho da casinha

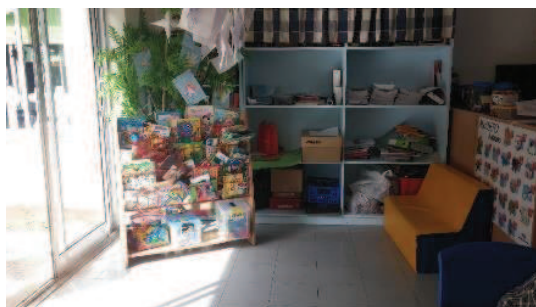


Figura 3 - Cantinho da leitura



Figura 4- Cantinho da garagem



Figura 5- Cantinho da manta



Figura 6- Cantinho dos jogos

Estes cantinhos são utilizados de forma livre pelas crianças da sala. No entanto, é necessário que a educadora autorize a brincadeira nos mesmos, sendo que são precisas regras dentro da sala de atividades.

As crianças podem ainda realizar diversas atividades nas três mesas de trabalho dispostas na sala (anexo B, figura 17), tais como, jogar com puzzles, *puzzles* com peças de encaixe em madeira, missangas, carimbos, jogar bingo ou colorir utilizando lápis de cor ou canetas de feltro.

As crianças têm também no exterior da sala uma casa de banho de apoio ao grupo. (anexo B, figura 18).

1.1.4. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 21 crianças com idades entre os 5 e os 6 anos, sendo 11 crianças do sexo masculino e 10 crianças do sexo feminino. A maioria das crianças deste grupo revelavam-se autónomas, tanto a nível de higiene como na execução de atividades. Apresentavam também um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária.

Havia uma criança com epilepsia, por isso eram necessários cuidados redobrados, principalmente nos momentos de birras ou de comportamentos menos positivos. Na hora de dormir era sempre dada especial atenção à temperatura da criança, uma vez que esta tinha convulsões com facilidade.

Neste grupo foi possível verificar a existência de crianças com algumas dificuldades a diferentes níveis, nomeadamente ao nível da linguagem, cognitivo, concentração, atenção e comportamento.

O grupo era bastante heterogéneo, facto que deriva de todas as crianças serem diferentes pelas suas vivências, interesses próprios e competências. Este é um fator importante no desenvolvimento de um grupo de crianças, pois estas podem ajudar-se mutuamente partilhando diversos saberes. Malaguzzi, (cit. por Hamze, 2002) refere que

(...) as crianças podem partilhar os seus conhecimentos e saberes, a sua criatividade e imaginação por meio de múltiplas linguagens, sem enfatizar nenhuma. As múltiplas linguagens se evidenciam através do desenho, do canto, da dança, da pintura, da interpretação (...). A interação entre o adulto e a criança deve ser uma parceria, na qual interesses e envoltimentos recíprocos devem permanecer e interagir para que um objetivo comum seja alcançado: o saber.

Este grupo de crianças era bastante enérgico, alegre e demonstravam entusiasmo e vontade de explorar. Mostravam ser muito independentes, tinham vontade de descobrir, experimentar e realizar novas tarefas. Também gostavam de ser ouvidas e de se expressar, mas nem sempre respeitavam a vez do outro falar.

No que respeita aos encarregados de educação, havia crianças que tinham os pais separados. A maior parte das crianças tinha como encarregado de educação a mãe. Os pais destas crianças eram bastante participativos em todos os projetos do Centro Infantil, principalmente porque o grupo era finalista e tinha mais atividades do que as crianças mais novas. Este é um passo muito importante, visto que a interação entre a família e o meio escolar é fundamental para um bom desenvolvimento das crianças. Tal como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), "(...) sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento de ensino e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias". (p.22).

Ficava ao critério dos encarregados de educação inscreverem ou não o seu educando nas atividades extracurriculares disponibilizadas pelo Centro Infantil, visto serem atividades pagas em separado da mensalidade. As atividades disponibilizadas eram: música, hip-hop, ginástica e inglês. Apesar de nenhuma das atividades ter a frequência de todas as crianças do grupo, todas elas frequentavam pelo menos uma atividade extracurricular.

1.2. Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Como já foi referido, a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida em par pedagógico, sendo a ação pedagógica distribuída por semanas de trabalho em grupo e semanas alternadas de trabalho individual. O trabalho foi orientado diretamente pela Educadora Cooperante e pela Professora Supervisora que ao longo do tempo foi acompanhando todos os grupos que estavam em prática e procedendo à observação direta da prática pedagógica.

A prática foi desenvolvida em catorze semanas, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação e as restantes de implementação. As semanas de implementação consistiam em que as alunas desempenhassem o papel de educadoras, sendo as responsáveis pela planificação e execução de todas as atividades. Nas quatro semanas de trabalho em grupo cabia às duas alunas o papel de planificar e desenvolver as atividades da semana. Nas semanas de trabalho individual, essa aluna teria de planificar e executar as atividades da semana, sendo que a outra aluna deveria auxiliar a colega sempre que fosse necessário.

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida em quatro dias de cada semana e o horário estipulado abrangia apenas a manhã, sendo a hora de entrada às 9h e a hora de saída às 12h30. Na quarta-feira de cada semana, durante o período da tarde, existia ainda uma reunião com a educadora para que fosse realizada uma reflexão semanal.

Apresentamos de seguinte na tabela 1 os dias de intervenção, as datas de intervenção, a aluna responsável pela semana e também o tema integrador de forma a facilitar a perceção da organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

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

Dias	Aluna(s) responsável (eis) pela conceção e dinamização das atividades	Tema Integrador
Semana 1 9/10/11/12 março	Observação em par pedagógico/ Caracterização do contexto educativo e do trabalho pedagógico da educadora	
Semana 2 16/17/18/19 março		
Semana 3 23/24/25/26 março	Implementação em par pedagógico	- Primavera - Páscoa
30 de março a 10 de abril	Interrupção de Páscoa	
Semana 4 13/14/15/16 abril	Implementação Individual – Cátia Robalo	- O universo
Semana 5 22/23 abril	Implementação em par pedagógico	- <i>Atelier</i> de técnicas de Expressão Plástica - Pintura
Semana 6 27/28/29/30 abril	Implementação Individual – Vanessa Caetano	- Conto tradicional “O negro” - Os Planetas
Semana 7 4/5/6/7 maio	Implementação em par pedagógico	- O barro -O azeite
Semana 8 11/12/13/14 maio	Implementação Individual – Vanessa Caetano	- Conto Tradicional “A Princesa de Nariz Empinado” - Os animais
Semana 9 18/19/20/21 maio	Implementação Individual – Cátia Robalo	- Os animais e as plantas
Semana 10 25/26/27/28 maio	Implementação Individual – Vanessa Caetano	- Produtos de origem animal - Produtos de origem vegetal
Semana 11 1/2/3/4 junho	Implementação Individual – Cátia Robalo (O dia 1, visto que é o dia Mundial da Criança foi organizado em grupo)	- Dia mundial da criança - Meio ambiente
Semana 12 8/9/10/11 junho	Implementação Individual – Vanessa Caetano	- O verão - Os santos populares
Semana 13 15/16/17/18 junho	Implementação Individual – Cátia Robalo	- O verão

Semana 14 22/23/24/25 junho	Implementação em par pedagógico	- O verão: atividades livres
---------------------------------------	---------------------------------	------------------------------

1.3. Desenvolvimento da prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1.3.1. Registos de Observação

As duas semanas de observação no Centro Infantil Jacqueline Albert foram fundamentais para um melhor desenvolvimento na relação com as crianças com as quais iria ser desenvolvida a prática, para podermos observar todo o contexto educativo em que nos iríamos inserir e também para realizar as caracterizações necessárias. Durante este período de tempo, foi-nos também possível observar a rotina do grupo, a prática da educadora cooperante, a sua forma de trabalhar com as crianças, as atividades por ela desenvolvidas e também o dia-a-dia no Centro Infantil.

Ao longo das duas primeiras semanas, ou seja, as de observação, para nos auxiliarmos, registámos muitos fatores importantes, tais como: as rotinas das crianças, as atividades desenvolvidas pela educadora com o grupo, algumas fragilidades das crianças, tais como doenças, entre outros aspetos. No final de cada semana foram realizadas, em par pedagógico, reflexões sobre cada dia, onde especificamos observações recolhidas e momentos importantes.

Seguidamente, será apresentada a reflexão das duas semanas de observação.

Reflexões das Semanas de Observação

Tal como já foi referido anteriormente, durante duas semanas pudemos observar o contexto educativo em que estávamos inseridas. Desta forma, observámos 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, mas também 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, algumas questões colocadas à educadora cooperante, etc. No final de cada dia, em par pedagógico, elaborávamos uma reflexão sobre esses aspetos.

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. Colaborámos com a educadora no auxílio das orientações às crianças. Pudemos verificar que 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.

Posteriormente, as crianças sentavam-se nos colchões, e eram abordadas as temáticas ou explicadas as diversas atividades a ser desenvolvidas. Durante, no máximo, 1h30min, as crianças realizavam tarefas específicas propostas pela educadora e depois podiam brincar livremente no parque exterior ou nos cantinhos da sala.

1.3.2. Prática Supervisionada: descrição das atividades e reflexão da prática

Como já foi explicado, após as semanas de observação, as alunas em Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar começaram a planificar e implementar atividades com as crianças do seu grupo.

Tal como em todas as salas de Jardins de Infância, também nas do Centro Infantil Jacqueline Albert eram seguidas algumas rotinas diárias. Segundo Santos (2010, p.10):

Os hábitos de rotina do dia-a-dia implicam, com frequência, acomodações e adaptações entre o que estamos acostumados e o que exigem de nós. Essas reorganizações dos nossos hábitos e costumes ajudam-nos a tornar a nossa personalidade mais criativa e dinâmica. (...) Além disso, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Assim sendo, todas as manhãs as crianças da sala VIII do Centro Infantil Jacqueline Albert realizavam as seguintes rotinas: acolhimento e higiene (evacuação das necessidades e lavagem das mãos), ida para a sala de atividades e reunião do grupo no cantinho da mantinha, marcação das presenças, eleição do(a) chefe do dia e por fim atualização do calendário do dia, mês, dia da semana e estado do tempo. Terminadas as atividades delineadas para cada manhã de Prática Supervisionada, os alunos realizavam mais algumas rotinas, tais como, o momento de brincadeira livre, a higiene pessoal, o almoço e a sesta. É de salientar que nas quartas-feiras os alunos alteravam um pouco a sua rotina no início da manhã devido à aula de Hip-Hop.

Seguidamente serão apresentadas as atividades planificadas. Poderão ser consultadas em anexo as planificações detalhadas dos dias em que implementámos as atividades relacionadas com o tema de investigação.

Antes de cada tabela com as atividades da semana, poder-se-á ler um pequeno excerto sobre a semana, onde estarão informações fulcrais como o tema e os dias de intervenção. Após a tabela será possível ler uma pequena reflexão sobre a semana, apontando os pontos positivos e negativos da mesma.

Atividades da 1ª semana em par pedagógico

A primeira semana de implementação decorreu em par pedagógico, durante os dias 23, 24, 25 e 26 de março de 2015. O tema desta semana foi escolhido em conjunto com a Educadora Cooperante e incidiu sobre a Primavera e a Páscoa, sendo que a estação do ano tinha chegado dias antes e a Páscoa estava já bastante próxima.

Tabela 2- Atividades da semana de 23 a 26 de março

Dia de implementação	Atividades planeadas
23 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização da história “Tita, a coelhinha diferente”. • Jogo dramático:” Tita, a coelhinha diferente”. • Desenho com água açucarada sobre a história “Tita, uma coelhinha diferente”. • Música “Coelhinho da Páscoa”.
24 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um Poema com imagens sobre a Primavera. • Contagem dos pés das flores. • Música “Coelhinho da Páscoa” e “Sou um coelhinho”. • Percurso com arcos. • Saltos “ao coelho”. • Jogo “Mamã dá Licença”.
25 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Ida à Biblioteca Municipal: ouvir ler a história <i>Gato Gatão Poeta de Profissão</i> de Graça Breia.
26 de março	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da música <i>Primavera</i> de Vivaldi. • Adivinhas sobre a Primavera e Páscoa. • Pintura de Mural sobre a Primavera.

Nesta primeira semana de estágio a organização em par pedagógico facilitou muito, visto que nos apoiámos mutuamente. O facto de ser a primeira semana em que tivemos contacto direto com o grupo dificultou um pouco os momentos em que era necessário captar a atenção das crianças mais irrequietas. A organização foi considerada um dos pontos a melhorar.

No entanto, pensamos que no geral a semana correu bastante bem e os objetivos foram atingidos.

Atividades da 2ª semana em par pedagógico

A segunda semana de trabalho em par pedagógico foi planificada para os dias 22 e 23 de abril. O grupo decidiu planificar em conjunto nesta semana, visto esta ser apenas de dois dias de trabalho devido ao feriado da cidade. A Educadora Cooperante informou-nos de que, no dia 22 de abril, as crianças iriam à Biblioteca Municipal e, por isso, sugeriu que as atividades planificadas fossem mais livres, visto ser apenas um dia no Jardim de Infância e também porque possivelmente algumas crianças iriam faltar, sendo esse um motivo para que o grupo estivesse um pouco irrequieto. Assim decidimos realizar ateliês de pintura com técnicas que as crianças ainda não conheciam.

Tabela 3- Atividades da semana de 22 e 23 de abril

Dia de implementação	Atividades planeadas
22 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Ida à Biblioteca Municipal: ouvir ler a história <i>A tartaruga que queria dormir</i> de Roberto Aliaga.
23 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma carta da pintora Paula Rego. • Diálogo sobre a profissão da pintora Paula Rego. • Música <i>7 dias 7 notas 7 cores</i> de Maria de Vasconcelos. • Pintura de sal, cola e tintas. • Pintura com tintas. • Decalque de vários utensílios.

De uma forma geral, a semana correu dentro do previsto, visto que a execução das atividades planificadas foi realizada com sucesso. No que nos diz respeito, percebemos, por exemplo, que na técnica de decalque seria melhor as crianças trabalharem com lápis de cera e não com lápis de cor, uma vez que era mais prático e permitia que o decalque fosse mais preciso. A pintora Paula Rego foi a escolhida, visto ter uma pintura bastante colorida e atrativa para as crianças. O uso de quadros desta pintora permitiu também explicar às crianças o conceito de pintura abstrata. Estas mostraram-se bastante empenhadas quando falaram sobre este assunto, tornando-se possível que aprendessem algo através de uma boa motivação.

Atividades da 3ª semana de Prática (1ª semana individual)

A primeira semana de implementação de forma individual decorreu durante os dias 27, 28, 29 e 30 de abril de 2015. O tema desta semana foi escolhido através da planificação mensal da Educadora Cooperante e incidiu sobre os Planetas. No entanto, foi também trabalhado o primeiro conto que será analisado nesta investigação.

Tabela 4- Atividades da semana de 27 a 30 de abril

Dia de implementação	Atividades planeadas
27 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Ida à Escola São Tiago do 1º Ciclo do Ensino Básico.
28 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto tradicional “O negro”. • Diálogo e exploração do conto; • Desenho com giz e água açucarada sobre o conto “O negro”. • Dramatização do conto “O negro” seguindo os cartões com imagens.
29 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a saída às Docas da cidade onde o grupo de crianças participou na ação da associação “Make -A-Wish”. • Lançamento do avião de papel na cor azul nas Docas. • Visita à praça municipal da cidade.
30 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de vídeos e fotografias e diálogo sobre os planetas do Sistema Solar. • Audição da música “Os Planetas”. • Distribuição dos cartões pelas mesas de trabalho. • Jogo “Loto dos Planetas”.

Esta semana de trabalho foi um pouco atribulada, uma vez que se afastou um pouco do que estava planificado, sendo que o aviso sobre a participação na ação da associação “Make-A-Wish” foi feito apenas no início da semana. No entanto, foi uma semana muito importante para as crianças deste grupo, uma vez que visitaram pela primeira vez uma escola do 1º Ciclo. Este foi um fator muito importante para o grupo, porque em setembro ingressariam numa do mesmo género e demonstravam muita curiosidade.

Também nesta semana foi trabalhado, como já foi referido, o primeiro conto que será analisado neste relatório, na perspetiva da educação intercultural. Os alunos demonstraram, inicialmente, curiosidade pelo conto e após a sua interpretação foi possível constatar que este grupo tinha já uma noção de respeito pela diferença, mostrando uma atitude de aceitação das pessoas diferentes.

Quanto aos planetas, o grupo de crianças demonstrou muito interesse no tema.

Esta semana foi bastante produtiva, o que nos deixou muito satisfeitas, visto que verificámos que conseguimos sensibilizar as crianças para valores e comportamentos positivos.

Atividades da 4ª semana de Prática (3ª semana em par pedagógico)

A terceira semana de trabalho em par pedagógico foi planificada para os dias 4, 5, 6 e 7 de maio. O grupo decidiu planificar em conjunto nesta semana, devido ao tema escolhido, ou seja, o barro e o azeite. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma formação da Educadora Cooperante.

Tabela 5- Atividades da semana de 4 a 7 de maio

Dia de implementação	Atividades planeadas
4 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o Azeite e a sua confeção. • Atividade experimental: giz, azeite e água. • Coreografia da música “Alegria” de Ivete Sangalo.
5 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o barro e exploração de fragmentos da rocha-mãe. • Ida à barreira do Jardim-de-Infância: exploração de espécies vegetais e animais; exploração da rocha-mãe; Recolha de amostras. • Processo de decantação/peneiração na sala de atividades. • Coreografia da música “Alegria” de Ivete Sangalo e da música <i>Shake it Off</i>.
6 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre as atividades realizadas no dia anterior. • Leitura do livro <i>The Magic School Bus – vai para a Reciclagem</i>. • Pintura com barro de uma imagem representativa de um vaso. • Modelagem com plasticina.
7 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história <i>Fifi e as Florzinhas – Concurso de Talentos</i> de Keith Chapman. • Música “Fifi e as Florzinhas”. • Trabalho de expressão plástica: decoração dos vasos pintados no dia anterior com tinta e cápsulas de café. • Jogo das cadeiras.

Uma das principais dificuldades foi a readaptação da planificação, sendo que devido às condições meteorológicas não foi possível realizar tudo o que estava planificado. Devido à chuva, foi necessário arranjar alternativas tal como a dança da música

“Alegria” e também partir de uma garrafa de azeite para explorar as suas características, como por exemplo, a textura, o cheiro e o sabor, sendo que também vimos a forma de confeção do mesmo. Através da garrafa de azeite partimos para uma atividade experimental com azeite, água e giz ralado. Esta consistia em ralar o giz e juntar um pouco de azeite, depois deitava-se essa mistura num recipiente com água.

Decidimos recorrer a este tipo de atividades para estimular os alunos para a ciência. A sua realização permite também estruturar e desenvolver melhor o pensamento e a curiosidade das crianças, pois nestas idades elas têm uma maior disposição para adquirirem novos conhecimentos. De acordo com Zabala e Arnau (2007, cit. por Martins et al, 2009),

(...) em idade pré-escolar, as crianças estão predispostas para aprendizagens de ciência, cabe aos (às) educadores (as) conceber e dinamizar actividades promotoras de literacia científica, com vista ao desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.” (p. 15)

É com pequenas experiências que as crianças encaram a aprendizagem de uma forma mais divertida, simples e mais eficaz. De uma forma geral, a semana acabou por ser bastante produtiva e rica em aprendizagens diversas.

Atividades da 5ª semana de Prática (2ª semana individual)

A segunda semana de implementação de forma individual decorreu durante os dias 11, 12, 13 e 14 de maio de 2015. O tema desta semana foi escolhido através da planificação mensal da Educadora Cooperante. Este incidiu sobre os animais. Também durante a semana foi trabalhado o segundo conto tradicional, “A Princesa de Nariz Empinado”, a analisar durante a elaboração deste relatório.

Tabela 6- Atividades da semana de 11 a 14 de maio

Dia de implementação	Atividades planeadas
11 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto tradicional “A Princesa de Nariz Empinado”. • Diálogo e exploração do conto. • Dramatização do conto “A Princesa de Nariz Empinado” seguindo os cartões com imagens. • Desenho com lápis de cor e canetas de feltro sobre o conto.
12 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto <i>A que Sabe a Lua</i> de Michael Greijniec. • Diálogo e exploração do conto. • Visualização e exploração das características dos animais da história. • Pintura e recorte dos animais da história.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sequenciação dos animais da história na parede da sala.
13 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da Caturra da estagiária. • Observação da alimentação da caturra. • Visualização de imagens de aves e vídeos sobre o nascimento de pintainhos no computador. • Caça aos ovos de chocolate espalhados previamente pelo pátio do Jardim-de-Infância. • Contagem dos ovos colocados em cada caixa colorida. • Somas e subtrações com os ovos das caixas coloridas. • Distribuição de um ovo de chocolate por cada criança.
14 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos peixes às crianças. • Escolha dos nomes dos animais de estimação da sala. • Alimentação dos peixes. • Visualização de imagens de peixes e de vídeos de tubarões no computador. • Visita à estação de comboios de Castelo-Branco para comprar os bilhetes de comboio para a viagem a realizar na segunda-feira dia 18 de maio.

Quanto a esta semana de Prática Supervisionada, foi bastante diferente das restantes, visto que o tema dizia respeito aos animais, foi possível levar alguns deles, como peixes uma ave de espécie caturra, até a sala de atividades, para que todas as crianças tivessem um contacto próximo com eles, visto que nos apercebemos que algumas crianças do grupo nunca teriam visto esses animais

Foi uma semana bastante enriquecedora, possibilitando ao grupo vivências divertidas e diferentes.

Atividades da 6ª semana de Prática (3ª semana individual)

A terceira semana de implementação de forma individual decorreu durante os dias 25, 26, 27 e 28 de maio de 2015. O tema desta semana foi escolhido através da planificação mensal da Educadora Cooperante. Este incidiu sobre os produtos de origem animal e vegetal.

Tabela 7- Atividades da semana de 25 a 28 de maio

Dia de implementação	Atividades planeadas
25 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do aquário do peixe e explicação sobre a morte. • Diálogo sobre as regras de comportamento a ter quando vamos ao teatro. • Dramatização da história <i>Maria, a agricultora</i> (história escrita pela estagiária). • Diálogo sobre a história <i>Maria, a agricultora</i>. • Observação do azeite e diálogo sobre o que se pode fazer com o mesmo. • Desenho com azeite sobre a dramatização. • Jogo do lenço dentro da sala de atividades.
26 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização no computador de imagens de produtos de origem animal e de origem vegetal. • Leitura do remetente da carta e do destinatário. • Leitura da carta às crianças, onde estas perceberam que iriam cozinhar gelado de limão. • Lavagem das mãos. • Execução do gelado de limão.
27 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo de como fazer o azeite. • Audição e canto da música “Oliveirinha da Serra”. • Jogo de provas de alimentos e identificação dos de origem animal e dos de origem vegetal.
28 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de rótulos de quatro azeites de marcas diferentes e comparação de letras comuns aos rótulos. • Realização de azeitonas com papel crepe. • Audição e canto da música <i>Oliveirinha da Serra</i>. • Realização da caça às azeitonas. • Contagem das azeitonas de cada equipa.

No que diz respeito a esta semana de trabalho, foram pensadas atividades diferentes, que os alunos nunca tinham feito, tentando promover o trabalho em equipa. No entanto, penso que o controlo do grupo deveria ter sido um pouco mais rígido, de forma a que as crianças se pudessem concentrar mais e assim executar trabalhos de forma mais satisfatória.

Atividades da 7ª semana de Prática (4ª semana individual)

A quarta e última semana de implementação de forma individual decorreu durante os dias 8, 9, 10 e 11 de junho de 2015. O tema foi escolhido através da planificação mensal da Educadora Cooperante e incidiu sobre a estação do ano que estava para

chegar, ou seja, o verão, mas também sobre os Santos Populares, visto que também se comemoravam nessa semana.

Tabela 8- Atividades da semana de 8 a 11 de junho

Dia de implementação	Atividades planeadas
8 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o verão e os elementos que fazem lembrar esta estação do ano. • Escrita dos elementos que representam o verão no quadro de ardósia. • Leitura da história <i>A bruxa Mimi vai à praia</i> de Valerie Thomas e Korky Paul. • Visualização e apalpação da textura da areia da praia. • Desenho sobre a história <i>Mimi vai à praia</i> utilizando aguarelas e areia da praia.
9 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre as condições meteorológicas e explicação do motivo de pode fazer a atividade daquele dia, ou seja, a ida às piscinas. • Canção da música <i>Protetor Solar</i>, de Sónia Araújo. • Visualização de um colar de flores que se costuma utilizar no verão. • Explicação de como fazer as flores e distribuição das tesouras para a elaboração das flores. • Elaboram das flores.
11 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com as crianças sobre os santos populares. • Audição de marchas populares. • Coreografia das marchas populares. • Visualização de um manjerico e explicação de como se cheira. • Preenchimento de um manjerico com rolinhos verdes e quadrados de papel.

Esta última semana de trabalho individual na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi já um pouco mais relaxada. Foram realizadas atividades muito divertidas e leves sobre o tema “verão”. Foram feitas flores em papel de seda para um colar. O grupo mostrou-se bastante entusiasmado e revelou diversos desenvolvimentos a nível da motricidade fina, visto que as flores não eram fáceis de contruir por exigirem muitos movimentos com a tesoura. As crianças empenharam-se muito nesta atividade, visto que levariam o colar para casa e queriam mostrar aos pais o trabalho desenvolvido no Centro Infantil. Relativamente aos Santos Populares, os alunos revelaram pouco conhecimento, o que justificou mostrar vários vídeos ensinando-lhes características dessas festas tradicionais em Portugal, tais como as músicas, os bailes, os enfeites das ruas e as roupas.

Atividades da 8ª semana de Prática (4ª semana em par pedagógico)

A quarta e última semana de implementação em par pedagógico decorreu durante os dias 22, 23, 24 e 25 de junho de 2015. O tema foi escolhido através da planificação mensal da Educadora Cooperante. Este incidiu de novo sobre o verão. Esta semana, visto que era a última da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi planificada de forma a que tanto as alunas estagiárias como o grupo de crianças e até mesmo a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional se divertissem e aproveitassem a última semana juntos.

Tabela 9 - Atividades da semana de 22 a 25 de junho

Dia de implementação	Atividades planeadas
22 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a saída à Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB). • Visita à ESECB e ao Horto Amato Lusitano. • Realização de jogos: percurso para encher o recipiente de água (jogo em equipa) e jogo com caricas (individual).
23 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a saída ao Museu do Cargaleiro. • Visita orientada ao Museu. • Pintura de um azulejo.
24 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a visita ao Museu do Cargaleiro e entrega do azulejo. • Atividade Plástica: pintura de sal.
25 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega da “Lembrança das Estagiárias”. • Preparação das crianças para os banhos de água nas piscinas. • Atividade “Vamos andar de Triciclo”! • Banhos de água nas piscinas. • Lanche da manhã: torta de chocolate/morango. • Depois do almoço, despedida das estagiárias e “hora do gelado”.

As crianças mostram-se um pouco nostálgicas por ser a nossa última semana com elas.

Nesta semana, as crianças puderam visitar as instalações da Escola Superior de Educação de Castelo-Branco. Esta visita foi planificada em virtude da vontade que o grupo demonstrava em conhecer a instituição das estagiárias. A manhã foi bastante dinâmica e divertida visto que, visitaram todas as salas da escola, bem como os serviços administrativos e o auditório.

Seguidamente foram feitos dois jogos lúdicos na rua, perto do bar da escola. Um deles foi com caricas: cada criança teria uma carica e teria que de joelhos “chutá-la” com os dedos para chegar à linha de chegada. Cada criança teria que transportar a sua

carica dentro das linhas que estavam pré-estabelecidas e se saísse da linha teria que recomeçar de novo.

Quanto ao outro jogo, consistia em que cada equipa teria um recipiente para encher com a água. A esponja foi o objeto utilizado para o transporte da água do recipiente cheio para o recipiente vazio, ou seja, cada elemento de cada equipa teria de molhar a esponja no primeiro recipiente e espremê-la para o recipiente vazio. Estes jogos mostraram-se fundamentais, visto que ajudaram em muito a que as crianças desenvolvessem a motricidade fina.

Durante a semana, o grupo visitou o Museu do Cargaleiro com o objetivo de as crianças conhecerem o museu e as obras do pintor e ceramista português Manuel Cargaleiro. Na faixa etária destas crianças, é importante estimular o interesse pela arte, por isso esta visita teve em vista não só dar-lhes a conhecer este artista em concreto, mas motivá-las para outras visitas a museus.

No decorrer da visita, a guia foi fazendo pequenas dramatizações com rimas utilizando fantoches com as formas geométricas e foi perguntando ao grupo quais as suas obras preferidas e porquê, estimulando sempre a imaginação e a criatividade das crianças.

Ao longo da nossa prática, verificámos que as crianças manifestavam bastante interesse em atividades que lhes dessem prazer em mostrar a sua imaginação e a sua criatividade, e que era gratificante o clima de cooperação e entreajuda que se obtinha.

A última manhã foi bastante importante para as crianças da sala VIII do Centro Infantil Jacqueline Albert, uma vez que andaram de triciclo e foram às piscinas. Quanto a nós, estagiárias, aproveitámos também o dia, desfrutando da companhia do grupo, revivendo vivências dos últimos meses.

Atividades da 9ª semana de Prática (5ª semana individual)

Para que fosse trabalhado o terceiro e último conto desta investigação foi necessário ir ao jardim de infância após a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Assim, nesta semana, trabalhámos apenas um dia.

Tabela 10 - Atividades do dia 8 de julho

Dia de implementação	Atividades planeadas
8 de julho	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do conto tradicional “A lareira” através de dramatização. • Diálogo e exploração do conto. • Desenho com lápis de cor e canetas de feltro sobre o conto. Leitura do conto tradicional “A lareira”.

As crianças mostraram muito interesse no conto, demonstrando ter adquirido ao longo da prática princípios de interculturalidade e respeito por todos. Tal facto, deixou-nos bastante satisfeitas, visto que era esse o principal objetivo desta investigação.

1.3.3. Reflexão global da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Ao longo desta prática foi possível começar a contactar de perto com a realidade educativa, o que me deu a certeza de que para ser um bom educador é necessário trabalhar de forma contínua e acentuada para poder atingir todos os objetivos a que nos propomos, independentemente dos impedimentos que possam surgir.

Posso, neste momento, afirmar que ser educador é a profissão mais maravilhosa do mundo, e também a mais compensatória no que diz respeito ao carinho das crianças. Nunca esqueci a minha educadora, visto que ela contribuiu de forma ativa na construção da minha personalidade, tentando sempre transmitir-me algo de bom e sendo sempre muito carinhosa e afetuosa comigo. Esta foi também a relação que sempre vi entre a Educadora e as crianças do Jardim de Infância onde estagiei.

Foi bastante complicado gerir o tempo para a elaboração das planificações, reflexões e materiais, tal como criar estratégias diferentes para conseguir a atenção das crianças. No entanto, penso que as várias estratégias foram, no geral, bem conseguidas, as crianças aprenderam, divertiram-se e brincaram,

Foram meses muito intensos, mas de muita felicidade, principalmente pelos meninos que me ensinaram coisas novas todos os dias e com os quais dei tantas gargalhadas.

Capítulo II - Contextualização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

A “arte do ensino” não se aprende apenas com teoria, por isso também no decorrer do Mestrado foi necessário realizar Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este é um dos processos fundamentais na nossa formação, visto que nos coloca no papel de professores de uma turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo-nos organizar todo o processo de ensino/aprendizagem durante um período de 14 semanas. Assim, esta experiência profissional tem um cariz muito importante, no sentido em que nos mostra uma visão real do mundo da educação e nos permite relacionar os conhecimentos adquiridos com os momentos concretos de Prática. Concordamos com Santos (2012, p.356) que refere que:

Os cursos de formação inicial são constituintes de um processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo da vida e da carreira. Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuírem para a sua identificação com a profissão.

Os processos de ensino/aprendizagem desta Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico foram todos organizados seguindo uma matriz de planificação sugerida pelo professor supervisor, denominada de Unidade Didática. Segundo Pais (2012, p.39): “A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas (...)”

Além da conceção da unidade didática semanal, era também necessária uma reflexão semanal onde eram apontados os aspetos positivos, as dificuldades sentidas ao longo dessa semana, as estratégias que poderíamos adotar como forma de melhorar a nossa Prática e uma grelha de autoavaliação relativa a essa mesma semana.

As Unidades Didáticas são planificações que promovem a aprendizagem através de um ensino integrado, ou seja, onde as áreas curriculares são lecionadas como um todo, estabelecendo-se uma relação entre os conteúdos de todos os programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para Pais (2012, p.39), uma planificação consiste numa “entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso e aprendizagem”.

Nestas, eram indicadas informações fulcrais, tais como uma breve caracterização da turma em função dos conteúdos pretendidos a aprender durante essa semana, a unidade temática, o elemento integrador, os conteúdos a abordar em cada área disciplinar, as atividades e o desenrolar das mesmas e também a avaliação.

A componente prática na área do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, entre os meses de setembro de 2015 e janeiro de 2016, em par pedagógico.

Tal como durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, também a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico foi delineada para 14 semanas, sendo dividida por dois períodos, um de observação e outro de implementação.

O período de observação teve uma duração de duas semanas. Este período foi fundamental para conhecermos os alunos da turma e também recolhermos informações sobre os mesmos. Foi possível conhecer a escola e os elementos que a integram, tal como docentes e funcionários. Neste período foi-nos dada oportunidade de consultar os documentos do agrupamento, como por exemplo o projeto educativo e as fichas de identificação dos alunos da turma.

Durante essas duas semanas, fomos dando conta das dificuldades e necessidades dos alunos, prestando-lhes auxílio na realização de determinadas tarefas.

As semanas de implementação em par pedagógico e as semanais individuais foram previamente estabelecidas pelo professor supervisor, sendo que a primeira foi em par pedagógico, as restantes, até a última semana antes do Natal, foram individuais, a semana antes do Natal voltou a ser em par pedagógico. Já em janeiro de 2016, as duas semanas de Prática foram planificadas e executadas de forma individual.

Quanto aos conteúdos, estes eram facultados pela professora cooperante na semana anterior, sendo, posteriormente, a construção, tanto da unidade didática como do guião dos alunos, acompanhada pela mesma.

1.1. Contextualização

De forma a garantir uma boa preparação para a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico e para que esta decorresse de forma harmoniosa foi necessário realizar um estudo dos documentos do agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, bem como fazer uma caracterização do meio e da instituição, também da sala de atividades e do grupo de alunos com o qual seria realizada a prática.

1.1.1. Caracterização do meio

A Escola Básica de São Tiago situa-se na Rua António Sérgio e localiza-se no distrito e concelho 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, a Companhia de Teatro “Váatão” e várias habitações.

Para além desta escola, o agrupamento inclui 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.

1.1.2. 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.



Figura 7 - Escola Básica São Tiago

O exterior da escola não possui um espaço coberto, por isso, nos dias de chuva as brincadeiras das crianças nos intervalos das aulas decorrem no espaço polivalente no interior da escola.

Na entrada do edifício existe um *hall* de entrada 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 assistentes operacionais, 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 cozinha na Escola Básica de São Tiago, onde todos os alunos podem almoçar.

1.1.3. 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, sendo fulcral dar importância à aprendizagem e exploração na área das ciências experimentais, por isso é importante que todas as salas de aula tenham uma zona de trabalho dessa área.

A sala de aula número 8 da Escola Básica de São Tiago 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 leção 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, o quadro da meteorologia, o gráfico de pontos do lanche saudável, o “dominó dos ditongos”, entre outros materiais.

Quanto a outras 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, 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.

À entrada da sala está 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 agradável e os alunos da turma mostram-se agradados com a mesma.

1.1.4. Caracterização dos alunos da turma

A turma onde estagiámos, do 1º ano do Ensino Básico, na data de 13 de novembro de 2015, era constituída por 17 alunos, entre os 5 e 8 anos de idade, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. No entanto, no decorrer do mês de dezembro, dois alunos foram transferidos para a Bélgica, ficando a turma com um total de 15 alunos. De forma a conhecer melhor o grupo com que desenvolvemos a nossa prática, realizámos a caracterização da turma, tendo em conta as fichas individuais.

Analisámos a idade dos pais dos alunos e número de irmãos. Concluimos que os pais se encontravam entre a faixa etária dos 28 anos aos 49 anos. No que se refere às habilitações literárias dos pais/mães estas eram muito diversificadas, havendo pais apenas com o 6º ano de escolaridade e pais com pós-graduações.

Quanto ao número de irmãos, a percentagem maior correspondia a 1 irmão (ã), sendo que 2 alunos tinham 2 irmãos (ãs), 3 alunos eram filhos únicos e não tínhamos informação sobre dois alunos.

Quando analisámos a frequência de pré-escolar, verificámos que os alunos provinham de diversas instituições. O facto destes não se conhecerem todos entre si dificultou um pouco o início do ano letivo.

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

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

Tendo em conta as idades das crianças deste grupo é possível afirmar que se encontram no estágio Pré-Operatório, que se estende aproximadamente entre os dois e os sete anos. Segundo Piaget (cit. por Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 312) “(...) as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico”. No entanto, de acordo com Piaget, as crianças só pensam logicamente no estágio das Operações Concretas, no período escolar.

Frequentemente, os alunos da turma, principalmente os mais novos, questionavam tanto a professora quanto a nós estagiárias relativamente ao porquê das atividades ou das informações transmitidas. Essa atitude demonstrava que os alunos eram 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 encontrava, começavam 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.

1.2. Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como forma de melhorar os conhecimentos sobre o 1º Ciclo do Ensino Básico foi necessário consultar diversos documentos, como por exemplo a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986 e os programas específicos de cada uma das áreas curriculares disciplinares do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta consulta foi fundamental, visto que um bom professor deve tentar acompanhar a realidade educativa atualizando as suas estratégias para um maior sucesso na aprendizagem dos seus alunos e também porque permitiu compreender a forma como está organizado o sistema educativo português.

Tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (ME, 1986, artigo 2.º)

A lei de Bases do Sistema Educativo define de forma muito clara os objetivos gerais para o Ensino Básico, e também os objetivos específicos de cada Ciclo de Ensino. No entanto, destaca para o 1º Ciclo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora.” (ME, 1986, artigo 8.º).

Outro documento de consulta primordial diz respeito à Organização Curricular e Programas. Este remete para o artigo anteriormente mencionado, referindo três objetivos gerais:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. (ME, 2004, p.13)

O documento contempla indicações para os três ciclos, por isso é necessário ter em conta os níveis de ensino em que se leciona para os adequar ao desenvolvimento dos alunos. É ainda fulcral que o professor relacione os objetivos deste documento com as metas curriculares estabelecidas. Este é um outro documento importante para a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, as Metas Curriculares para as áreas de Português e Matemática. Este documento “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (ME, 2012, p.4). As Metas estão organizadas por anos de escolaridade, de acordo com os ciclos de ensino. Para cada ano estão delimitados objetivos e descritores de desempenho de acordo com os domínios existentes.

As 14 semanas de Prática Supervisionada foram divididas em dois períodos: o de observação que teve duração de duas semanas, e o de implementação que durou as doze restantes semanas, divididas por 2 semanas de trabalho em par pedagógico e cinco semanas de trabalho individual para cada aluna. Todo o trabalho da Prática Supervisionada foi acompanhado pela Professora Cooperante e pelo Professor Supervisor durante as observações diretas na sala de aula.

A prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida em três dias de cada semana, sendo que o horário estipulado abrangia o período da manhã entre as 9h e as 12h30 e o período da tarde entre as 14h e as 17h30. Na quarta-feira e na quinta-feira de cada semana, durante uma hora, à tarde, realizava-se uma reunião com a professora cooperante para que fosse feita uma reflexão semanal.

Apresentamos de seguida, na tabela 11, os dias de intervenção, a tipologia de intervenção, a aluna responsável pela semana e também o tema integrador, e os conteúdos lecionados, de forma a facilitar a perceção da organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 11 - Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Dias	Aluna(s) responsável (eis) pela conceção e dinamização das atividades	Unidade Temática	Conteúdos
Semana 1 22/25 setembro	-Apresentação dos Programas de Prática Supervisionada e Didática Integrada do 1º Ciclo. -Trabalho específico de integração metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas.		
Semana 2 29/30 setembro e 1 de outubro	Observação, caracterização do agrupamento, da escola, do meio e da turma		
Semana 3 6/7/8 outubro	Observação		
Semana 4 13/14/15 outubro	Implementação em par pedagógico	“Vamos fazer amigos na escola!”	Fonema e grafema O ; Inter-relação entre os espaços da escola; formação de conjuntos; pictogramas e gráfico de pontos.
Semana 5 20/21/22 outubro	Implementação Individual – Cátia Robalo	“Vamos jogar e aprender!”	Ditongos <u>iu</u> , <u>ui</u> , <u>ou</u> e <u>oi</u> ; contagens até 5 objetos e números naturais até 5.
Semana 6 27/28/29 outubro	Implementação Individual – Vanessa Caetano	“À descoberta dos animais!”	Fonema e grafema A ; revestimento dos animais e o seu ambiente natural; contagens até 9 objetos e números naturais até 9.
Semana 7 3/4/5 novembro	Implementação em par pedagógico	“A lagartinha que comia muito”	Fonema e grafema E ; ditongos <u>ei</u> , <u>eu</u> , <u>õe</u> e <u>ãe</u> ; contagens até 9

			objetos e números naturais até 9; conjunto vazio; sinais de maior e menor e adição.
Semana 8 10/11/12 novembro	Implementação Individual – Vanessa Caetano	“Uma história de dedos”	Fonemas e grafemas I, U,O,A,E ; ditongos ui, iu, oi, ou, ai, au, eu, ei, ã e ãe; contagens até 9 objetos e números naturais até 9; conjunto vazio; sinais de maior e menor; contagem decrescente e decrescente; ordenar por ordem crescente e decrescente e adição.
Semana 9 17/18/29 novembro	Implementação Individual – Cátia Robalo	“A Princesa de Aljustrel”	Fonema e grafema P ; contagens até 9 objetos e números naturais até 9; conjunto vazio; sinais de maior e menor; contagem decrescente e decrescente; ordenar por ordem crescente e decrescente; adição; contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4 e de 5 em 5.
Semana 10 24/25/26 novembro	Implementação Individual – Vanessa Caetano	“Explorando o livro Tanto, Tanto!”	Fonema e grafema T ; contagens até 9 objetos e números naturais até 9; conjunto vazio; sinais de maior e menor; contagem decrescente e decrescente; ordenar por ordem crescente e decrescente; adição; contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4 e de 5 em 5.
Semana 11 1/2/3 dezembro	Implementação Individual – Cátia Robalo	“Um Lobo Culto”	Fonemas e grafemas I, U,O,A,E,P,T ; contagens até 10; números naturais até 10 a dezena e a adição com número até 10; objetos da sala de aula.

Semana 12 9/10 dezembro	Implementação Individual – Vanessa Caetano	“Avaliação do 1º período”	Avaliação dos conteúdos lecionados até à data.
Semana 13 15/16/17 dezembro	Implementação em par pedagógico	“Um sonho de neve”	Fonema e grafema L ; gráficos de pontos; tabelas Tally Charts; contagens até 10; números naturais até 10; a dezena e a adição com número até 10.
21 a 31 de dezembro	Interrupção de Natal	—————	—————
Semana 14 5/6/7 janeiro	Implementação Individual – Cátia Robalo	“À descoberta do Mar”	identificação dos valores fonológicos <u>al</u> , <u>el</u> , <u>il</u> , <u>ol</u> , <u>ul</u> ; identificação de palavras numa frase; de rimas; legendagem de imagens; escrita de frases simples; subtração.
Semana 15 12/13/14 janeiro	Implementação Individual – Vanessa Caetano	“Explorando o livro O Dia em que os Lápis Desistiram”	Fonema e grafema D ; identificação de palavras numa frase; de rimas; legendagem de imagens; escrita de frases simples; figuras geométricas e as suas características, tais como; as partes planas e não planas, os segmentos de reta, as linhas verticais e horizontais, os vértices e os lados.

1.3. Desenvolvimento da prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. Registos de Observação

As duas semanas de observação foram fundamentais para conseguirmos contactar com o meio, a escola e a turma em que iríamos estar inseridas nos próximos meses. Logo no início do decorrer do momento de observação fomos apresentadas ao diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e aos restantes elementos da comunidade educativa. Durante este momento, a consulta do projeto educativo do Agrupamento e as fichas de identificação dos alunos da turma permitiram-nos obter notas que nos facilitaram na execução da caracterização do contexto em que estávamos inseridas, mas também nos auxiliaram para alguns momentos da prática. Tal como afirma Reis

(2011, p.12) “a observação de aulas permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interacções estabelecidas entre professores e alunos”.

Seguidamente, é possível ler a reflexão que resultou das duas semanas de observação. Esta foi elaborada em par pedagógico.

Reflexão das semanas de observação (29 de setembro de 2015 a 8 de outubro de 2015)

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 era um pouco complicada, isto é, as crianças eram, por vezes, mal-educadas, mostrando-se ainda muito imaturos e pouco autónomos. No entanto, ao fim duas semanas conseguimos perceber que alteraram alguns desses comportamentos, uma vez que a professora foi alertando a turma para os comportamentos menos adequados.

Na primeira semana, os alunos pouco contactaram connosco apesar de os apoiarmos em muitas actividades. 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 si e com outras pessoas. Foi, no entanto, possível observar que apesar de não darem muita atenção à nossa presença, sempre que podiam testavam a nossa autoridade sobre eles.

Nas semanas de observação foram realizadas actividades com intuito de desenvolver a consciência da palavra, silábica e fonémica. Assim, foram lecionados os seguintes conteúdos: letra i, som do i, divisão silábica de palavras com a letra 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 tinham atitudes semelhantes às que tinham no Jardim-de Infância.

1.3.2. Prática Supervisionada: descrição das actividades e reflexão da prática

Como é possível observar na tabela 11, ou seja, na organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, foram realizadas duas semanas de implementação em par pedagógico. Estas revelaram-se muito importantes, na medida em que o facto de o trabalho desenvolvido antes, durante e depois da implementação ter sido realizado em grupo ajudou nos progressos de ambos os elementos, diminuindo

a ansiedade e aumentando o apoio mútuo entre o grupo. Como estratégia, optámos por dividir tarefas, sendo que cada aluna lecionou em específico uma área curricular, permitindo assim que, tanto a professora cooperante quanto a própria aluna entendessem as suas fragilidades na área em causa.

Relativamente ao trabalho das semanas individuais, a professora cooperante entregava os conteúdos a lecionar com uma semana de antecedência. Tal facto permitia que a construção das unidades didáticas fosse acompanhada, sendo assim mais fácil identificar possíveis erros e melhorar algumas estratégias.

No que respeita aos guiões de atividades, correspondentes às semanas de implementação, serão aqui expostos de uma forma mais breve. No anexo C poderá ser analisada uma planificação detalhada, que incluímos a título de exemplo. No corpo do texto, as atividades serão apresentadas de forma mais sintética para não tornar este relatório demasiado extenso.

Antes da apresentação de cada guião de atividades, poder-se-á ler um pequeno excerto onde serão referidos elementos como o (s) tema (s) integrador (es) da semana, os dias de implementação e ainda o nome da unidade didática. Após o esquema de guião de atividades estará presente uma pequena reflexão sobre a semana, dando a conhecer os pontos fortes e os pontos fracos.

É relevante salientar que durante toda a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico os livros foram sempre utilizados como elemento integrador, visto que a turma se motivava bastante com esse elemento, e também porque através destes era possível abordar diversos temas. Segundo Pais (2010, p.7) o elemento integrador caracteriza-se por:

Ser a base motivacional, preparando a atenção do aluno; permitir a ativação do conhecimento prévio e a verificação dos pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem; estimular a comunicação multilateral; desencadear a coerência temática e a coesão metodológica no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade.

De seguida, serão apresentados os guiões de atividades realizados durante as várias semanas de prática, tanto em par pedagógico como individual.

Guião de atividades da 1ª semana de Prática (1ª semana em par pedagógico)

A primeira semana de implementação decorreu, como já foi referido, em par pedagógico durante os dias 13, 14 e 15 de outubro de 2015. A unidade didática foi designada de “Vamos fazer amigos na escola!”, tendo como elemento integrador o livro *Um Livro*, de Hervét Tullet. Como conteúdos abordámos o fonema e grafema **O**, as inter-

relação entre os espaços da escola, a formação de conjuntos, os pictogramas e os gráficos de pontos.

Tabela 12 - Atividades da semana de 21 a 23 de outubro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº1 “Vamos fazer amigos na escola!” Semana de 13 a 15 de outubro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 13/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>Um Livro</i>. - Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica e da consciência silábica. - Segmentação silábica e identificação do som [ɔ] para desenvolver a consciência fonémica. - Realização de exercícios da página 26 do manual de Matemática, abordando a formação de conjuntos. - Realização de exercícios do manual de Estudo do Meio, abordando o tema a Escola e os seus espaços.
quarta-feira 14/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de um gráfico de pontos. - Realização de exercícios no âmbito da consciência fonémica – O som [o] - Jogo dramático “acompanhando o amigo”, com intuito de desenvolver a Inter-relação pessoal e social.
quinta-feira 15/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um pictograma. - Realização da ficha de trabalho – O grafismo da letra O. - Jogo dramático “acompanhando o amigo”, com intuito de desenvolver a Inter-relação pessoal e social, com uma regra acrescida.

Finalizada a primeira semana de implementação, tivemos consciência que havia alguns aspetos a ter em conta. Não só as atividades, mas também a nossa postura em frente à turma, bem como o à-vontade e a ligação que começámos a criar com o grupo, nunca esquecendo que a forma como colocamos a voz é um dos aspetos mais importantes. Também sentimos alguma dificuldade em transmitir os conteúdos quando os alunos se encontravam mais agitados.

Pensamos que, apesar de estarmos um pouco nervosas, nos sentimos bem no papel de professoras, visto que o facto de a semana ser em par pedagógico nos dava vantagem pelo apoio mútuo prestado uma à outra. No nosso entender conseguimos atingir os objetivos de forma correta e os alunos compreenderam os conteúdos abordados.

Guião de atividades da 2ª semana de Prática (1ª semana individual)

A primeira semana de implementação de forma individual decorreu, como já foi referido, durante os dias 27, 28 e 29 de outubro de 2015. A unidade didática foi designada de “À descoberta dos animais!”, tendo como elemento integrador o livro *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares. Como conteúdos abordámos o fonema e grafema A, o revestimento dos animais e o seu ambiente natural, as contagens até 9 objetos e os números naturais até 9.

Tabela 13 - Atividades da semana de 27 a 29 de outubro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº2 “À descoberta dos animais!” Semana de 27 a 29 de outubro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 27/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Ida à biblioteca da Escola Afonso de Paiva. -Leitura e exploração do livro <i>Todos no Sofá</i>. - Realização do guião de leitura <i>Todos no Sofá</i>. - Realização do exercício de identificação da saída das personagens do sofá.

	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do guião do aluno de Português, abordando a letra “a” minúscula e maiúscula. - Realização de Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica (sons [ɐ] e [a]) e da consciência silábica. - Realização do guião do aluno de Matemática, abordando os números 6 e 7.
quarta-feira 28/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do guião do aluno de Português, abordando a letra “a” minúscula e maiúscula. - Realização de Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica (sons [ɐ] e [a]) e da consciência silábica. - Realização do guião do aluno de Matemática, abordando o número 8. - Exploração das barras de <i>Cuisenaire</i>, de forma a abordar os sinais maior e menor e a ordem crescente e decrescente. - Dobragens sucessivas numa folha de papel A4 branca de forma a formar um cão.
quinta-feira 29/10/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do guião do aluno de Português, abordando os ditongos <u>ão</u>, <u>ai</u> e <u>au</u>. - Segmentação silábica e identificação dos ditongos <u>ão</u>, <u>ai</u> e <u>au</u> para desenvolver a consciência fonémica. - Realização de Realização de exercícios no âmbito da consciência fonológica (sons [ɐ] e [a]) e da consciência silábica.

	<ul style="list-style-type: none">- Realização do guião do aluno de Matemática, e dos exercícios propostos no Manual nas páginas 88 e 89 abordando o número 9, os sinais de maior e menor e a ordem crescente e decrescente.- Dobragens sucessivas numa folha de papel A4 branca de forma a formar um cão.- Desenho do cenário para o cão originário da dobragem da folha de papel.
--	---

A semana decorreu de uma forma positiva apesar de não ter sido possível realizar todas as atividades propostas. Tive plena consciência de que havia ainda vários pontos a melhorar, não só em relação aos guiões, como à postura a ter perante a turma e também em relação à naturalidade com que encarava a mesma.

Como principal ponto a melhorar havia a referir a extensão dos guiões do aluno, uma vez que era fundamental ter mais em atenção o ritmo de trabalho do grupo.

Guião de atividades da 3ª semana de Prática (2ª semana individual)

A segunda semana de implementação de forma individual decorreu, como já foi referido, durante os dias 10, 11 e 12 de novembro de 2015. A unidade didática foi designada de “Uma história de dedos”, tendo como elemento integrador o livro *Uma história de dedos*, de Luísa Ducla Soares. Como conteúdos abordámos os fonemas e grafemas **I, U,O,A,E**, os ditongos ui, iu, oi, ou, ai, au, eu, ei ,ã e ãe, as contagens até 9 objetos e números naturais até , os conjuntos vazios, os sinais de maior e menor, as contagem crescente e decrescente a ordem crescente e decrescente e a adição.

Tabela 14 - Atividades da semana de 10 a 12 de novembro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº3 “Uma história de dedos” Semana de 10 a 12 de novembro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 10/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>Uma história de dedos</i>. - Realização de exercício de associação das figuras a cada dedo. - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra. - Realização de exercício no âmbito do reconhecimento dos grafemas [a], [e], [i] [o] e [u]. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som [i] - Identificação das vogais na tabela. - Realização de exercício no âmbito da consciência silábica. - Desenha anéis nos dedos anelares de forma a obter ordem crescente. - Ordem decrescente através de estrelas. - Completação de retas numéricas. - Resolução de um problema através de <i>Tally Chart</i>.
quarta-feira 11/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história <i>UMA HISTÓRIA DE DEDOS</i> de Luísa Ducla Soares. - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra. - Crucigrama com as vogais. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas. - Utiliza os sinais <, > e = tendo em conta as barras <i>Cuisenaire</i>. - Composição, decomposição e soma de números. - Adições com anéis. - Resolução de um problema matemático. - Desenho do rosto humano.

quinta-feira 12/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercício no âmbito da consciência da palavra. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som <u>ão</u>. - Pinta palavras com os ditongos de acordo com o código apresentado. - Liga as imagens aos ditongos. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas. - Decomposição do algarismo 7. - Resolução de problemas matemáticos. - Desenho do corpo humano.

Esta semana foi um pouco complexa, no sentido em que vários planos da unidade didática foram alterados por motivos alheios à planificação, tais como a presença do carpinteiro na sala de aula e o magusto da escola. Foi também uma unidade didática de difícil construção, visto que os conteúdos foram concedidos um pouco tarde e também porque a professora cooperante não pôde dar tanta atenção ao guião do aluno quanto teria sido necessário.

Relativamente aos guiões, considero que estavam contruídos de forma adequada no que respeita à quantidade de tarefas. No entanto, na área da matemática não foi possível concretizá-las devido aos vários contratempos existentes ao longo da semana.

Guião de atividades da 4ª semana de Prática (3ª semana individual)

A terceira semana de implementação de forma individual decorreu, como já foi referido, durante os dias 24, 25 e 26 de novembro de 2015. A unidade didática foi designada de “Explorando o livro *Tanto, Tanto!*”, tendo como elemento integrador o livro *Tanto, Tanto!*, de Trish Cooke. Como conteúdos, abordámos o fonema e grafema **T**, as contagens até 9 objetos e números naturais até 9, os conjuntos vazios, os sinais de maior e menor, a contagem crescente e decrescente, a ordem crescente e decrescente, a adição e as contagens de 2 em 2, de 3 em 3, de 4 em 4 e de 5 em 5.

Tabela 15 - Atividades da semana de 24 a 26 de novembro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº4 “Explorando o livro Tanto, Tanto!” Semana de 24 a 26 de novembro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 24/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>Tanto, Tanto!</i> - Audição e exploração de um excerto da história <i>Tanto tanto!</i> - Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas. - Adições e pintura de partes de um tapete. - Completa as expressões de acordo com os sinais “<”, “>” e “=” utilizando as barras de Cuisenaire. - Ordenação por ordem crescente. - Resolução de um problema matemático. - Desenho de um tapete através da decomposição do número 9. - Decomposição do número 7 e 4.
quarta-feira 25/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Audição e exploração de um excerto da história <i>Tanto tanto!</i> - Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas - Contagens de 2 em 2 e de 3 em 3. - Completa as expressões de acordo com os sinais “<”, “>” e “=”. - Resolução de um problema matemático. -Decomposição do algarismo 5. - Jogo do bingo das onomatopeias.
quinta-feira 26/11/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Audição e exploração de um excerto da história <i>Tanto, Tanto!</i> - Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica.

	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios no âmbito da consciência silábica e da frase. - Completa a sequência do colar da Naná. - Decomposição dos algarismos 3 e 6 através de esquema em árvore. - Resolução de um problema matemático. - Completa as somas. - Jogo do bingo das onomatopeias.
--	--

Os alunos manifestaram um interesse particular pela audição de sons, ficaram entusiasmadíssimos com este género de exercício e revelaram extrema atenção ao resolverem o exercício corretamente.

De uma forma geral, verificámos que a unidade didática estava bem desenvolvida.

Guião de atividades da 5ª semana de Prática (4ª semana individual)

A terceira semana de implementação de forma individual decorreu, como já foi referido, durante os dias 9 e 10 de dezembro de 2015. A unidade didática foi designada de “Avaliação do 1º período”, tendo como elemento integrador o livro *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman & Joelle Dreidemy. Esta foi uma unidade didática um pouco diferente das restantes, uma vez que foi durante esta semana que os alunos realizaram as provas de avaliação do 1º período. Assim, nesta semana não foram lecionados novos conteúdos nem revistos conteúdos lecionados previamente.

Tabela 16 - Atividades da semana de 9 e 10 de dezembro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº5 “Avaliação do 1º período” Semana de 9 e 10 de dezembro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
quarta-feira 9/12/2015	
Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Audição e visionamento do vídeo com a história do livro <i>A ovelhinhas que veio para o jantar</i>. - Realização da prova de Avaliação de Compreensão Oral. - Realização da prova escrita de avaliação de Português. - Organização dos dossiês com os trabalhos do 1º período. - Pintura da capa da Prova Global de Avaliação de Português.
quinta-feira 10/12/2015	

Atividades planeadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da Prova de Avaliação de Matemática. - Jogo de perguntas de Estudo do Meio. - Organização dos dossiês com os trabalhos do 1º período. - Dobragens de forma a formar um Pai Natal.
-----------------------------	---

A planificação desta semana foi apenas pensada para dois dias da semana, sendo que dia 8, terça-feira, foi feriado nacional.

Na quarta-feira, os alunos realizaram a prova de avaliação da área do Português, tanto a parte de compreensão do oral como da leitura e escrita. Para a realização da mesma, foi escolhida a história *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman & Joelle Dreidemy. Esta história foi mostrada através de um vídeo e este foi reproduzido duas vezes para que os alunos pudessem reter mais informação.

A avaliação é ainda uma questão bastante complexa do ponto de vista dos alunos desta turma e, por isso, não encaram ainda a prova como um assunto sério. Quanto a mim, como professora orientadora da prova, senti-me um pouco nervosa, pois por ser a primeira vez tive receio de não me fazer entender e que isso prejudicasse os alunos.

Nessa tarde, os alunos foram ensinados sobre como arquivar os seus trabalhos do período num dossiê. Foi notória a dificuldade de muitos alunos, mostrando ainda não ter desenvolvimento da motricidade fina suficiente, pois muitas vezes não conseguiram colocar as folhas, outras vezes colocavam apenas de um lado e outras nem colocavam parte nenhuma da folha nas argolas. Este trabalho foi realizado para que os alunos consolidem a sua capacidade organizativa e também a sua motricidade fina e a coordenação óculo-manual. Esta consolidação ajudará os alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

No dia de quinta-feira, os alunos realizaram a ficha de avaliação de Matemática. As questões da prova foram lidas pelo menos duas vezes cada uma, no entanto, os alunos mostraram-se mais desconcentrados.

Como o arquivamento dos trabalhos foi concluído no dia anterior e os alunos ficaram bastante tensos após a resolução da prova, no restante período da manhã os alunos coloriram os desenhos da ficha de avaliação e a capa da mesma, já que esta é uma atividade que relaxa bastante os alunos.

Ao iniciar a tarde, os alunos jogaram ao jogo de perguntas de Estudo do Meio, de forma a reverem os conteúdos que saíram na prova de avaliação de Estudo do Meio. Mostraram-se entusiasmados por aprenderem ou relembrem de uma forma mais lúdica e divertida.

Para terminar a semana, realizaram a capa das fichas de avaliação do 1º período. Nesta fizeram um Pai Natal com dobragens. Pensei que a atividade seria relativamente acessível para os alunos da turma, no entanto, mostraram muitas dificuldades durante todo o processo, sendo necessário auxílio por parte da professora cooperante, pela minha parte e também da colega de estágio.

Guião de atividades da 6ª semana de Prática (2ª semana em par pedagógico)

A segunda semana de implementação em par pedagógico decorreu, como já foi referido, durante os dias 15, 16 e 17 de dezembro de 2015. A unidade didática foi designada de “Um sonho de neve”, tendo como elemento integrador o livro *O sonho de neve*, de Eric Carle. Como conteúdos abordámos o fonema e grafema **L**, os gráficos de pontos, as tabelas *Tally Charts*, as contagens até 10, os números naturais até 10, a dezena e a adição com número até 10.

Tabela 17 - Atividades de 15 a 17 de dezembro de 2015

UNIDADE DIDÁTICA Nº6 “Sonho de neve” Semana de 15 a 17 de dezembro de 2015	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 15/12/2015	
Atividades planeadas	– Leitura e exploração do livro <i>Sonho de neve</i> . Realização de exercícios de exploração relacionados com o livro <i>Sonho de Neve</i> de Eric Carle. -Realização de exercício no âmbito da consciência da frase, da palavra e da consciência fonémica – o som [l]. -Realização do grafismo da letra “l, L”. -Leitura de palavras e Identificação das sílabas la, le, li, lo, lu. -Realização de exercícios no âmbito da matemática: Resolução de um problema matemático, agrupamento de parcelas e adições.
quarta-feira 16/12/2015	
Atividades planeadas	- Realização de exercícios no âmbito de português: Leitura escrita de palavras e frases, identificação da sílaba tónica e formação de palavras.

	-Resolução de exercícios no âmbito de matemática: resolução de problemas matemáticos e decomposição do número 10. - Atividade Plástica relacionada com o livro <i>Sonho de Neve</i> .
quinta-feira 17/12/2015	
Atividades planeadas	- Elaboração de um Postal de Natal; - Atividades relacionadas com a festa de Natal na Escola Afonso de Paiva.

Esta foi a última semana de implementação em grupo e a última semana de aulas de 2015.

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.

Quanto à atividade de antecipação, esta consistia em desenhar animais, consoante a forma que aparecia no livro utilizado como elemento integrador. Contudo tivemos de escrever sempre que animal eles tinham desenhado para que não nos induzissem em erro quando se passasse à confirmação de que animal seria. Houve também alguns alunos que mostraram medo de errar, por isso tivemos que alertar a turma que não haveria problema uma vez que esta atividade era apenas para eles trabalharem a capacidade de antecipação do conteúdo.

As dificuldades que ainda se detetavam na turma diziam respeito à leitura de palavras e ao não cumprimento das regras de participação na sala de aula.

Guião de atividades da 7ª semana de Prática (5ª semana individual)

A quinta semana de implementação de trabalho individual decorreu, como já foi referido, durante os dias 12, 13 e 14 de janeiro de 2016. A unidade didática foi designada de “Explorando o livro *O Dia em que os lápis desistiram*”, tendo como elemento integrador o livro *O Dia em que os lápis desistiram*, de Drew Daywalt. Como conteúdos abordámos o fonema e grafema **D**, a identificação de palavras numa frase, as rimas, a legendagem de imagens, a escrita de frases simples e as figuras geométricas e as suas características, tais como; as partes planas e não planas, os segmentos de reta, as linhas verticais e horizontais, os vértices e os lados.

Tabela 18 - Atividades da semana de 12 a 14 de janeiro de 2016

UNIDADE DIDÁTICA Nº7 “Explorando o livro <i>O Dia em que os lápis desistiram</i>” Semana de 12 a 14 de janeiro de 2016	
ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM Guião de aula	
terça-feira 12/01/2016	
Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração do livro <i>O Dia em que os lápis desistiram</i>. - Realização de exercícios de exploração relacionados com o livro <i>O Dia em que os Lápis Desistiram</i>. - Realização de exercícios no âmbito da consciência da palavra e da consciência fonêmica. - Realização do grafismo da letra “d, D”. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonêmica – o som [d]. - Leitura de Palavras e escrita de frases. - Resolução de problemas matemáticos. - Categorização de objetos.
quarta-feira 13/01/2016	
Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios de exploração relacionados com o livro <i>O Dia em que os Lápis Desistiram</i>. - Leitura e escrita de palavras e frases - Identificação de partes planas e não planas - Identificação e contagem de lados e vértices - Construção de um cartaz com as cores.
quinta-feira 14/01/2016	
Atividades planejadas	<ul style="list-style-type: none"> - - Realização de exercícios de exploração relacionados com o livro <i>O Dia em que os Lápis Desistiram</i>. - Leitura das cartas dos Lápis. - Leitura e escrita de palavras e frases. - Sopa de letras. - Identificação de linhas verticais e horizontais e desenho de figuras geométricas. - Identificação e realização de segmentos de reta

- Atividade experimental: O pó de giz e o azeite.

Esta foi a última semana de implementação da Prática Supervisionada. Como elemento integrador desta última semana escolhi o livro *O Dia em que os Lápis Desistiram*, de Drew Daywalt. Este é um livro bastante interessante com ilustrações muito apelativas e diferentes.

Como estratégia para melhorar a leitura, os alunos foram orientados para lerem a lista de palavras e, após conseguirem ler disserem-nas de forma individual. Foi possível verificar que estes alunos estão ainda muito dependentes das imagens para conseguirem ler a palavra. Este é um processo muito natural em alunos do 1º ciclo.

Relativamente à área da Matemática, foi introduzido o conteúdo de figuras geométricas, onde os alunos categorizaram várias figuras obtidas por eles e associaram objetos utilizados diariamente a figuras geométricas.

De uma forma geral, penso que a semana foi bastante produtiva, apesar das distrações constantes dos alunos, eles conseguiram adquirir quase todos os conteúdos previstos, sendo que não foi possível realizar tarefas relativas aos vértices e aos segmentos de reta devido ao atraso na área do Português.

1.3.3. Reflexão global da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

Terminada a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico é fundamental refletir sobre o trabalho realizado. Foi um período muito rico em aprendizagem e dúvidas sobre o melhor a fazer, mas o trabalho e o esforço em equipa fizeram-nos crescer pessoal e profissionalmente.

Pensando sobre as duas Práticas Supervisionadas realizadas durante o Mestrado, ou seja, a de Pré-Escolar e a de 1º Ciclo do Ensino Básico, parece importante analisar as diferenças entre elas, como a tipologia de atividades, a forma de abordar os conteúdos a lecionar e a gestão do tempo e do espaço. No entanto, as duas foram bastante enriquecedoras, tendo em conta que as crianças dos dois grupos eram de faixas etárias muito próxima, mas a forma de trabalhar muito diferente.

Apesar das dificuldades sentidas, esta prática tornou-se uma experiência valiosa e importante visto que contribuiu para uma melhoria significativa no nosso profissionalismo e também ensinou a olhar para a educação de uma forma diferente.

Capítulo III - A investigação

1. Justificação e contextualização

Como referido na Introdução, esta investigação desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

A leitura de contos tradicionais é, nos dias de hoje, fundamental para o desenvolvimento das crianças. Devemos utilizar elementos que lhes despertem interesse e que lhes abram a mentalidade para diversas situações. A literatura para crianças e os contos tradicionais constituem um desses elementos, apresentam uma diversidade de textos importante para a sua formação pessoal e social.

Contactando com contos tradicionais, as crianças projetam-se num mundo imaginário onde situações inesperadas e pouco comuns podem acontecer.

Para Mateus (1997, p.52),

(...) os contos passaram a ter objectivos didácticos de ensinar as crianças a aprender o código de civilidade da época, a obedecer incondicionalmente à autoridade paterna, perceber as diferenças sociais e sexuais, os diferentes papéis na família, em suma, eles deviam de reforçar nas crianças o poder das classes superiores e ensinar maneiras de o manter, eles reproduziam as relações de poder da classe dominante.

No entanto, consideramos que os contos tradicionais apresentam também outras dimensões e podem ser abordados de forma questionadora.

De entre a tipologia narrativa dos contos, é a dos contos tradicionais que destacamos. Estes demonstram uma dimensão literária e lúdica que agrada às crianças. Os contos tradicionais “São narrativas facilmente reconhecíveis; trata-se de histórias simples, curtas, que apresentam personagens “tipo”, vivendo situações “tipo”. Foram encontrados motivos e tipos semelhantes em culturas diferentes em diversas regiões do globo.” (Traça, 1992, p. 31).

Os contos tradicionais são adequados para trabalhar diversas temáticas de entre as quais a interculturalidade, tema em que incide esta investigação. A interculturalidade é um processo de interação entre as várias culturas. Favorece a integração destas de forma mútua, permitindo assim uma relação baseada em valores como o respeito, a diversidade e o enriquecimento cultural, a solidariedade, a compreensão, entre outros.

Escolhemos os contos “A Lareira” (Áustria), “A Princesa de Nariz Empinado” (Chipre) e “O negro” (Grécia) (Angelides e Panaou, 2012, pp. 38; 147;178) visto que colocam as personagens em confronto com a diversidade.

Estes contos nem sempre apresentam soluções positivas para resolver os problemas que surgem. Assim, a abordagem pedagógica terá em vista problematizar os comportamentos das personagens.

A interculturalidade é um processo que mantém em construção a mentalidade, de forma orientada, dos indivíduos das culturas envolvidas. Por isso, parte do respeito que se deve ter em relação às outras culturas, colocando-as assim em pé de igualdade umas para com as outras.

Para Ana Cotrim (1995, cit. por Morgado e Pires, 2010, p.65), a interculturalidade baseia-se na “afirmação da possibilidade e valorização de um diálogo positivo entre as crenças, culturas, identidades, grupos sociais que estão numa permanente transformação”.

A escola tem um papel fundamental na transmissão da educação intercultural. Contudo, atualmente, a escola é um dos principais palcos de confrontos entre as várias culturas.

Fernand Ouellet (1991, cit. por Morgado e Pires, 2010, p.64) defende que a educação intercultural, tanto em grupos majoritários como minoritários promove a formação sistemática que desenvolve alguns comportamentos, maior interceção comunicativa e também social, sentido de pertença para a humanidade e competências de compreensão de várias culturas. Assim, podemos constatar que existem várias conceções sobre a educação intercultural e que esta deve ser trabalhada em vários níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior.

2. Problema e questões de investigação

Para refletir sobre o desenvolvimento da educação intercultural das crianças escolhemos explorar três contos tradicionais que abordam confrontos de ideias e comportamentos.

Nos dias de hoje fala-se bastante da importância do contacto com contos tradicionais por parte das crianças, uma vez que estes podem contribuir para o seu desenvolvimento, dado que apresentam situações de relações interpessoais muitas vezes complexas e cujas soluções podem e devem ser problematizadas, confrontando a criança com problemáticas que surgem às pessoas em diversas épocas.

Há, no entanto, bastantes divergências no que respeita ao benefício da leitura de contos tradicionais, visto que há quem defenda que a fantasia dos contos tradicionais é prejudicial ao desenvolvimento da criança, mas há também quem pense que desde que a criança saiba distinguir o real do imaginário os contos são extremamente positivos no seu desenvolvimento. Bastos (1999) refere que: “**Fantasia e realidade**, o confronto entre o conteúdo “maravilhoso” e conteúdo “real”, nos livros para crianças, tem-se apresentado como uma questão bastante discutida na problemática da literatura infantil.” (p. 27)

Como futura educadora e depois do percurso feito na prática da Educação Pré-Escolar, no mestrado, considero importantíssima a leitura de contos tradicionais. Como refere Diniz (1993):

(...) considero os contos mais do que um simples 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 profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas 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).

A presença de diferentes culturas num mesmo contexto é frequentemente um problema da sociedade e que se repercute na educação. Apesar da diversidade cultural, frequentemente, fazer parte do dia-a-dia das crianças, visto que cada vez mais nas escolas e jardins-de-infância existem crianças de várias culturas, estas ainda não entendem bem as dificuldades que isso pode criar, pois não é um tema abordado regularmente.

Assim, o problema que colocamos corresponde à possibilidade de desconstruir estereótipos e ideias em relação a culturas e etnias diferentes (com manifestações, por exemplo, ao nível físico, de comportamentos, crenças religiosas ou outras dimensões da vida social).

As questões de investigação que colocamos são as seguintes:

- As crianças têm consciência de que a diferença pode ser enriquecedora?
- Os contos tradicionais podem contribuir para essa consciência?
- O educador costuma fomentar atividades que promovam a interculturalidade?

Sendo que o objetivo principal desta investigação é promover a educação intercultural e também sensibilizar as crianças para a diferença existente nas diferentes culturas que existem no mundo, decidimos fazê-lo através de contos tradicionais.

3. Enquadramento Teórico

3.1. A literatura infantil e os contos tradicionais

Para o desenvolvimento das crianças devemos utilizar elementos que lhes despertem interesse e que lhes abram a mentalidade para diversas situações. A literatura para crianças e os contos tradicionais constituem um desses elementos, apresentando uma diversidade de textos importante para a formação pessoal e social da criança.

Consideramos que devemos abordar o conceito de literatura para a infância, já que o enfoque da nossa investigação, no que diz respeito à literatura, se centra em textos cuja origem é tradicional, mas que, a partir do séc. XIX, foram “absorvidos” pela literatura para a infância. Esta pode ser definida através de vários conceitos. Pela consulta do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa a palavra “Literatura”¹ apresenta como significado, entre outros, “escritos narrativos, históricos, críticos, de eloquência, de fantasia, de poesia, etc.” Por sua vez, a palavra “Infantil”², neste mesmo dicionário significa “de criança; próprio de criança.”

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

Balça e Pires (2013, p.51) referenciam que:

A literatura, enquanto mecanismo de interpretação simbólica do mundo – o mais antigo de todos, suscetível de permitir-nos conhecer e rastrear toda a história da humanidade -, permite, aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interroga-lo e equacionar alternativas.

Tal como diz Henriette Bicehonnier (1991, cit. Por Bastos, 1999, p.23)

O termo genérico “literatura para as crianças” recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular.

É nos livros de literatura infantil que os temas mais delicados são abordados de forma lúdica ou simbólica. Tal facto permite uma melhor compreensão por parte das crianças em relação aos problemas mais complexos, pois estes são apresentados através do mundo imaginário. Segundo Rodrigues (2012):

¹ Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/literatura> acessado a 10 de março de 2016.

² Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/infantil> acessado a 10 de março de 2016.

O conceito de Literatura Infantil é bastante discutido entre os estudiosos deste domínio. Há os que defendem que é o objeto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o objeto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura Infantil e/ou de esta ser entendida como menor. Este é, pois, um assunto delicado, pelo que compararemos diversos pareceres, a fim de melhor alcançarmos a problemática em causa, para, a partir daí, sermos capazes de formular o nosso próprio conceito de literatura (p.43).

Muitos dos textos de literatura infantil apresentam um mundo maravilhoso, mas um pouco ilusório. Contudo, existem também textos que refletem situações reais e um pouco mais dramáticas. Por estes motivos, as crianças, através dos contos e livros de literatura infantil podem viver no imaginário, pensado que tudo existe. Tal como relata Santos (2002, p.119) “Os contos tradicionais, ao colocarem os miúdos face às realidades mais angustiantes da vida, como a morte dos pais, a velhice, o abandono, etc., permite-lhes a gestão frontal de tais problemáticas, num contexto simples mas altamente pedagógico.” Este facto mostra-se importante, visto que as crianças se desenvolvem a nível emocional, cognitivo e também a nível de identificação pessoal, o que lhes proporciona diferentes perceções de resolução de problemas, bem como desperta a curiosidade e a criatividade. Por isso, muitos contos tradicionais têm sido incorporados em edições de livros para crianças e por vezes adaptados por autores contemporâneos para o público infantil.

Assim, podemos afirmar que, embora existam diferentes perspetivas no que respeita ao conceito de literatura infantil, todas elas nos falam a importância da qualidade do texto e da sua importância para o desenvolvimento da criança a diversos níveis.

Há muitos anos que existe o hábito de contar histórias, independentemente da cultura. Como cita Pires (2005, p. 48), é algo “intrínseco à transmissão de cultura, aliado simultaneamente ao trabalho e ao lazer”. Os contos tradicionais são manifestações literárias com grande adesão pelas crianças porque apelam ao sentido lúdico. Traça (1992, p.31) afirma que os contos tradicionais “São narrativas facilmente reconhecíveis; trata-se de histórias simples, curtas, que apresentam personagens “tipo”, vivendo situações “tipo”. Foram encontrados motivos e tipos semelhantes em culturas diferentes em diversas regiões do globo.”

Maria Luísa Castro Soares (2003) defende que “o conto tradicional pertence (...) a um conjunto de «*géneros literários*» que têm em comum o facto de, pelo menos na sua origem, terem sido transmitidos oralmente” (p.5)

Os contos tradicionais tiveram origem no povo e são contados de geração em geração através da tradição de transmissão oral, sendo que ao longo dos anos foram assumindo algumas versões diferentes, dependendo das adaptações do contador. Estes começaram a ser recolhidos através da escrita para fazer parte do património local, bem como tornarem-se um género literário dedicado às crianças. Têm como principal

função transmitir mensagens importantes à sociedade e por isso a sua estrutura é simples para que a sua compreensão seja facilitada.

Uma vez que os contos tradicionais passaram a ter importância nas aprendizagens das crianças, nos últimos anos têm sido sobretudo divulgados contos que abordam conceitos como por exemplo a diferença de culturas, aproximando-se assim de algumas situações que vivemos na nossa sociedade.

Devido ao desenvolvimento das políticas educativas e à evolução das mentalidades dos pais e educadores, os contos tradicionais tornaram-se ainda mais importantes, uma vez que foram descobertas as suas potencialidades. Segundo Diniz (1993, p.55) os contos infantis são necessários para o desenvolvimento das crianças.

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.

Podemos, assim, afirmar que os contos tradicionais são fundamentais para um maior desenvolvimento, tanto cognitivo, como emocional e até mesmo social das crianças pois, tal como afirma Bettelheim (1998, p. 34), os contos “(...) orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu carácter”.

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

É durante o estágio pré-operacional (entre os dois anos e os sete anos), mais propriamente no subperíodo intuitivo, que as crianças desenvolvem a imaginação e a capacidade de atribuir símbolos a tudo o que veem. Assim, é nesta altura que a criança consegue começar a distinguir a realidade do que é imaginário.

Assim, Piaget (cit. por Barros, 1999, p.35) defende que:

O estágio **pré-operacional** (dos 2 aos 7 anos: caracteriza-se pela aparição da função simbólica, que se organiza paralelamente à aquisição da linguagem. Este facto permite actuar sobre as coisas, não só materialmente, mas também interiorizando os esquemas de acção em representações e realizando imitações diferidas. Assim, a criança consegue reconstruir aquisições anteriores, elaborar os dados que lhe chegam através dos sentidos e categorizar a realidade.

Piaget (1926, pp.125 e 126) define também que neste estágio se enquadram crianças que, dentro da faixa etária apontada, conseguem categorizar a realidade, muitas vezes mediada por jogos simbólicos.

Normalmente, todas as crianças gostam bastante de livros e Marques e Borges (2012, p.83) afirmam que “Os livros para a infância veiculam, como sabemos, visões do mundo e é fundamentalmente com recurso ao livro e, em particular, à imagem nele contida que se propicia às crianças, quer em casa quer nos jardins de infância, os primeiros contactos com a alteridade.” Os contos tradicionais são também muito interessantes do ponto de vista das crianças, visto que nessa faixa etária existe um especial interesse pela audição de histórias de todos os géneros. Estes momentos são para as crianças um momento de conforto, uma vez que, geralmente, é partilhado com as pessoas que lhes são mais queridas. Como Rodari (2006, p. 162) afirma, “(...) a história para a criança é um instrumento ideal para reter consigo o adulto.”

Na educação pré-escolar, está bastante presente a “hora do conto”. Este é sempre um momento bastante “rico”, uma vez que é nesta altura do dia que as crianças dão abertura à sua imaginação e a sua fantasia, sendo que é neste espaço que existe harmonia, afeto e socialização, de forma a que o desenvolvimento integral da criança seja concretizado. É então notória a importância dos contos na educação pré-escolar, uma vez que estes constituem um elemento rico a nível de oportunidades de abordagens e de aprendizagens a todos os níveis. Georges Jean (1981, p.201, cit. por Barros, 1999, p. 74) afirma que:

Os contos, o maravilhoso agradam, divertem, “dão a ver”, instruem em todos os sentidos destas palavras e, se é necessário saber ouvi-los e sabem dizê-los, reconheçamos também que eles abrem igualmente “as veredas e as estradas” da leitura literária, muito simples.

Para que todas as aprendizagens sejam realizadas é fundamental o trabalho do educador, neste caso, quase sempre como contador de histórias. Este tem um papel extremamente relevante e por isso deve promover dentro da sua sala de atividades um ambiente de afeto, respeito, rico em estímulos, sereno e com um bom crescimento e desenvolvimento a nível pessoal, social, emocional e intelectual.

3.3. Conceito de cultura

Antes de referir o conceito de interculturalidade é fundamental abordar o conceito de cultura, o qual é complexo e difícil de definir.

Segundo Silva (2008, p.45), o conceito de cultura deriva do latim “(cultura,ae – cultura do espírito – em sentido figurado), a palavra *cultura* tem sido frequentemente usada para designar o trabalho da “natureza”, externa e interna ao homem.”

Assim, a Infopédia dicionários Porto Editora³ afirma “dá-se ao nome feminino cultura um “conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança

³ Disponível em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura> acessado a 22 de fevereiro de 2016

de uma comunidade ou grupo de comunidades”. A Infopédia dicionários Porto Editora também designa de cultura o “sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo.”

No entanto, existem outras definições para o termo cultura. Algumas consideram que o conceito de “cultura” substitui o de civilização. Para Edward Tylor no século XIX, «Cultura (...) é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade» (Horton e Hunt, 1981, p. 40). Podemos entender desta definição que designamos de cultura tudo o que é socialmente partilhado e aprendido, tendo em conta os bens não materiais como a linguagem, as ideias, as crenças e outros, e também os bens materiais como os trajes, a alimentação, entre outros.

É, então, possível, verificar que o conceito de cultura não é linear. No entanto, podemos afirmar que é a base para qualquer sociedade, visto que é através desta que a mesma se desenvolve a vários níveis, tais como: transmissão de saberes, tradições e usos, desenvolvimento da linguagem e expressões verbais, vestuário, alimentação, leis, herança, história, tecnologia.

É de salientar que a cultura de cada sociedade se expressa através da postura dos indivíduos da mesma, das escolhas e dos comportamentos. Todavia, devemos ter em atenção que todas as sociedades estão em constante mudança, e, por isso, há autores que defendem que as culturas também se modificam, consoante a sociedade. Tal como defende Pereiro (2006, p.17,18):

[...] A mudança cultural é o aspecto dinâmico da cultura, o “panta rei” (tudo se move, tudo se muda) dos gregos. É inquestionável que nenhuma cultura é totalmente estática e de que a cultura constrói-se através de processos sociais. As culturas podem intercambiar traços mediante o empréstimo ou a difusão. (...) A aculturação é outro mecanismo de mudança que consiste no contacto e intercâmbio entre duas ou mais culturas. (...) A globalização é outro motivo de mudança, pois vincula as pessoas de todas as partes do mundo através dos meios de comunicação [...].

Pereiro (2006, p.20-21) afirma ainda:

[...] Um aspecto importante da mudança cultural é a mestiçagem, os sincretismos e hibridismos. (...) A preocupação pela mudança sociocultural é muito antiga. Já na Grécia Clássica face à ideia de Parménides, que afirmava que o mundo é estático e organizado, Heráclito defendeu a ideia de que o mundo está em permanente mudança, que tudo flui e nada fica [...].

3.4. Do multiculturalismo à interculturalidade

Uma das principais marcas das sociedades contemporâneas diz respeito à heterogeneidade étnica e cultural. Esta refere-se a um fenómeno político e social ligado aos elevados movimentos migratórios, ao desenvolvimento tecnológico e científico e à globalização.

Sempre existiram sociedades multiculturais, no entanto, atualmente, estas dinâmicas sociais acentuaram-se.

Muito se tem falado sobre a existência de minorias culturais no seio das grandes sociedades, o que tem originado vários debates sobre o multiculturalismo. Para Hall (2003, p.52), o conceito de multiculturalismo é indissociável do conceito multicultural, afirmando que:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retêm algo da sua identidade "original". Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adoptadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (...) não representa um estado de coisas alcançado. Descreve processos e estratégias políticas sempre inacabados.

Já Miriam Hernández-Reyna (2007, cit. Por Morgado e Pires, 2010, p.60)

(...) clarifica os conceitos propondo que o multiculturalismo será o fenómeno de existência e convivência de vários grupos culturais num mesmo território, podendo ser sinónimo de pluri-culturalidade. O multiculturalismo expressa um modelo de sociedade multicultural que pode servir de exemplo político para lidar com a diversidade ou um projecto de regulação de convivência entre grupos culturais de uma sociedade.

O multiculturalismo assumiu duas aceções, uma de tematização teórica do fenómeno da interculturalidade e outra ligada a um projeto político de relação entre as diversas comunidades em espaços assinalados como multiculturais. O conceito de multiculturalismo foi-se, portanto, desenvolvendo e evoluindo, passando por várias fases, chegando ao interculturalismo.

Por seu lado, o interculturalismo "é sinónimo de reconhecimento do pluralismo cultural, quer dizer, simultaneamente da afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria e na sua abertura às outras a fim de estabelecer com elas relações de complementaridade" (Hannou, 1987, p.85, citado por Barbosa, 1996, p.23).

Peres (2000, p.161) designa o interculturalismo como "um projecto, um desejo, uma hipótese, uma perspectiva, um trabalho de longo alcance a retomar sem cessar, um engajamento ético, um ideal"; sendo axiomático, admite o diálogo entre as várias culturas, apresenta ideologias uma vez que assenta na ética e nas convicções.

O multiculturalismo é associado aos protestos dos grupos minoritários que se defendem da discriminação e lutam pelos seus direitos, exigindo proteção por parte da lei. Apesar de este movimento poder despertar atitudes de xenofobia, racismo, indiferença e desprezo, o seu principal objetivo é mudar e enriquecer as mentalidades, fazendo com que todas as culturas pareçam importantes.

Nesta aceção, o multiculturalismo, a nível da educação, está associado à ideia de ensino/aprendizagem sem preconceitos raciais, culturais e sociais, fazendo com que todos se respeitem baseando-se na promoção da diversidade cultural. Apesar de algumas semelhanças, o interculturalismo distingue-se do multiculturalismo em vários aspetos como esclarece a Organisation for Economic Co-operation and Development (1989, p. 34)

é por sua vez mais axiomático – o diálogo entre culturas é possível, a abertura a diferentes culturas é, por princípio, a melhor perspectiva política moral e pedagogicamente – é mais ideológico, pois situa-se sobre o terreno da ética e das convicções. O interculturalismo aparece como um projecto, um desejo, uma hipótese, um perspectiva, um trabalho de longo alcance a retomar sem cessar, um engajamento ético, um ideal. Apresenta um avanço em relação ao multiculturalismo, vai mais além da simples coexistência entre culturas diferentes, sem para tanto empreender a sua fusão num modelo comum (“melting – pot”) impregnado de um novo contrato social.

É fundamental, assim, distinguir os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, uma vez que, muitas vezes, são erradamente utilizados com o mesmo sentido.

Referenciando Morgado e Pires (2010, p.60):

Abdallah – Pretceille (cit in Oliveira e Costa Lacerda, 2007: 13) distingue dois conceitos a partir dos prefixos ao termo “cultura”: “inter” designa a vontade de inclusão e de intersecção de duas ou mais culturas num mesmo espaço-tempo; enquanto o prefixo “multi” designaria um espaço-tempo com múltiplas culturas em presença umas das outras, mantendo entre si uma estratificação e hierarquia que não facilitaríamos a interação.

A interculturalidade foi definida pela *Recomendação da Conferência Internacional da Educação*, realizada em Genebra no mês de setembro de 1992 como, “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo” (Conselho da Europa, 1994, p.8, cit. por Leite, 2002, p.144). Silva (2008, p.37), segue o mesmo raciocínio, afirmando que “a interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturais diferentes.”

Existem diversos autores que contribuem para o alargamento e compreensão da multiculturalidade e das suas necessidades, de forma a promover a mesma. Kymlicka (2004, p.19, cit. Por Morgado e Pires, 2010, p.62) afirma que “[...] não se pode olhar

para os grupos minoritários de forma homogénea, nem ignorar que as suas formas de diferença em relação aos grupos dominantes radicam em condições sociais diferenciadas e em projetos políticos diversos.”

O conceito de interculturalidade surge mais ligado à escola e ao espaço educativo, assumindo a dimensão de educação intercultural. Este é um processo onde se vai organizando e contruindo uma mentalidade, orientada pela compreensão e solidariedade entre diferentes culturas, baseando-se no respeito pela diversidade. A interculturalidade deu origem a um movimento de respeito mútuo pelas culturas, que supera alguns pontos negativos, como, por exemplo, o relativismo cultural, visto que tem como objetivo defender a igualdade entre as culturas, independentemente das diferenças entre as mesmas.

Existem diversos programas de apoio à interculturalidade e à migração em Portugal. Ramos (2013, p.345,346) referencia que:

(...) o Alto Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural introduziu no Plano para a Integração dos Imigrantes, 2010-2013 (PCM/ACIDI IP, 2010), várias medidas tendo em vista o desenvolvimento de políticas e iniciativas incidindo sobre diferentes áreas de intervenção, nomeadamente sobre as questões da língua, cultura e comunicação, da educação intercultural, do combate ao racismo e à discriminação, da promoção da diversidade e da interculturalidade, das quais destacamos algumas: consolidação do Programa Português para Todos, dirigido à população imigrante e promovendo o conhecimento da língua portuguesa como fator de integração; reforço da expressão da diversidade cultural em todos os domínios e atividades, sobretudo na área da cultura, tendo em vista a promoção do diálogo intercultural e a multiculturalidade; reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua dos professores; apoio ao acolhimento e integração de estudantes estrangeiros e descendentes de imigrantes em Portugal; medidas legislativas, divulgação e formação no combate à discriminação racial; promoção da diversidade cultural e religiosa nos média; sensibilização da opinião pública para a promoção e valorização da diversidade; sensibilização e capacitação para a interculturalidade e diálogo inter-religioso no acolhimento e apoio à integração dos imigrantes e no atendimento dos serviços públicos.

Existe também o “ Programa Escolhas” (PE) que foi criado em 2001 e renovado em algumas fases, sendo a última a quarta fase que se iniciou em 2010. O Programa Escolhas promove a inclusão social de crianças e jovens, entre os 6 e os 24 anos, provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, e promove a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Para além dos programas já referenciados, podemos ainda apontar mais alguns, tais como:

- Portal das Experiências Culturais;
- Assembleia de Crianças - Aqui decides tu!;
- Programa Mentores para Migrantes;
- Selo Escola Intercultural;

- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Para esta seleção, baseámo-nos nos documentos da primeira etapa de trabalho do Projeto Europeu Erasmus + “Identity and diversity in Picture Book Collections” no qual a Escola Superior de Educação participa (decorre entre 2015 e 2017).

3.5. Educação intercultural

Devido ao crescente fluxo migratório registado nos últimos anos, surgiu a necessidade de as diversas culturas coexistirem na sociedade de forma democrática, respeitando, essencialmente, os direitos humanos. Assim, surgiram duas expressões importantíssimas para todos os níveis da sociedade (político, económico, educativo e cultural). São elas, a educação multicultural e a educação intercultural.

Muitas vezes estas expressões são usadas de forma indistinta. No entanto é necessário ter em atenção que estas têm significados diferentes e por isso é obrigatório ter em atenção quando as utilizamos. Para Rocha – Trindade, 1995, pp.257, 258) a educação multicultural “limita-se à inclusão de matérias ligadas às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos, e nos próprios materiais didáticos”, enquanto que a educação intercultural “incide basicamente no intercâmbio cultural dos grupos em presença”

Podemos afirmar que a educação intercultural diz respeito a um método de ensino/aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democráticas. Este processo tenta fomentar o pluralismo cultural no seio das diversas sociedades com culturas diferentes. De acordo com Sales e García (1997, p. 46)

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

Na sociedade, de forma global, a diversidade está cada vez mais presente, tendo-se tornado um fenómeno significativo. Esta diversidade existe por diferentes fatores, mas, principalmente pela crescente mobilidade geográfica por parte das pessoas, visto que as migrações levam ao transporte de culturas de uns sítios para os outros.

A definição de educação intercultural não é ainda consensual. No entanto, segundo Volk (1998, cit. por Sousa, 2010, p.48) “um dos primeiros esforços realizados, no domínio da educação intercultural, em escolas públicas e oficiais, começou por volta de 1920.”

Carrington e Short (1989, cit. por Cardoso, 1996, p.9) afirma que podemos definir a educação intercultural como:

(...) conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.

Já para Peres (2000, p.67) “educação intercultural apresenta-se como um projecto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação”.

Há que salientar que segundo Morgado, Livingston, Ondráss, Tembrea e Blazic (2008, p.9) visa várias competências da educação intercultural, tais como:

- “Aprender a desconcentrar-se e à sua cultura;
- Ser capaz de interagir e negociar com outras culturas diferentes da sua;
- Compreender melhor a sua própria cultura através da exposição a culturas diferentes;
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre diferentes culturas;
- Ser capaz de criar sentidos úteis ao transitar entre o local e o global.”

Visam os mesmos autores que “a educação intercultural é entendida como educação baseada na negociação de múltiplas culturas, línguas, textos e inter-textos (visuais), o local e o global.” (p.9)

O Conselho da Europa (COE) sugere-nos o conceito de educação intercultural que, “covers two characteristics of education that is appropriate in democratic multicultural societies: (1) “inclusion and participation”, on one hand, and (2) “learning to live together”, on the other hand.” (Batelaan, 2003, p.3).

Atualmente é bastante difícil encontrar uma sociedade totalmente homogénea a nível cultural. Assim, é fundamental que os indivíduos de cada cultura mantenham contacto e dialoguem de forma a atingirem a realização humana desenvolvendo o sentido de compreensão, solidariedade, inovação e criatividade. É, assim, possível reconhecer a principal evidência da educação intercultural, que conforme afirma Luísa Dias (2001, p.216), “é a educação exigida pela sociedade plural, que é a sociedade que existe, a Educação que, no esquema formal, se tem de promover na escola, seja ela para a infância, para os adolescentes ou para os adultos”.

Embora muitos autores refiram que a educação intercultural inclui apenas práticas que se baseiam em currículos que expressam diversidades culturais e estilos de vida, afirmam que não significa que estes estejam completos para promover uma verdadeira educação para a igualdade. Troyna e Crrinhton (1989, cit. por Cardoso, 1996, p.9) afirmam que a estes currículos lhes falta a dimensão da educação antirracista, isto é, “o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do

sistema, de escola e de classe cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais. “

A democracia é caracterizada pelo acesso livre e igual de todos aos direitos humanos. Torna-se então difícil para os governantes de uma sociedade, principalmente os que estão ligados à área da educação, garantir que todos os diferentes grupos participem na sociedade, beneficiando das infraestruturas educacionais e culturais. Contudo, é possível afirmar que os profissionais da área da educação têm uma tarefa de dificuldade acrescida, visto que devem assegurar que todos os indivíduos tenham oportunidade de adquirir aprendizagens sobre os vários temas, bem como participar nas diversas tarefas da sociedade, como por exemplo a nível económico, cultural, político: “In other words: education should contribute to a policy of inclusion, which has – at the levels of the school and the classroom - consequences for the organisation and the content of learning processes.” (Batelaan, 2003, p.3).

Uma das grandes dificuldades associada à interculturalidade e, por consequência, à educação intercultural diz respeito à adaptação dos filhos de migrantes à escola. Tal como afirma Ferreira (2003, pp.49 e 50) muitas vezes estes alunos, como têm muitas dificuldades, “(...) não beneficiam com o facto de viverem em comunidades multiculturais.” A autora afirma também que os problemas destas crianças derivam de vários fatores, tais como: “(...) dificuldades socioeconómicas – pois um grande número destes alunos pertencem a classes desfavorecidas (...). Outro dos fatores diz respeito aos comportamentos ambivalentes, pois “(...) muitos encontram na escola normas de comportamento que devem seguir e que são diferentes das normas da sua família e dos seus amigos.” A marginalidade social é também outro dos principais fatores para os problemas, visto que os alunos “têm fracas oportunidades de conseguirem, na idade adulta, sucesso do ponto de vista social e económico e muitas vezes segurança sobre o ponto de vista legislativo que lhes permita uma escolha, por exemplo no que diz respeito à profissão (...)”. Existem ainda mais duas dificuldades, sendo elas a discriminação e a orientação bicultural. No caso da discriminação “(...) devido a diferenças físicas, religiosas, linguísticas e de comportamento em relação à população maioritária (...)”. Por fim, relativamente à orientação bicultural, este é outro fator associado ao problema de falta de adaptação à escola, visto que está presente “especialmente na pré-adolescência que dá origem a crises de identidade e desorientação cultural.”

Assim, a escola vê-se confrontada com a heterogeneidade cultural, ligada à escolarização das crianças de famílias migrantes, devido à pouca ou nenhuma integração na sociedade em que vivem, tornando-se assim vítimas de exclusão social. No entanto, há autores que defendem que a interculturalidade não se pode limitar apenas às crianças migrantes, como por exemplo Lipiansky (1999, cit. por Ferreira, 2003, p.51) que refere que:

Com o avanço da construção europeia, com a internacionalização crescente da economia, da informação e das trocas, a abertura do ensino às questões interculturais deve ser muito mais ampla. Não se deve limitar à aprendizagem de línguas. Aprender a reconhecer a diversidade dos códigos culturais, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da sua própria identidade cultural, ser capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecer melhor as instituições, as características sociais, as formas de saber-viver dos diferentes países europeus, tais poderiam ser os objetivos de uma prática intercultural alargada na educação.

Em suma, a educação intercultural consiste numa forma de abordar os problemas educativos e pedagógicos, de modo a que as mutações da sociedade atual e as relações pessoais e interculturais em todos os domínios do conhecimento se integrem.

Não existe ainda um currículo de raiz cultural, sendo que apenas existem algumas condescendências pontuais na construção de manuais escolares e de outros materiais de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. No entanto, as diversas formações, tanto sociais quanto educativas, não permitem a criação de propostas ou soluções, visto que, enquanto houver distinção entre a cultura oficial escolar e a diferença étnico-cultural nas instituições educativas, dando-se mais importância à primeira, não será possível desenvolver o conceito de educação intercultural.

3.6. Educação intercultural na educação pré-escolar

No relatório da UNESCO, Delors (1996, p.89) afirma que “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” O autor identifica quatro pilares de desenvolvimento. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver juntos. O autor defende que a

a educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (Delors, 1996, p. 90).

Tal como refere Perotti (1997, cit. por Jordán, 1996, p.27) “o acto educativo deve estar antes do acto de ensino, a Educação Pré-Escolar assume um papel primordial na preparação das crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural e ajudarem a construir uma sociedade intercultural.”

Com o passar do tempo, cada vez mais o número de crianças de diversas origens aumenta nos Jardins de Infância. Estes ficam mais marcados pela diversidade e pluralidade de culturas. Por isso, Marques e Borges (2012, p.82), referenciam que “A coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que

todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, desafios à educação e ao ensino.” Assim, uma das principais etapas do Jardim de Infância refere-se à socialização, devendo esta orientar o trabalho pedagógico, independentemente da presença de diversidades étnico-culturais, tanto na sala de atividades, como em toda a Instituição.

A principal finalidade das instituições de Educação Pré-Escolar refere-se à formação de cidadãos abertos à sociedade e a todas as regras da mesma.

Em Portugal, no âmbito da Lei-quadro do Pré-Escolar (1997) sublinha-se a importância de promover

desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso de aprendizagem” (artigo 10º, capítulo IV).

Existem vários estudos que determinam que as crianças, desde a idade Pré-Escolar, têm consciência das diferenças e por isso, têm atitudes semelhantes às dos adultos, relativamente às diferenças, visto que chegam muitas vezes aos jardins de Infância com conceitos errados sobre os grupos étnicos.

Como “nem as características da aprendizagem, nem as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos ou dos grupos, nem os métodos de trabalho nem a forma de organizar a escola ou a aula, nem os modos de intersecção que emergem em cada grupo da classe, nem a cultura específica que se gera e partilha na aula, nem a forma de solucioná-los configuram padrões fixos e fechados” (Gómez, 1996, p. 10), o educador é designado automaticamente como uma das principais pessoas com direito à defesa e à exposição de conteúdos sobre a educação intercultural.

Para poderem desenvolver um bom trabalho, os educadores devem estudar a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, familiarizando-se com a mesma, dando especial interesse às cláusulas que referem o direito de as crianças serem protegidas contra todas as formas de discriminação, preservando a sua identidade, a sua expressão, a sua religião e também a sua linha de pensamento. O educador deve tentar manter-se informado, de forma a garantir o bem-estar espiritual, moral, físico e mental da criança, respeitando a sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística. As crianças usufruirão, assim, de oportunidades iguais no acesso à educação, o que as ajudará a preparar a sua vida futura numa sociedade livre, com espírito de compreensão, tolerância, paz e amizade entre os diversos povos e grupos étnicos. Esta é a essência da educação para a compreensão intercultural.

Consideramos, no entanto, que todos os indivíduos, tanto dos grupos majoritários como dos minoritários, precisam de aprender a conhecer-se uns aos outros.

Segundo Roldão, (cit. por Alarcão & Roldão, 2010, p.16) a função de ensinar deve ser entendida e caracterizada como um processo de “fazer aprender alguma coisa a alguém”. O educador não se deve preocupar apenas em por em prática o currículo enunciado, mas deve sim ser profissional, assumindo um compromisso pedagógico de qualidade, mobilizando a sua formação, as suas capacidades, as atitudes, os valores, os conhecimentos e os sentimentos, de forma a gerir melhor o currículo programado e adequando-o à realidade da sua sala de Jardim de Infância. Não se trata de criar “guetos curriculares”, mas fazer com que “da diversidade cultural se construa uma sinfonia e não uma algazarra curricular” (Marques, 1999, p. 29).

O educador não deve apenas transmitir conhecimento acerca das diferentes culturas, estejam elas presentes no grupo de alunos ou não. Deve dedicar-se a trabalhar não só sobre as festas e datas importantes de culturas minoritárias, mas também sobre aspetos diversos da vida do dia a dia, assim como abordar hábitos e crenças dessas diferentes culturas. O educador deve ter uma postura em que, preocupando-se com o tratamento igualitário, consiga transmitir às crianças simultaneamente o conforto da integração e do respeito pela sua identidade cultural.

Carneiro (1991, p.77) refere que ao desenvolver uma atitude de empatia na escola, ensinando os alunos a colocar-se no lugar do outro (do outro pertencente a outros grupos étnicos, religiosos ou linguísticos), o professor/educador está a modelar os comportamentos sociais do aluno, ao longo da vida, podendo evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos.

O educador intercultural, ao estimular estes princípios nas suas práticas pedagógicas, ajuda as crianças a que, desde muito cedo, aprendam a viver juntas, a estarem em harmonia com outras culturas de forma sustentada, com justiça, e igualdade de direitos.

O educador inter/multicultural orienta as suas práticas pedagógicas para:

- a diversidade cultural como uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagem;
- a rentabilização/valorização de saberes e culturas;
- a tomada em consideração da diversidade cultural dos alunos;
- a reconstrução da identidade cultural e ultrapassagem do etnocentrismo;
- a assunção da escola como parte integrante da comunidade (descentração);
- o conhecimento das diferenças culturais e das suas práticas sociais e a exploração das diferenças através de dispositivos pedagógicos (adaptado de Stoer & Cortesão, 1995 p.44).

Não basta ao educador apenas compreender as outras culturas falando só delas. É também necessário que este aceite as diferentes culturas, que vivencie

particularidades das mesmas, podendo assim ter uma atitude ativa na partilha de ensinamentos sobre as diferentes sociedades.

São vários os autores que afirmam que a inclusão e a integração dos alunos das minorias na escola dependem das concepções e atitudes dos educadores e dos professores relativamente às culturas minoritárias. Jordán (1994, pp. 29-172) identifica três tipologias de professor:

- Na primeira tipologia, coloca aqueles para os quais a cultura de origem dos grupos minoritários dificulta a sua integração e pode conduzir à elaboração de programas de educação compensatória e/ou à rejeição, desses alunos das minorias da sua própria cultura, a comportamentos de resistência face aos valores, procedimentos e atitudes da cultura maioritária;
- Na segunda tipologia, enquadra aqueles que apresentam alguma sensibilidade perante a linguagem e a cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários, incluindo, ocasionalmente, alguns dos seus elementos culturais no currículo escolar;
- Na terceira tipologia, agrega aqueles que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias, acolhendo, respeitando e valorizando os seus valores e modos de vida. Trata-se daqueles que frequentemente defendem o «puro relativismo cultural». O autor considera que esta visão pode aproximar-se da visão de educação intercultural dizendo que é necessário criar «pontes» ou dispositivos pedagógicos interculturais que proporcionem uma permeabilidade entre valores, saberes e modos de vida de diferentes culturas em presença.

A postura do educador face aos grupos minoritários pode representar uma dificuldade, visto que, dependendo da sensibilidade do mesmo, é determinado o seu tipo de atuação e, conseqüentemente, as inter-relações entre as crianças, uma vez que é fundamental lembrar a importância do educador para as crianças em idade Pré-Escolar.

Assim, após estar alerta para a importância da educação intercultural desde a Educação Pré-Escolar e também para a sua importância na vida das crianças, o educador, conhecendo o grupo, deve fazer várias abordagens interculturais, ou seja, aprender sobre outras culturas, de forma a gerir com o grupo de crianças, tanto as igualdades quanto as diferenças. Através desta metodologia, o educador conseguirá promover práticas de educação intercultural.

Ao transportar para o ato educativo a descoberta e valorização de outras culturas, é possível proporcionar à criança as quatro aprendizagens fundamentais que, segundo (Delors, 1996, p. 89-90), ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- O “aprender a conhecer”, fomentando o conhecimento e a consciencialização sobre outras culturas, comparando e contrastando diversas maneiras de pensar, facilitando a compreensão intercultural;
- O “aprender a fazer”, desenvolvendo o trabalho em equipa, tirando partido dos conflitos, criando nas crianças relações interpessoais positivas e capacidade de resiliência perante as frustrações e/ou incertezas;
- O “aprender a ser”, favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes positivas, de coragem e de aceitação, tratando os outros com respeito, mesmo que isso signifique ir contra a norma;
- O “aprender a viver juntos” (estrutura subjacente a todos os pilares), apoiando a cooperação pacífica com os pares no dia-a-dia, valorizando a cultura dos outros e seus valores, o respeito mútuo, a igualdade na resolução pacífica de conflitos.

O papel de educador é fundamental para a efetividade da educação intercultural e para o entendimento e promoção de mudança de comportamento entre as crianças. Pereira (2004, p.11-12) refere o facto de que:

Apesar de o discurso multiculturalista ter influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, continua a haver um enorme hiato entre a retórica e a prática. Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente e ineficaz sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores, nomeadamente os mais antigos, a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural”

Em suma, o educador, antes de intervir, deve refletir sobre as características do seu trabalho, de forma a compreender e a transmitir valores e a perceber as atitudes e comportamentos das crianças.

Capítulo IV - Enquadramento metodológico

1. Plano de investigação e metodologia

Este capítulo abordará a metodologia de investigação que foi usada neste projeto. Assim, será explicado o tipo de estudo realizado, bem como o tipo de investigação. Serão também explicitados vários pontos como os participantes do estudo, os procedimentos de recolha e tratamento de dados e também os princípios éticos da metodologia.

Quanto ao título deste projeto, este designa-se de “A educação pré-escolar e a promoção da interculturalidade – O papel dos contos tradicionais”. Com ele, pretendemos analisar a importância dos contos tradicionais na transmissão da educação intercultural e na promoção do interesse pelo conhecimento e compreensão da diferença.

1.1. Tipo de estudo

Estudar na área da Educação Pré-Escolar é fundamental, visto que é importantíssimo saber mais sobre uma fase tão inicial da vida do ser humano. Grande parte desses estudos correspondem a investigações de género qualitativo.

É necessário que o investigador faça a ponte entre a temática da investigação e a sua análise. Almeida e Pinto (1995, p.92) defendem que o investigador não pode “pensar a metodologia como um conjunto de receitas universalmente geradoras de científicas: tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório.” Ou seja, os autores defendem que a metodologia não está totalmente definida de forma rígida. Por isso, o investigador deve adaptar a metodologia ao seu estudo em particular.

Para Almeida (2012, p.3) uma investigação “constitui o meio por excelência que permite adquirir novos conhecimentos... É um processo de aquisição de conhecimentos que permite encontrar respostas para questões precisas. Consiste em descrever, em explicar, em prever e verificar factos, acontecimentos ou fenómenos.”

Para ser realizada uma investigação é fundamental seguir alguns passos, entre os quais, primeiro o investigador deve escolher o tema sobre o qual irá investigar durante a investigação. Depois, deve definir o problema e as questões sobre as quais quer investigar. Tal orientação fará com que o investigador oriente melhor a sua pesquisa. Por fim, o investigador deve verificar qual a melhor metodologia a ser utilizada, tendo em atenção as questões escolhidas e os objetivos que pretende alcançar. Lakatos & Marconi, 2003, p.163) referenciam que: “(...) tanto os métodos como as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queiram confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contacto.”

Os professores devem, de forma a melhorar o seu trabalho, assumir um papel de professor-investigador. Lorieri (2004, p.69) considera que:

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.

Serrazina e Oliveira (2001, p.3) afirmam que “cada vez que o professor reflete sobre a sua prática, procurando respostas para as questões sobre como concretizar na sala aula determinados aspetos de currículo, está a fazer gestão curricular e a desenvolver-se profissionalmente.” Assim, é esperado que o professor adote “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” de forma a desenvolver-se como profissional e, também como ajuda para um melhor desenvolvimento institucional das escolas. (Alarcão, 2001, p.2)

Alves e Azevedo (2010, pp. 1 e 2) referem que “Investigar em Educação pode ser, por isso, trabalhar em permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspectivas presentes nessa abordagem.” Assim, os investigadores devem desenvolver as suas investigações, de forma a contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos.

A questão fundamental que deu origem a este relatório de estágio, consiste em tentar perceber se as crianças têm noção das diferenças relativas à interculturalidade, bem como promover essa noção através da exploração de contos tradicionais. Devido à temática da investigação que deu origem a este relatório decidimos optar por uma investigação de carácter qualitativo visto que, segundo Bodgan e Binklen (1994 cit. por Carmo e Ferreira, 1998, p.199) “Em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.”

Segundo Sousa e Batista (2011, pp. 56 e 57), uma investigação de carácter qualitativo detém as seguintes características:

- Apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados – a qualidade (validade e a fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento;
- O investigador tem ainda que mostrar uma grande sensibilidade ao contexto onde está a realizar a investigação;
- A investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade;

- O significado tem uma grande importância – o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados;
- A investigação qualitativa é descritiva, pois é uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem de ser profunda e rigorosa.

Para Bogdan e Biklen (1994, pp. 12-14) a investigação qualitativa é caracterizada por aspetos idênticos:

- É descritiva;
- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que só pelos resultados;
- O significado é de vital importância.

Para metodologia de investigação optámos por adotar a investigação-ação. No entanto, é de salientar que na investigação educacional existem diversas metodologias de igual pertinência e rigor científico.

Esta metodologia de investigação foca-se em obter resultados em duas vertentes. Uma, de investigação, onde o investigador procura obter esclarecimentos e mais conhecimento acerca do tema investigado, a outra, de intervenção, procura contribuir para uma melhoria significativa na comunidade ou no programa que está a ser desenvolvido.

Segundo Kemmis (citado por Martins, 1996, p.162):

A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflexiva conduzida pelos práticos em situações sociais a fim de melhorar a inteligibilidade e o rigor das suas próprias práticas sociais e educativas, a sua compreensão dessas práticas e das situações em que se desenvolvem.

McKeran (1998 cit. por Marchão, 2011, p.5) caracteriza a investigação ação também nesta perspetivas, desenvolvendo-a:

(...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação – incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. A investigação-ação é uma investigação científica e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Sousa e Baptista (2011) afirmam que existem quatro fases para concretizar o processo de investigação-ação. São estas:

- Diagnosticar o problema.
- Contruir o plano de ação.
- Propor um plano de ação.
- Refletir, interpretar e integrar os resultados.

A investigação-ação é considerada uma metodologia dinâmica, visto que se desenvolve em espiral e se organiza por ciclos. Os seus ciclos são: planificar, atuar, observar e refletir. Uma vez chegados ao último ciclo volta-se ao primeiro, criando assim uma maior capacidade de resposta e rigor na investigação ação.

Dewey (1989) destaca como características da investigação-ação os conceitos associados à noção de interação e a importância do pensamento reflexivo no desenvolvimento da mente. O autor caracteriza como pensamento reflexivo um “exame activo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende”. (Dewey, 1989, p.25). Então, a investigação-ação valoriza os processos de pesquisa, possibilitando o aumento da qualidade dos modelos didáticos e promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador da ação profissional do educador/professor.

Portanto, torna-se assim importante salientar a relação fundamental entre a prática e a reflexão, de forma a dar resposta às constantes questões da prática educativa.

1.2. Participantes no estudo

Quando se realiza uma investigação-ação, geralmente, existe uma amostra desse estudo, ou seja, participantes que ajudarão na recolha de dados para depois serem analisados. Tuckman (2000, p.19) refere que “a população alvo de um estudo é o grupo sobre o qual o investigador pretende obter informações e desenhar conclusões.”

Carmo e Ferreira (1998, p.191) definem os participantes de um estudo como um “conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm,

obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outros elementos”.

No caso deste estudo, a população em estudo corresponde a crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. O grupo de crianças do Centro Infantil Jacqueline Albert é, como já foi referido, composto por vinte e uma crianças, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Também a educadora cooperante integra os participantes, visto que foi alvo de uma entrevista.

2. Plano de investigação e metodologia

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização de uma investigação é indispensável recorrer a algumas formas de recolha de informação, de forma a, posteriormente, analisar os dados recolhidos e refletir sobre os mesmos.

Coutinho (2009) cita Latorre (2003) que afirma que a investigação-ação se divide em três categorias de técnicas de recolhas de dados, sendo elas:

Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador, em que este observa diretamente o fenómeno em estudo, como por exemplo, a observação participante, as notas de campo e até os registos fotográficos.

Técnicas baseadas na conversação – centram-se na perspetiva dos participantes e enquadram -se nos ambientes de diálogos e de interação, como por exemplo, as entrevistas ou os questionários.

Análise de documentos – centram-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e literatura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação, como por exemplo, os desenhos elaborados pelas crianças.

De seguida, explicitaremos cada um dos instrumentos utilizados, bem como em que consistem os mesmos, dado que usámos as três técnicas.

2.1.1. Observação participante

Pelo que já foi analisado no que respeita à investigação, a observação é o método de recolha de dados mais utilizado. Evertson & Green (cit. por Martins, 1996, p.24) afirmam que “A observação é um fenómeno multifacetado, sendo um método/técnica usado no processo de investigação educacional e de tomada de decisões”.

A observação pode ter a participação do investigador, designando-se assim, observação participante. Esta consiste numa observação sistemática do ambiente da investigação, em simultâneo com uma interação por parte do investigador com os sujeitos em estudo. Estas intervenções contribuem para a compreensão das suas ações na realização das tarefas, como consideram Carmo & Ferreira (1998).

Ao longo da Prática Supervisionada, esta foi a técnica mais utilizada. Podemos considerar que foi uma mais valia, sendo que através desta técnica o investigador tem um papel ativo, obtendo observações mais genuínas e espontâneas por parte das crianças.

2.1.2. Notas de campo

Outra das técnicas utilizadas foram as notas de campo, que consistem num relato escrito de tudo o que um investigador ouve, vê e vive durante o processo de recolha de dados.

Esteves (2008, p.88) relata que: “(...) definido o objeto/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato como efetuar o seu registo. As notas de campo são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados da observação”.

Este instrumento metodológico é considerado bastante relevante, nomeadamente quando surge ligado à observação. Durante estas, o investigador regista as anotações obtidas durante as observações ao grupo de crianças. Estas devem conter uma parte descritiva, mas também uma parte reflexiva.

Máximo-Esteves (2008, p.88) refere que as notas de campo incluem:

Registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto das pessoas (retratos), as suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto... material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.

As notas de campo foram sendo incluídas ao longo do relatório, nomeadamente nas reflexões da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

2.1.3. Registos fotográficos e gravações em vídeo

Os registos fotográficos e gravações em vídeo foram outros instrumentos metodológicos utilizados durante a recolha de dados desta investigação.

O registo fotográfico é de utilização bastante simples e funciona como inventário em imagem de alguma situação que o investigador deseje guardar. Assim, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, 142) “as fotografias do inventário podem ser recolhidas em qualquer momento que seja conveniente e podem ser certamente adiadas, ficando disponíveis para utilização adequada”.

Para utilizar esta técnica é necessário ter em atenção que é necessário ter atividades atrativas para os investigandos, de forma a que estes não se distraiam com a presença da máquina.

No que diz respeito ainda ao registo fotográfico, Esteves (2008, p.90) referencia que:

Os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem. As novas tecnologias divulgaram e facilitaram o recurso à fotografia de tal modo que é frequente os professores proporem sessões de trabalho com os seus alunos para que estes recorram à experimentação e manipulação fotográfica. (...) Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar.

Este método de recolha de dados não só permite recolher informação, como também possibilita a visualização das intervenções mais tarde, o que ajuda a complementar o estudo.

2.1.4. Registos gráficos (desenhos das crianças)

Os registos gráficos foram um dos métodos mais utilizado em todas as intervenções realizadas durante o processo de investigação. Recorremos aos desenhos das crianças, visto que é uma forma de comunicação a que a criança recorre para se exprimir e contar algo que queira. Salvador (1988, p.15) afirma que “a criança desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente (...) Põe a descoberto uma parte de si própria, e estabelece um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho.”

É, assim, fundamental dar importância aos desenhos das crianças, uma vez que através destes conseguimos perceber a sua opinião relativamente às intervenções que foram feitas.

Foi pedido um desenho a cada criança. Esse desenho era livre e as crianças apenas tinham obrigatoriedade de fazer algo relacionado com o conto tradicional que tinham ouvido.

O registo das tarefas que são executadas ao longo do processo de investigação é um dos melhores documentos para o processo de análise, visto que são, geralmente, objetivos e podem dar informações fulcrais do envolvimento da criança na intervenção realizada.

Esteves (2008, p.92) reforça esta ideia, salientando que:

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.

2.1.5. Entrevista

A entrevista é mais um dos métodos de recolha de dados existentes. Esta é uma técnica bastante útil visto que permite que o investigador conheça mais do ponto de vista de algum sujeito inserido na investigação através da conversação. Bell (2004, p.137) afirma que:

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...) A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

Esta técnica está diretamente ligada com a técnica de observação e, Boutin et al. (2005, p.160) consideram que “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre (...) as opiniões e ideias dos sujeitos observados.”

Para esta investigação, esta técnica foi aplicada à educadora cooperante em entrevista semiestruturada, orientada por um guião com três questões de resposta aberta.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.96) numa entrevista semiestruturada:

O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos. (...) É mais controlada do que a entrevista em profundidade, dado que tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador.

Escolhemos este género de entrevista, visto que, embora seja orientada e mais centrada em alguns aspetos, permite-nos alguma liberdade.

2.2. Princípios éticos

Nas investigações, o investigador deve ser responsável, de forma a ter em atenção o princípio do anonimato e da confidencialidade perante os participantes.

O investigador deve ter em conta vários princípios, como por exemplo dar a conhecer os objetivos do estudo aos participantes, a identidade dos participantes deve ser protegida e anónima. Assim, nesta investigação tivemos em conta os pedidos de autorização para a realização do estudo. Para isso, foram enviados pedidos de autorização aos encarregados de educação para que os seus educandos pudessem ser filmados e fotografados durante as intervenções da investigação.

Um outro princípio fundamental que o investigador deve ter em conta refere-se à apresentação dos resultados. Esta deve ser verdadeira, ou seja, o investigador deve apresentar os dados obtidos e não os dados esperados.

Capítulo V - Apresentação e análise dos dados

1. Apresentação Global das Atividades Desenvolvidas

Ao longo desta investigação foram realizadas três sessões de intervenção, onde foram apresentados e analisados três contos tradicionais (um em cada sessão de cerca de 90 minutos) com um tema comum entre eles, ou seja, a viagem.

Os dados apresentados dizem respeito a cada conto explorado em sala de atividades com o grupo de educação Pré-Escolar, através de vídeos, fotografias, diálogos orais com as crianças e, no fim da apresentação de cada conto, desenhos produzidos pelas crianças.

Na primeira sessão, foi apresentado o conto tradicional grego “O negro”, em suporte papel (cartões ilustrados por mim) com imagens (anexo G) que tentavam manter-se próximas da informação transmitida no texto. Seguidamente, foi estabelecido um diálogo oral onde foram identificados os principais momentos do conto, de forma a promover uma melhor compreensão do texto. Ainda neste diálogo, foram colocadas diversas questões às crianças, de forma a perceber as suas conceções sobre a temática da investigação e a promover a interculturalidade e também mostrada uma ilustração relativa ao conto (anexo I). De seguida, as crianças escolhiam um cartão das ilustrações ao acaso e tinham de dramatizá-lo de forma a que os restantes colegas identificassem qual o excerto representado. Para terminar, as crianças do grupo realizaram um desenho sobre o conto apresentado.

Na segunda sessão, o conto apresentado disse respeito a um conto tradicional do Chipre, designado de “A Princesa de Nariz Empinado” O processo de apresentação e exploração do conto foi idêntico ao da primeira intervenção, uma vez que a forma de apresentação foi igual e as restantes atividades também, sendo que a única diferença diz respeito aos materiais utilizados.

Na terceira e última sessão de intervenção para esta investigação, o conto apresentado diz respeito a um conto Austríaco denominado “A Lareira”. Este foi apresentado através da técnica de fantoches (realizados em feltro por nós) (Anexo P). Assim, o processo de exploração teve início também com um diálogo oral sobre o conto. Seguidamente, os alunos realizaram um desenho sobre o texto ouvido.

É de salientar que em todas as intervenções foram retiradas notas de campo e, anotados comentários das crianças sobre as histórias.

2. Análise de conteúdo - entrevista à educadora cooperante

Após conseguirmos as autorizações necessárias por parte da Diretora do Centro Infantil Jacqueline Albert e dos pais das crianças do grupo envolvido na investigação, procedemos à entrevista com a educadora cooperante com a qual trabalhamos durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Esta tinha como objetivo apurar o tipo de atividades promotoras do respeito pela diferença pensadas e implementadas durante os anos em que o grupo frequentou o jardim de infância e se o grupo costumava aceitar pessoas/situações diferentes do que costumavam viver no seu dia a dia. No anexo D, encontra-se o guião da entrevista e no anexo E a transcrição da mesma.

Ao analisar as respostas da educadora, verificámos que a educadora tem por hábito desenvolver atividades que promovam a tolerância e o respeito pelas pessoas, independentemente das suas características ou da sua cultura. No entanto, foi possível perceber que não costuma desenvolver atividades através de contos tradicionais sobre esta temática.

À pergunta “Considera que as crianças deste grupo aceitam facilmente relações com pessoas /situações diferentes daquelas que poderão viver em contexto familiar?”, a educadora considera que o grupo, apesar de nunca ter tido contacto direto em contexto de sala de jardim de infância com pessoas/situações diferentes do seu contexto familiar, e tendo em conta o que conhece das crianças, aceitaria facilmente esse convívio, visto que são crianças bastante tolerantes e respeitadoras.

Quanto às perguntas “Que atividades gostaria de poder desenvolver para promover o respeito pela diferença nas crianças com quem trabalha?” e “Concretizou alguma iniciativa com esse objetivo (Neste ou noutros anos letivos)?”, a educadora referiu que gosta sempre de desenvolver atividades promotoras de princípios de interculturalidade. Para a educadora, as atividades devem englobar as diversas áreas de conteúdo sendo assim possível trabalhar diversos conteúdos. Assim, costuma sempre partir de histórias infantis, nomeadamente “Meninos de Todas as Cores” de Luísa Ducla Soares e, depois, desenvolver atividades relacionadas com a mesma. Com grupos de crianças mais velhas, ou seja, de cinco anos, a educadora costuma também promover visitas de estudo ao quartel da GNR, de forma a que as crianças tenham contacto com os cães guia e saibam qual a função dos mesmos. Retomando a experiência que as crianças têm em relação a refletir sobre a diferença a partir de histórias, verificou-se que a nossa opção seria adequada, já que a diversidade de histórias não parece ter sido significativa na prática da educadora.

Pudemos assim adaptar o trabalho ao grupo, visto que a educadora nos deu algumas informações pertinentes quanto às crianças.

3. Análise das concepções das crianças

Nesta investigação pretende-se, como já foi referenciado, promover o respeito pela interculturalidade, por parte das crianças em idade Pré-Escolar através de contos tradicionais.

Consideramos este tema fundamental para esta faixa etária, no sentido em que muitas crianças criam estereótipos e ideias em relação às crianças que não são iguais a si a vários níveis (fisicamente ou nos comportamentos, religião, ou outras dimensões da vida social). E, por isso, o educador deve implementar sentido de igualdade e respeito por pessoas de outras etnias e culturas.

Assim, considerámos importante traçar um percurso que se centrou na apresentação de três histórias em que são visíveis diferenças culturais, ou seja, o conto “O negro” que se baseia na diferença da cor de pele, o conto “A Princesa de Nariz Empinado” que se refere à diferença de aspeto físico das pessoas e, por fim, o conto tradicional “A Lareira” que referencia a diferença de carácter entre pessoas fisicamente parecidas.

Relativamente às atividades desenvolvidas no contexto de Jardim de Infância, estas tiveram todas como ponto de partida a leitura em voz alta. Tal como afirma Bastos (1999, p.72) “Na educação pré-escolar, essa é uma prática já bastante enraizada, através da clássica «hora do conto» ...”. Assim, serão aqui apresentados os momentos de intervenção, bem como a análise aos desenhos realizados pelas crianças.

3.1. Conto tradicional grego “O negro”

A primeira sessão de intervenção decorreu no dia 28 de abril de 2015 e teve por base, como já foi referido, o conto tradicional “O negro” (Anexo F) incluído no livro *European Mobility FolkTales*, org. por Angelides e Panaou (2012). Para trabalhar este conto foram realizadas ilustrações (Anexo G) sobre o mesmo, de forma a prender a atenção das crianças mais facilmente. Para explicitar a metodologia de trabalho foi realizada uma planificação, com os elementos estratégicos, que se encontra no anexo H.

Nesta sessão tivemos a participação de vinte crianças, sendo que uma das crianças do grupo faltou ao Jardim de Infância nesse dia. Todas as crianças presentes participaram nas atividades propostas para essa manhã.

Visto que nos referimos a um conto grego, não encontramos uma versão portuguesa editada para crianças. Assim, foi necessário ilustrar a história de forma a cativá-las para o trabalho que se iria realizar.

Após as rotinas diárias da manhã, as crianças sentaram-se no cantinho da manta para ouvirem o conto. Todas se mantiveram em silêncio e a história foi contada com o apoio das ilustrações realizadas por mim nos cartões. Ao longo do conto foi possível perceber o entusiasmo e a motivação das crianças, visto que se divertiram imenso ao ver as ilustrações, sabendo que tinham sido realizadas por mim.



Figura 8 - Leitura do conto "O negro"

Terminado o conto, todas as personagens foram lembradas através de diálogo oral com as crianças, de forma a recontar partes importantes do mesmo. Foi possível verificar desde logo, que as crianças tinham entendido bem a história uma vez que a recontaram referindo vários pormenores e dando de imediato importância à personagem diferente, ou seja, o negro.

Previamente foi elaborado um conjunto de sete questões que pensamos serem pertinentes para analisar o conto.

1. A princesa sabia o que o pai pediu para fazerem ao negro?
2. Acham que o pai fez bem em mandar matar o negro?
3. Acham que devemos tratar mal as pessoas que são diferentes de nós?
4. O que fariam vocês em relação ao negro?
5. A viagem foi importante para o negro? Porquê?
6. Concordam mais com a primeira atitude do rei ou com a segunda?
7. Como é que o negro se tornou sábio?

As perguntas 1, 5 e 7 foram feitas ao grupo, de forma a detetar se as crianças tinham entendido o conto para ser possível explorá-lo melhor enquadrando-o no tema da investigação.

No caso da primeira pergunta (“A princesa sabia o que o pai pediu para fazerem ao negro?”), todas as crianças mostraram ter percebido que a princesa não teve opinião na decisão de mandar matar o jovem negro.

Quanto ao facto de as crianças considerarem que o pai fez, ou não, bem em mandar matar o negro, surgiu logo a resposta “NÃO”. Quando questionadas sobre o porquê de assim considerarem, as respostas centraram-se no facto de “ele era bom, não interessa a cor da pele” e “ele é uma pessoa igual às outras”. Assim, na pergunta dois, pudemos verificar que as crianças, na sua maioria, têm bem definido o conceito de respeito pela diferença.

Relativamente à terceira pergunta (“Acham que devemos tratar mal as pessoas que são diferentes de nós?”) as crianças responderam de imediato um grande “NÃO” sendo que uma delas referiu que já havia visto “pessoas com pele negra, muito negra e fui ao pé delas na mesma.” Esta observação por parte da criança despertou nas restantes a mesma reação e a mesma observação. Foi possível perceber que muitas crianças do grupo têm desenvolvida a noção de respeito pelas pessoas diferentes de si, com manifestações concretas, sendo que uma até afirma que o seu padrasto “tem pele negra e é uma pessoa igual às outras.”

No que concerne às ações das crianças relativamente ao negro, o grupo de crianças dividiu opiniões. Algumas crianças disseram que não deixavam o negro casar com a princesa. No entanto, grande parte do grupo afirmou que se fossem eles deixavam que o negro se casasse com a princesa, dando pouca importância à diferença: “não importa ter pele amarela ou castanha ou preta” e “o que interessa é a pessoa ser amiga, não importa a cor”. Assim, na pergunta quatro, podemos verificar que já grande parte do grupo demonstra respeitar a diferença e perceber que não se pode menosprezar as pessoas por estas serem diferentes. Este aspeto foi mais valorizado do que a transformação da pele.

No que respeita à quinta pergunta (“A viagem foi importante para o negro? Porquê?”), as crianças deram bastante importância à viagem, visto que consideraram que esta foi fundamental para o negro: “foi ao mar, transformou-se e ficou com pele branca” e “a viagem foi muito importante porque ele aprendeu a ler e a escrever”. As crianças do grupo deram muito valor ao facto de o negro ter aprendido a ler e a escrever, visto que uma das crianças afirmou “É muito importante aprender.” Este aspeto foi mais valorizado do que a transformação da cor da pele.

Na pergunta seis (“Concordam mais com a primeira atitude do rei ou com a segunda?”), as crianças deste grupo mostraram-se bastante conscientes de que a segunda atitude era mais correta do que a primeira, visto que na segunda o negro foi aceite como era.

Por fim, relativamente à pergunta sete, (“Como é que o negro se tornou sábio?”) foi necessário esclarecer o que é um “sábio”, dado algumas crianças não saberem o significado da palavra. Esta foi uma pergunta fundamental para que o grupo entendesse uma parte do conto, visto que assim que souberam o significado da palavra responderam logo “porque o amo e a fada o ensinaram a ler e a escrever”.

Após o diálogo com as crianças, foi mostrada uma ilustração de Frixos Michaelides (anexo I) presente no livro de contos utilizado nesta investigação.



Figura 9 - Análise da ilustração de Frixos Michaelides

Nesta era possível identificar partes do conto e também personagens, tal como o início da história em que as três fadas estão a fadar a princesa, filha do rei, nascida recentemente. Nesta ilustração podemos identificar várias personagens. No lado direito da ilustração podemos ver o rei e a rainha a adorar a sua princesinha que está deitada. Já no lado esquerdo da ilustração podemos identificar as três fadas que foram chamadas para fadar a pequena princesa, sendo que uma concedeu à princesa o dom da beleza, a segunda deu-lhe inteligência e, por fim, a terceira disse que a princesa casaria com o jovem negro, criado do rei.

Mostrada esta ilustração às crianças foi lançada a seguinte questão. “A ilustração pode representar a história do negro?”

Como resposta a esta pergunta o grupo respondeu convictamente que “sim” sobre esta resposta. Quando questionadas as crianças centraram-se em identificar as personagens, surgindo respostas como: “porque tem um rei, uma rainha e uma filha” e “as três pessoas podem ser as fadas que estavam a dar coisas à bebé”.

Foi chamada a atenção do grupo para o facto de as três fadas terem uma linha nas mãos, sendo perguntado qual o motivo de tal acontecer. Com a minha ajuda, as crianças

chegaram à resposta: a vida da princesa. Sendo que, posteriormente, lhes foi explicado que a linha poderia ser a vida da princesa na qual as fadas estavam a trabalhar.

Após a análise da ilustração, houve também uma criança que referenciou que a mesma também podia dizer respeito ao nascimento do menino Jesus, porque tinha o bebé, os pais do bebé e os três reis magos. Tal facto mostrou que esta criança esteve atenta e conseguiu relacionar a imagem vista com alguns conhecimentos anteriores, não se prendendo apenas ao conto ouvido.

3.1.1. Análise dos desenhos sobre o conto “O negro”

Através do quadro número 1 que se apresenta a seguir a esta reflexão, foi possível verificar que todas as personagens do texto mereceram atenção das crianças, exceto os criados do rei. As personagens que mereceram mais destaque foram a Princesa e o negro. Dezoito crianças desenharam a Princesa e também dezoito desenharam o negro. Os traços físicos distintivos parecem não ser relevantes em relação a uma atitude negativa quanto à diferença étnica. Estes são vistos como uma marca natural, já que as atitudes das outras personagens representadas não excluem o negro, sobretudo no caso da Princesa. Cinco crianças desenharam as duas personagens de mãos dadas, destacando a relação amorosa entre eles. Quinze crianças desenharam o rei, onze a rainha e duas deram importância à fada.

Relativamente aos desenhos onde aparece o negro, verificámos que catorze crianças desenharam o negro utilizando a cor castanha para a pele e apenas três crianças desenharam a personagem utilizando outras cores. Contudo, estas desenharam o cabelo com características típicas da raça negra.

Em relação ao tamanho desta personagem relativamente às outras, catorze crianças representaram-no com o mesmo tamanho, duas crianças deram menos importância, visto que desenharam o negro menor que as restantes personagens. Também duas crianças deram extrema importância ao rapaz, visto que o desenharam maior que as restantes personagens e, num dos desenhos, o negro até foi desenhado duas vezes.

No que respeita às atitudes e concepções relacionadas com princípios de interculturalidade, quatro crianças não mostraram sensibilidade e respeito pela diferença, visto que não teceram nenhum comentário nem desenharam a personagem diferente. Contudo, catorze crianças mostraram já algum respeito pela diferença, uma vez que comentaram, à medida que desenhavam, expressões do género “pintei a princesa de castanho porque mesmo com esta cor ela é sempre importante” ou “A Princesa e o negro são namorados e não importa a cor deles”. Os comentários referem-se sempre ao negro, o que mostra a importância que as crianças lhe atribuem.

O facto de o negro mudar de cor de pele e ficar branco não parece ser muito relevante para este grupo de crianças, já que dos dezoito desenhos, treze mantêm o negro com a cor de pele escura apesar de ele se transformar em branco. Uma das crianças desenhou a personagem primeiro com pele negra e, depois, com pele branca, mas mantendo o desenho do cinto na pele da personagem. Portanto, só quatro crianças destacaram a transformação do negro, representando-o com pele clara.

No anexo J incluímos uma seleção de quatro desenhos onde foi representada esta personagem.

	Rei	Rainha	Princesa	negro	Príncipe negro e Princesa de mãos dadas	Fadas	Observações
Alexandre A.							O casal está de mãos dadas porque, segundo a criança, são namorados.
Alexandre N.							O Príncipe negro e a Princesa estão de mãos dadas. A criança diz que desenhou assim porque são namorados. Desenhou a princesa em adulta e em bebé.
António							O negro distingue-se pela cor. Quanto à princesa desenhou-a em bebé.
Armando							O casal está de mãos dadas. Percebe-se que é a fada devido às asas e ao chapéu.
Daniel							Princesa desenhada em bebé. Distingue-se o negro devido à cor e o Rei e a Rainha devido às coroas.
Diogo B.							Esta criança afirma que desenhou a Princesa de castanho porque mesmo com esta cor a princesa é sempre importante.
Diogo T.							Desenho representando outro final para a história. A criança diz que a Princesa e o negro estão a passear num dia se Sol.
Duarte J. R.							Deu especial atenção à relação amorosa entre os casais. Distingue-se o negro devido à cor com que é pintado.
Duarte R.							O negro distingue-se devido à cor utilizada em todo o corpo.
Helena							
Liana							Desenhou a fada a pensar no negro. O casal de Reis de mãos dadas e a princesa bebé.
Joana							Princesa em bebé, o negro distingue-se pela cor dos braços. O rei e a rainha estão de mãos dadas.
Margarida							O negro distingue-se pela cor do rosto. Quanto aos Reis têm coroa. E a Princesa é ainda criança.

Maria Clara							Desenhou a princesa em bebé e em adulta. O negro distingue-se pela cor utilizada em todo o corpo.
Matilde A.							
Matilde G.							Desenhou o negro duas vezes. Uma vez negro e outra já branco, com apenas a marca do cinto. Deu importância ao casal Princesa e príncipe, desenhando-os de mãos dadas.
Matilde D.							
Nuno							Distingue-se o Rei pela coroa e o negro pela cor.
Patrícia							O negro apenas se distingue pela cor que aplicou no corpo, sendo que a criança disse que era o negro porque era a personagem mais importante da história.
Rita							
Vasco							

Quadro 1 - Dados da análise aos desenhos sobre o conto *O negro*

Legenda:

Desenhou	
Faltou	
Não desenhou	

3.2. Conto tradicional cipriota “A Princesa de Nariz Empinado”

A segunda sessão de intervenção decorreu no dia 11 de maio de 2015 onde foi trabalhado, como já foi referido, o conto tradicional de Chipre “A Princesa de Nariz Empinado” (anexo K). Para trabalhar este conto foi novamente utilizada a estratégia de realização de ilustrações (anexo L) de forma a que mais facilmente as crianças acompanhassem a história contada oralmente. Foi também desenvolvida uma planificação (anexo M) com as atividades sobre o conto para o período da manhã.

Nesta sessão tivemos a participação de dezoito crianças, sendo que três das crianças do grupo faltaram ao Jardim de Infância nesse dia. Todas as crianças presentes participaram nas atividades propostas para essa manhã.

Visto que nos referimos a um conto de Chipre, não existe em versão portuguesa, tal como no primeiro conto, de origem grega. Assim, considerámos útil utilizar a mesma estratégia do primeiro conto, ou seja, ilustrar a história de forma a cativar as crianças para o trabalho que se iria realizar.

Assim, depois das rotinas diárias da manhã, as crianças sentaram-se no cantinho da manta para ouvirem o conto. Todas as crianças se mantiveram em silêncio e a história foi contada com o apoio das ilustrações realizadas previamente. Mais uma vez o grupo demonstrou muito interesse no conto, pedindo diversas vezes para ver as ilustrações, a fim de entender melhor a história. É de salientar que tanto o conto da primeira intervenção como este mereceram atenção extrema por parte das crianças do grupo, que demonstram especial interesse por histórias de princesas.



Figura 10 - Leitura do conto "A Princesa de Nariz Empinado"

No final da história, tal como já havia acontecido na primeira intervenção, voltámos a identificar todas as personagens, de forma a recontar momentos importantes do conto.

Previamente foi elaborado um conjunto de dez questões que pensámos serem pertinentes para analisar o conto após a sua apresentação. São estas:

1. Porque é que pensas que se chama a esta menina “A Princesa de Nariz Empinado”?
2. A Princesa não gostava dos príncipes que a pediram em casamento, mas houve um de quem ela gostou. Lembram-se da razão pela qual a Princesa não quis casar-se com ele?
3. Acham que essa razão era importante ou não? Porquê?
4. Acham que devemos afastar-nos das pessoas só porque têm cabelo, roupa ou maneiras de falar diferentes de nós?
5. Pensam que o rei fez bem em pedir ao príncipe que se vestisse de cesteiro?
6. A Princesa, durante a viagem para a casa do Príncipe, começou a gostar dele. Porquê?
7. A viagem foi importante para o Príncipe e para a Princesa porquê?
8. Como é que o príncipe percebeu que afinal a Princesa gostava mesmo dele?
9. Se vocês fossem a Princesa, procediam da mesma maneira quando o rapaz apareceu?
10. O que fariam depois de saber que o cesteiro afinal era o Príncipe que a Princesa tinha recusado?

Foram feitas algumas perguntas para perceber se o grupo tinha ou não entendido a história. Foram estas as perguntas número 2, 6, 7 e 8. Nestas, as crianças responderam sempre de acordo com o conto lido anteriormente, demonstrando mais uma vez que estiveram atentas e que tinham percebido a história contada.

Quanto às restantes perguntas, estas serviram para recolher conceções das crianças relativamente às diferenças entre as personagens e promover princípios de interculturalidade.

Em relação à primeira pergunta (“Porque é que pensas que se chama a esta menina “A Princesa de Nariz Empinado”?) as respostas centraram-se em “porque ela era vaidosa e mimada”. No entanto, quando lembradas que a Princesa se tinha tornado numa pessoa simples e apaixonada pelo seu Príncipe, algumas crianças referiram que “a princesa depois ficou boazinha”.

A terceira pergunta baseia-se na opinião das crianças sobre a importância da razão pela qual a Princesa não queria casar com o seu Príncipe, mesmo gostando dele. Nesta pergunta as crianças desvalorizaram o facto de o Príncipe ter cabelo comprido dizendo que “não importa se tem cabelo curto ou comprido, o que importa é que ele é bonzinho”

Algumas crianças afirmaram ainda que a Princesa não deveria excluir o Príncipe porque “não importa a cor da pele, ou o cabelo, ou as roupas”, demonstrando assim noção de que não se deve discriminar as pessoas pela sua aparência ser diferente da nossa.

A resposta a esta pergunta foi um pouco de encontro à pergunta seguinte (“Acham que devemos afastar-nos das pessoas só porque têm cabelo, roupa ou maneiras de falar diferentes de nós?”). Aqui, as crianças reforçaram a ideia transmitida na pergunta anterior, ou seja, “não importa a cor da pele ou o cabelo ou as roupas”.

Relativamente à questão cinco, ou seja, “Pensam que o rei fez bem em pedir ao príncipe que se vestisse de cesteiro?”, as crianças responderam de imediato um grande “SIMM”, afirmando que “assim a Princesa descobriu que gostava do Príncipe” e “porque se o rei não pedisse isso a Princesa não descobria que gostava do Príncipe”.

Por fim, quanto às questões nove e dez, as crianças não demonstraram grande capacidade para se imaginarem na situação da história, contudo referiram que no caso da Princesa iriam proceder da mesma forma que ela, sendo que uma das crianças mencionou que “fazia igual à Princesa porque quando gostamos das pessoas devemos mostrar”.

Após o diálogo com o grupo, foi realizada uma atividade de dramatização de algumas partes da história. As crianças continuaram sentadas no cantinho da mantinha. Pequenos grupos de duas ou três crianças dramatizavam a parte da história representada no cartão ilustrado escolhido e as restantes tinham de identificar a mesma.



Figura 11 - Dramatização do conto "A Princesa de Nariz Empinado"

Como última atividade da manhã, foi pedido às crianças um desenho sobre o conto ouvido. Enquanto as crianças desenhavam, foram retiradas algumas notas de campo, sobre o que iam comentando entre si sobre a história, o que nos permitiu ter uma maior noção da opinião das crianças sobre a mesma e, também, perceber quais os princípios de interculturalidade que o grupo tem desenvolvido.

Nesta segunda sessão, após as atividades planificadas, verificámos que o grupo progrediu bastante relativamente à assimilação dos princípios de interculturalidade, visto que já mais crianças respondiam demonstrando mais respeito e consideração pelas pessoas que não são iguais a si.

3.2.1. Análise dos desenhos sobre o conto “A Princesa de nariz empinado”

Segundo o quadro número 2 que se apresenta de seguida, é possível verificar quais as personagens que mais se destacaram para as crianças deste grupo. Assim, observando o quadro, apurámos que nos dezoito desenhos foram desenhadas as diversas personagens da história, o que demonstra atenção por parte das crianças e interesse pelas mesmas. No entanto, a que mais se destacou foi a Princesa, visto que foi desenhada em dezassete dos dezoito desenhos realizados. Pensamos que tal facto tenha acontecido, uma vez que toda a história se desenrolou em torno da Princesa, e, também, porque as crianças desta idade dão muita importância às princesas, uma vez que estas fazem parte do seu mundo imaginário. No entanto, em dois desenhos a Princesa foi desenhada com roupas mais simples, o que veio reforçar a ideia de que não devemos dar importância às pessoas pela forma como se vestem, mas sim pelo que elas são.

O rei foi desenhado por sete crianças, oito desenharam o cesteiro e, dez crianças deram mais importância ao Príncipe vestido de Príncipe do que vestido de Cesteiro. Há também que frisar que duas crianças deram importância ao Príncipe vestido das duas formas, desenhando então o Príncipe com roupas de Príncipe e com roupas de Cesteiro. Apenas duas crianças deram importância à relação amorosa do Príncipe e da Princesa, desenhando-os de mãos dadas.

Três crianças desenharam os guardas. Quanto ao castelo, foi também desenhado duas vezes, mostrando que para estas crianças o espaço em que se passa a história é importante e as personagens secundárias também.

Ainda, sete crianças desenharam os príncipes que galanteavam a Princesa antes de esta se casar, afirmando que estes eram também importantes na história, porque “somos todos iguais”.

Na exploração do conto, bem como no momento em que os desenhos foram realizados, foi possível ouvir alguns comentários das crianças de forma a entender

melhor quais os princípios de interculturalidade que este grupo demonstra após esta segunda intervenção.

Grande parte do grupo demonstra respeito e consideração pelas pessoas diferentes de si, visto que, como já foi mencionado acima, desenharam as personagens diferentes, tais como os príncipes que galanteavam a Princesa que tanto eram magros como gordos, altos ou baixos e expressaram-se relativamente aos mesmos: “desenhei todos os príncipes porque eles são todos importantes” e “a altura ou a gordura não interessa, todos são iguais”. Também o Príncipe que se vestiu de Cesteiro mereceu destaque, visto que algumas crianças teceram comentários sobre ele, tais como: “desenhei o Príncipe e o cesteiro porque foram importantes, mesmo que o cesteiro seja pobre”; “desenhei o Príncipe, mas podia ser o cesteiro porque as roupas não interessam”. Outro fator que algumas crianças consideraram importante deve-se à forma de vestir da Princesa, ou seja, vestir de forma simples, visto que duas crianças a desenharam dessa forma e uma delas até a desenhou três vezes, sendo duas com “roupa de princesa” e uma “com roupa simples” tal como explicou a criança.

No anexo N incluímos uma seleção de quatro desenhos onde estão representadas as figuras que as crianças destacaram, mostrando respeito pela sua diferença.

	Rei	Cesteiro	Princesa	Príncipe vestido de Cesteiro	Guardas	Príncipes que galanteavam a Princesa antes do casamento	Castelo	Observações
Alexandre A.								
Alexandre N.								A criança desenhou todos os príncipes, afirmando que eram todos iguais independentemente das suas características.
António								
Armando								A criança desenhou o príncipe, mas disse que podia ter desenhado o cesteiro, porque não são as roupas que interessam.
Daniel								
Diogo B.								
Diogo T.								Desenhou o príncipe e o cesteiro. Disse que foram os dois importantes, apesar de o cesteiro ser pobre.
Duarte J. R.								
Duarte R.								
Helena								Esta criança deu especial importância à princesa, visto que a desenhou três vezes. Destacou também a altura da história em que a princesa se vestiu de forma simples.

Liana								
Joana								Esta criança destacou a parte da história em que o cesteiro foi preso. Dizendo que foi muito importante para a princesa saber que gostava do príncipe.
Margarida								Esta criança destacou a relação amorosa entre o príncipe e a princesa.
Maria Clara								
Matilde A.								
Matilde G.								Desenhou o casal a passear e a viajar para o reino do Príncipe, mostrando ser a única criança que deu importância à viagem.
Matilde D.								
Nuno								
Patrícia								
Rita								A Rita desenhou todos os príncipes. Disse que a altura e a gordura não importam, pois, todos são iguais.
Vasco								

Quadro 2- Dados da análise dos desenhos do conto A Princesa de nariz empinado

Legenda:

Desenhou	
Faltou	
Não desenhou	

3.3. Conto tradicional austríaco “A lareira”

O conto tradicional “A lareira” é um conto tradicional da Áustria (anexo O). Este conta a história de um cavaleiro italiano que se deslocou até à casa de um camponês para roubar potes de ouro escondidos dentro da lareira. O cavaleiro italiano convidou o camponês para ir consigo até Itália para passear. No entanto, a sua real finalidade era convencê-lo a desfazer-se da lareira, visto que se ofereceu para lhe instalar um fogão de ferro e, em troca, o camponês deixava-o destruir a lareira. Assim poderia roubar os potes de ouro.

Devido à viagem a Itália, o camponês descobriu as ideias do italiano, avisou a família para que esta retirasse o ouro da lareira e assim ficar com o ouro, com um fogão de ferro novo e o italiano ficou sem nada.

Tal como nos dois contos anteriores, também este não tem uma versão portuguesa com ilustrações. Por isso, como metodologia estratégica, decidimos utilizar fantoches, realizados por nós, cujas fotografias podem ser consultadas no anexo P. Ao longo de toda a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar as crianças foram-se mostrando sempre bastante recetivas às diferentes formas de contar história e, por isso optámos por diversificar a estratégia.

No dia 8 de julho de 2015, realizámos a última sessão de intervenção, começando pela dramatização da história, utilizando os elementos estratégicos acima referenciados e cuja planificação se encontra no anexo Q.

Devido ao aproximar do período de férias, não foi possível ter a presença de todas as crianças, podendo apenas estar presentes 17 crianças do grupo.

A manhã foi iniciada com as rotinas diárias. Após estas serem realizadas, o grupo sentou-se no cantinho da mantinha para assistir à dramatização do conto.



Figura 12 - Dramatização do conto "A lareira"

Após a dramatização do conto, tal como nas sessões anteriores, foi estabelecido um diálogo oral com as crianças, orientado por algumas questões:

1. Acham que a lareira é um elemento importante da história? Porquê?
2. Porque é que o senhor italiano queria tanto que o camponês se desfizesse da lareira?
3. Porque é que o camponês desconfiou da atitude do italiano?
4. Porque é que o italiano convidou o camponês para viajar até Itália?
5. O que é que o italiano viu em Itália?
6. Porque é que a vigem foi importante?
7. Acham que se o camponês não tivesse feito a viagem também teria descoberto a verdade?
8. Há alguma diferença entre o camponês e o italiano?
9. O que aconteceu no fim da história?
10. Porque é que o italiano partiu da casa do camponês sem dizer mais nada ao mesmo?
11. O que é que pudemos aprender com esta história?
12. Nas histórias "O negro", "A Princesa de nariz empinado" e "A lareira" há alguma coisa comum? O que é que aprendemos com elas?

Tal como nas anteriores sessões, também nesta achámos pertinente colocar algumas perguntas diretas sobre a história de forma a verificar se as crianças a tinham entendido. Nessas questões as crianças demonstraram que estiveram com atenção aquando da dramatização da história, visto que responderam corretamente a todas as perguntas colocadas.

Quanto à importância da viagem nesta história, as crianças do grupo demonstraram ter plena consciência de que esta foi fundamental, visto que quando questionadas se a

viagem foi importante todas responderam afirmativamente. Quando questionadas sobre o porquê dessa importância surgiram respostas muito interessantes, tais como: “porque o italiano aprendeu uma grande lição” e “aprendeu que não se devem tirar as coisas aos outros”.

Relativamente à pergunta oito (“Há alguma diferença entre o camponês e o italiano?”) as crianças mostraram terem entendido que realmente as duas personagens tinham algumas diferenças, nomeadamente “o italiano é mau e engana as pessoas” e “o camponês é bom porque só enganou para ficar com o seu tesouro”, “o camponês não queria enganar ninguém mas teve de ser senão ficava pobre. Ele era bonzinho”.

No que respeita à mensagem principal da história, ou seja, à pergunta onze (“O que é que podemos aprender com esta história?”) as crianças responderam que aprenderam que “não devemos enganar as pessoas, nem roubar” e “devemos ser todos amigos, mesmo que uns sejam pobres e outros não”.

Por fim, quando à pergunta doze (“Nas histórias “O negro”, “A Princesa de nariz empinado” e “A lareira” há alguma coisa comum? O que é que aprendemos com elas?”) as crianças responderam que em todas as histórias “havia pessoas boas e más”, “todas as pessoas das histórias eram diferentes”. As crianças frisaram ainda que aprenderam que “temos de gostar de todas as pessoas, mesmo que elas sejam diferentes”; “gostamos de gordos, magros, negros, pobres e ricos” e “temos de gostar de todos”.

Analisadas as respostas das crianças, podemos perceber que elas têm consciência de que nem todas as pessoas são iguais nem se regem pela mesma forma de vida ou pelos mesmos princípios.

Para finalizar a sessão, tal como nas restantes, foi pedido às crianças que fizessem um desenho sobre a dramatização que ouviram nessa manhã. Enquanto as crianças desenhavam foram, novamente, retiradas algumas notas de campo, sobre o que iam comentando entre si sobre a história, permitindo-nos ter uma maior noção das opiniões das crianças e, também, perceber quais os princípios da interculturalidade que o grupo tem desenvolvido, bem como promover ainda mais o respeito pela diferença.

Nesta última intervenção, pudemos constatar que as crianças desenvolveram bastante as suas conceções sobre a diferença, visto que já identificaram essas diferenças com facilidade, mas também apontaram formas de lidar com elas demonstrando respeito e compreensão e, sobretudo, não marginalizam nem estigmatizam os estranhos.

3.3.1. Análise dos desenhos sobre o conto “A Lareira”

No quadro número três, que se encontra abaixo, é possível verificar quais as personagens que foram importantes para as crianças deste grupo. Tal como nos desenhos sobre os contos anteriores, podemos frisar que as personagens que mais se destacaram foram as personagens principais, ou seja, neste caso o camponês e o cavaleiro. O camponês foi representado em dezasseis dos dezassete desenhos realizados. Já o cavaleiro italiano mereceu um pouco menos de destaque, visto que dos dezassete desenhos apenas doze têm esta personagem desenhada. Através dos desenhos, as crianças demonstraram também a importância da lareira, uma vez que esta foi desenhada catorze vezes.

Dez crianças desenharam um cavalo, visto que, tal como já foi mencionado acima, devido aos fantoches apresentados, as crianças associaram o cavalo como meio de transporte do cavaleiro italiano. O facto de tantas crianças terem desenhado o cavalo pode também ser associado à viagem, que principalmente neste conto se tornou essencial. No entanto, algumas deram especial atenção à viagem expressando-se sobre a mesma: “o cavaleiro é mau, quis enganar o camponês, mas não conseguiu. Ainda bem que o camponês foi a casa do italiano para descobrir tudo”; “A viagem até casa do cavaleiro foi muito importante porque assim o camponês ficou rico” e “ainda bem que o camponês viajou porque assim ficou com o ouro”.

Quanto aos potes de ouro, foram desenhados três vezes, o que pode significar que as crianças deram mais atenção a outros elementos da história. O espelho foi também desenhado por quatro crianças, sendo que uma delas destacou mesmo este elemento como ponto mais importante da história porque, segundo ela, “foi assim que o camponês descobriu a mentira”.

Nos dezassete desenhos há três que representam o filho do camponês e um que representa a esposa. Esta situação poderá demonstrar que algumas crianças não se concentraram exclusivamente nas personagens principais e compreendem a importância da colaboração da mulher e do filho do camponês para uma solução feliz para a família.

Este conto coloca-nos o problema de desconfiança perante os estranhos, o que se verifica que é justificado, mas as crianças destacam a atitude desonesta do italiano e não o facto de ele ser um estranho, afirmando que “O cavaleiro é mau e o camponês é bom. Parecem iguais, mas são diferentes” e “o cavaleiro era ladrão e queria que o camponês ficasse pobre. Ainda bem que ele descobriu”.

Portanto, são os valores de honestidade/desonestidade que sensibilizam as crianças e não a sua associação às pessoas próximas ou estranhas.

No anexo R incluímos uma seleção de quatro desenhos, onde estão representadas as figuras que as crianças destacaram, mostrando respeito pelos princípios de honestidade e não valorizando a diferença.

	Lareira	Camponês	Cavalheiro italiano	Potes de ouro	Cavalo	Espelho	Esposa do camponês	Filho do camponês	Observações
Alexandre A.									A criança destaca o facto de o camponês querer roubar o ouro, dizendo que ainda bem que foi descoberto
Alexandre N.									
António									
Armando									A criança destacou a parte da história em que o camponês vir a sua casa através do espelho e descobriu o ouro. A criança, em comentário, afirma que esta parte foi muito importante porque foi aqui que o camponês descobriu a mentira.
Daniel									
Diogo B.									
Diogo T.									
Duarte J. R.									A criança lembrou que o cavaleiro é mau porque quis

									enganar o camponês. Deu importância à viagem realizada pelo camponês para descobrir toda a verdade.
Duarte R.									No desenho desta criança foi destacada a viagem, dizendo que foi muito importante para o camponês ficar rico e se descobrir que o cavaleiro era mentiroso.
Helena									
Liana									Esta criança também destacou a importância da viagem para a descoberta da verdade.
Joana									
Margarida									A criança destaca a diferença entre o camponês e o cavaleiro, devido à tentativa de roubo. Diz que parecem iguais mas são diferentes porque um é mau e outro é bom
Maria Clara									
Matilde A.									
Matilde G.									

Matilde D.									A criança deu destaque à boca de cada personagem, colocando a do cavaleiro italiano. Disse que o cavaleiro estava triste porque o camponês não o deixou partir a lareira.
Nuno									
Patrícia									
Rita									
Vasco									Esta criança destacou a parte em que a esposa salvou o ouro.

Quadro 3- Dados da análise dos desenhos do conto A Lareira

Legenda:

Desenhou	
Faltou	
Não desenhou	

Nesta história foi perceptível que as crianças associam um cavaleiro a um castelo, tendo confundido “cavaleiro” com “cavaleiro”, certamente porque desconheciam a palavra e também porque a história foi representada através de fantoches e esta personagem foi apresentada montada num cavalo. Várias crianças desenharam a casa do estrangeiro como sendo um castelo, demonstrando uma associação preestabelecida entre o estatuto social e o espaço onde se vive.

Capítulo VI - Considerações finais

Com este estudo, podemos confirmar que é bastante importante promover uma educação intercultural, no sentido de melhorar a formação pessoal e social das crianças.

Os contos tradicionais transmitem diversas mensagens às crianças. Muitas vezes é através destes que elas se deparam com conflitos mais emergente, aprendendo a refletir sobre eles e a lidar com os mesmos. Assim, a criança, a cada conto que houve, aprende sempre algo, definindo assim os seus valores, crenças e também a sua personalidade. Desta forma, a literatura infantil assume um papel preponderante para o crescimento intelectual, cultural e emocional da criança.

A crescente heterogeneidade das escolas é visível hoje em dia e, por isso, deve ser encarada pelo educador/professor como uma riqueza e não como um obstáculo. Muitos autores defendem que a existência de crianças de diferentes culturas obriga a escola a adaptar o seu currículo a uma perspetiva de educação intercultural, visto que as crianças têm alguns conhecimentos pré-concebidos que necessitam de ser desmistificados e trabalhados no jardim de infância afim de promover uma educação intercultural. Podemos assim afirmar que o jardim de infância tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que para além de estar encarregue de transmitir conhecimentos variados deve também desenvolver atividades que promovam princípios de interculturalidade e respeito pela diferença.

Face à realidade atual dos jardins de infância, é fundamental que o educador, como profissional, seja consciente de que deve formar crianças conscientes da diversidade cultural do mundo atual e dos benefícios dessa situação, podendo utilizar diversas metodologias para tal, como por exemplo os contos tradicionais. É fundamental que as crianças sejam preparadas para a cooperação, capacidade de trabalhar em equipa e de ser solidário, numa perspetiva multicultural e de reconhecimento e aceitação das diferenças, como indica Vasconcelos (2007, p.113)

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.

A realização deste estudo permitiu-nos ver também a importância da investigação em educação e do papel do professor-investigador. Alarcão (2001, p.1) referencia que “uma cultura de investigação é fundamental na formação inicial de professores”, tendo esta em vista “o desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas”.

Este estudo permitiu contribuir para o nosso conhecimento sobre educação, mas também para desenvolver competências, melhorar estratégias e refletir sobre a

prática, possibilitando assim melhorar a nossa forma de trabalhar. Tal como referem Serrazina e Oliveira (2001, p. 287)

Perante uma dada situação, o professor discute o conhecimento existente, coloca questões e procura estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática num dado contexto. Os problemas surgem na prática e o envolvimento do professor é fundamental. Não se procura apenas resolver o(s) problema(s), procura-se também que a actividade educativa seja melhorada. Neste tipo de pesquisa não se está apenas preocupado com a interpretação da situação mas em simultâneo com a modificação da situação e dos actores educativos.

Este estudo permitiu-nos analisar as concepções das crianças relativamente a pessoas/situações diferentes do seu contexto familiar. No entanto, o objetivo geral era promover a interculturalidade através de contos tradicionais. No início do desenvolvimento desta investigação foram colocadas algumas questões com o intuito de lhes dar resposta através da implementação de atividades e reflexão sobre os seus resultados.

O primeiro objetivo investigativo consistia em perceber se as crianças do grupo com que trabalhámos durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar tinham consciência de que a diferença pode ser enriquecedora. Desde o início da prática que percebemos que as crianças deste grupo lidavam bastante bem com a diferença, facto que, possivelmente, deriva da insistência da educadora em promover a tolerância e o respeito pelos outros. Ao longo das sessões de intervenção e das análises feitas foi possível perceber que, no geral, as crianças aceitavam as pessoas ditas “diferentes”, ou seja, eram poucas as crianças que discriminavam em função da “diferença”.

O grupo mostrou-se sempre muito motivado e atento quando lhes eram contados os contos tradicionais e, nos diálogos orais, não só mencionavam como davam destaque às personagens/situações diferentes que eram apresentadas. Tais atitudes demonstraram que as crianças realmente tinham consciência das diferenças, mas elas eram vistas como enriquecedoras, alcançando-se assim positivamente o objetivo deste trabalho.

O segundo objetivo da investigação centrou-se em contos tradicionais específicos e no seu papel enquanto promotor de que a diferença pode ser enriquecedora. As crianças do grupo, possivelmente devido à faixa etária, prestavam muita atenção aos contos e à fantasia, não atentando particularmente, no início dos debates, no significado dos comportamentos das personagens, sendo por isso necessário insistir mais nos momentos de diálogo.

Tentámos desenvolver o conceito de diferença e de interculturalidade, explorando as situações vividas pelas personagens dos contos, colocando as crianças no lugar dessas personagens, levando-as a refletir acerca das diferenças, promovendo assim os princípios de interculturalidade.

Através da análise dos dados recolhidos, pudemos comprovar que a maioria das crianças demonstra respeito por pessoas com culturas diferentes, uma vez que se conseguem colocar no lugar do outro, respeitando essas diferenças e dando-lhes importância.

O terceiro e último objetivo desta investigação era perceber se a educadora cooperante tem por hábito fomentar atividades promotoras da interculturalidade. Esta questão foi respondida através de uma entrevista à educadora, como já foi mencionado. Analisando as respostas, é possível afirmar que a educadora costuma desenvolver com as crianças atividades alusivas ao tema, e talvez por isso as crianças do grupo já estivessem mais recetivas à temática quando iniciámos as sessões de intervenção. Tal facto é bastante importante, pois, tal como já foi mencionado, o educador/professor tem um papel fundamental na formação pessoal e social das crianças.

Terminada a investigação, estamos em posição de afirmar que a literatura para a infância é promotora de princípios e valores, nomeadamente, no campo da interculturalidade. A estratégia utilizada focou-se na discussão e reflexão das ações desenroladas ao longo dos contos.

Ao longo do estudo, tivemos oportunidade de perceber que, principalmente nos diálogos orais, as crianças têm dificuldades em se expressar de forma clara e em justificar as suas opiniões. Tal facto pode acontecer devido às sessões serem em grupo e poderem sentir-se um pouco envergonhadas. No entanto, apesar das dificuldades referidas anteriormente, as crianças mostraram-se motivadas, empenhadas e participaram nas atividades ativamente. De sessão para sessão foi notória também uma evolução no que respeita às conceções sobre os princípios de interculturalidade, o que revela que se mostraram interessados ao longo do trabalho desenvolvido e que o objetivo de promover este tipo de valores foi atingido.

Este género de trabalho é fundamental para desenvolver a sensibilização das crianças relativamente à vida em sociedade, visto que as ajuda a ter outra perceção das vertentes social e cultural abordadas através dos contos tradicionais, e neste caso da temática “a viagem”, como forma de enriquecer as nossas decisões e opções de vida.

Cabe-nos a nós adultos, educadores e pais educar as crianças de forma a que estas respeitem sempre os outros e possam assim ser respeitadas. Ensiná-las a afirmarem-se, a afirmar a sua própria identidade, não se deixando desvalorizar devido à sua cultura, mas também não desvalorizando alguém apenas por ser diferente.

Bibliografia

- Almeida, J., Pinto, J. (1995). *A Investigação das Ciências Sociais*. Lisboa. Editorial Presença.
- Angelides, P. e Panaou, P. (org.) (2012). *European Mobility FolkTales*. Nicosia: University of Nicosia.
- Balça, A. e Pires, M.N. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil. Formação de Leitores*. Carnaxide: Satillana.
- Barbosa, J. (1996). *Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática*. Revista Inovação, 9 (1 e 2), pp. 21-34.
- Bastos, G. (1991). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batelaan, P. (2003). *Intercultural Education in the 21st Century: Learning to live Together*. COE.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos Contos de Fadas* (7ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora
- Bodgan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutin, G.; Goyette, G. e Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso C. (1996). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), 355-379.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Editora Cortez.
- Deus, M.L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Diniz, M. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.
- Educação Pré-Escolar*. Despacho nº 5220/97 – 2ª série – 10 de Julho. Editorial Ministério da Educação: Lisboa
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta
- Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Ediciones Aljibe: Malaga
- Hall, S. (2003). *A questão multicultural*. In: *Da diáspora: identidades e mediações multiculturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Horton, P. B.; Hunt, C., (1981). *Sociologia*. São Paulo: Editora McGraw-Hill
- Jordán, J. (1996). *Propostas de educacion intercultural para profesores*. Grupo Editorial CEAC: Barcelona.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Editora Paidós.
- Lakatos, E., Marconi, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª edição). São Paulo: Atlas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar práctica educativa*. Barcelona: Edições Graó.
- Leite, C. M. F. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marchão, A. (2011). *Investigação-acção*. Compilar dados. A entrevista. Apresentação produzida para o Módulo de Investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marques, R. (1999) *Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D.*
- Marques, R. (1999), "Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsch e Ted Sizer" in *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Investigação e Formação*, 1º Volume, pp. 27 - 43
- Martins, E. (1996). *Síntese de investigação qualitativa*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico.
- Martins, I. (2009). *Despertar para a ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. 1ª edição.
- Mateus, D. (1997). *(Des)construção ideológica de um conto infantil "O capuchinho vermelho" revisitado por alunos do ensino secundário: uma experiência pedagógica no âmbito da área-escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Clássica de Lisboa.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melich y Sangrá, J.C. (1998) «Educación y Cultura» in AAVV (1998) *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid
- Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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.
- Morgado, M. e Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura infantil*. Lisboa: Edições Colibri.
- Morgado, M., Livingston, K., Ondráss, M., Tembra, J and Blazic, M. (2008). *Visualising Europe. Teacher's Guide for Pupils' Workbook 1 (6-9)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Neto, C. (1994). *A Criança e a Actividade Desportiva*. In: Revista Horizonte. Vol. X, Nº 60
- OCDE (1989b): *One School, Many Cultures*. Paris, CERI/OCDE.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Pereiro, X. (2006). "Cultura e sociedade". In *Apontamentos de Antropologia Cultural*. 2006-2007. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Genebra e Chaves. Profedições. Porto.

Pérez G. A. (2000): *Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión*. In José Jimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (2000): *Comprender y transformar la enseñanza*. 9ª ed. Morata: Madrid

Piaget, J. (1926). *A representação do mundo da criança*. Brasil: Editora Record.

Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. Ed. São Paulo: Cortez,

Pires, M. N. C. (2005). Pontes e Fronteiras. *Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Caminho.

Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia* (6ª ed.). Lisboa: Caminho.

Sales C. A. e García L. R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora

Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no jardim-de-infância: importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.

Santos, M. B. (2002): A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias). In: A. Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Asa Editores, 116-121.

Schiller, P., Rossano, J., (1990). *Guia Curricular – 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Soares, M. L. (2004). *B.I. das Fadas e das Bruxas*. Lisboa: Apenas Livros.

Soares, M. L. C (2003), *Considerações gerais sobre a Literatura Tradicional de Transmissão Oral: Uma proposta de análise à versão portuguesa de “A Gata Borralheira” (Consigleri Pedroso)*. Vila Real: UTAD.

Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: lugar da palavra.

Stöer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra - da Pedagogia Stoer, S. R., Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*.

Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Varandas, V. (2010). *Uma Intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Vila Real.

Vasconcelos, T. (2007), A importância da Educação na Construção da Cidadania, Saber (e) Educar, Porto, nº12, 109-117.

Winnicott, D.W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Webgrafia

Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva (2014). Projeto Educativo. Castelo Branco. Consultado a 20 de outubro de 2015 (disponível em <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/144-documentos-doagrupamento>)

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Pedagogo Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação? Colóquio sobre “Formação de Professores no Ensino Superior”, INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000. Acedido a 1 de março de 2016 (disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.)

Almeida, A. R. (2012). Introdução aos métodos de Investigação [scribd]. Acedido a 4 de março de 2016 (disponível em <http://pt.scribd.com/doc/40389834/Introducao-aos-Metodos-de-Investigacao>.)

Alves, M. G., Azevedo, N. R. (2010). Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 1-29. Acedido a 9 de março de 2016 (disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf.)

Carneiro, R. (1991). *A Educação Intercultural*. Acedido a 1 de março de 2016 (Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf.)

Hamze, A. (2002). A arte de registar idéias. Acedido a 15 de fevereiro de 2016 em Canal do Educador (disponível em <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/arte-ideias.htm>)

<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>. Acedido a 22 de fevereiro de 2016.

<https://www.priberam.pt/DLPO/infantil> acedido a 10 de março de 2016.

<https://www.priberam.pt/DLPO/literatura> acedido a 10 de março de 2016.

Lorieri, M. A. (2004). Aprender a investigar em educação básica. *Eccos Revista Científica*. 6(2), 69. Acedido a 4 de março de 2016 (disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71560204.pdf>.)

Marques, J., F. e Borges, M., G. (2012). *Educação inter/multicultural no jardim de infância. Os livros infantis e as suas imagens da alteridade*. Faro: Faculdade de Economia e Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Acedido a 30 de março de 2016 (disponível em

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Artigo%20de%20revista_ESC36_Joao&Monica.pdf)

Oliveira, I. (s.d). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido em http://apm.pt/files/127552_gti2002_artn_pp29-42_49c770d8245.pdf

Pais, A. P. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área da Língua Portuguesa*. Acedido a 5 de fevereiro de 2016 (disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf)

Ramos, N. (2013). *Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. The Overarching Issues of the European Space*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 343-360. Acedido a 28 de março de 2016 (disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12349.pdf>)

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 12 de fevereiro de 2016 (disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)

Rodrigues, N. (2012). *Álbum narrativo: que possibilidades de leitura? Com que leitores?*. Acedido a 26 de setembro de 2015 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21130/1/Neuza%20Juliana%20Barbosa%20Rodrigues.pdf>.)

Santos, S. (2012). *Formação inicial e prática docente: Percepções de futuras professoras*. *Olhar de Professor*, 15(2), pp. 355-369. Acedido a 11 de fevereiro de 2016 (disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573010.pdf>)

Serrazina, L., Oliveira, I. (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*. Acedido a 5 de março de 2016 (disponível em https://www.researchgate.net/publication/228460160_O_professor_como_investigador_Leitura_critica_de_investigacoes_em_educacao_matematica.)

UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 28 de fevereiro de 2016 (disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.)

www.programaescolhas.pt Acedido a 3 de abril de 2016.

Anexos

**Anexo A - Matriz da planificação semanal e diária da Prática
Supervisionada em Educação Pré-Escolar**



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Centro Infantil N.º2 Afonso de Paiva

Plano Semanal (datas da semana)

Discente:

Cooperante:

Projeto Educativo da Instituição:

Professora Supervisora:

Local:

Faixa Etária:

Números de Crianças:

Tema(s):		
Áreas	Conteúdos	Objetivos



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Centro Infantil N.º2 Afonso de Paiva

Plano Diário (data)

Discentes:

Cooperante:

Professora Supervisora:

Local:

Faixa Etária:

Números de Crianças:

Tema:		
Áreas	Conteúdos	Atividades/Materiais
Estratégias		

Anexo B - Fotografias do Centro Infantil Jacqueline Albert.



Figura 13 - Cabides



Figura 14 - Placares de afixação dos trabalhos



Figura 15 - Espaço exterior



Figura 16 - Estante com recursos didáticos



Figura 17- Mesas de trabalho da sala de atividades



Figura 18 - Instalações sanitárias de apoio à sala de atividades

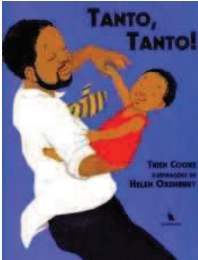


Figura 19 - Sala polivalente



Figura 20- Refeitório

Anexo C - Exemplo de planificação da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª semana de prática individual na Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico - dias 24,25 e 26 de novembro de 2015)

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 24/11/2015	Responsável pela execução: Vanessa Caetano
<p>Tema integrador:.. Explorando o livro <i>Tanto, Tanto!</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: letra T; bingo; decompor; compor, Barras de <i>Cuisenaire</i>; ábaco; números de 0 a 9; adição; soma; parcela; rima, tio Didi, porta, pote, tapete, telemóvel, apito, cartas, conto, tanto, sapato, tomate, tijolo, tucano, televisão, totó, patito e pato.</p> <p>Elemento integrador: Livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ábaco; - Barras de Cuisenaire; - Cartas; - Giz; - Guião de leitura (Anexo 1); - Guião de Matemática (Anexo 3); - Guião de Português (Anexo 2); - Livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke - Régua; -Lápis de cor; -Quadro de ardósia;
 <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke. 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>	

SUMÁRIO:

- Leitura e exploração do livro *Tanto Tanto!* de Trish Cooke.
- Audição e exploração de um excerto da história *Tanto tanto!*
- Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica.
- Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas.
- Adições e pintura de partes de um tapete.
- Completa as expressões de acordo com os sinais "<" , ">" e "=" utilizando as barras de Cuisenaire.
- Ordenação por ordem crescente.
- Resolução de um problema matemático.
- Desenho de um tapete através da decomposição do número 9.
- Decomposição do número 7 e 4.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

- **Período da manhã:**

Apresentação do elemento integrador

(Tempo previsto: 45 minutos)

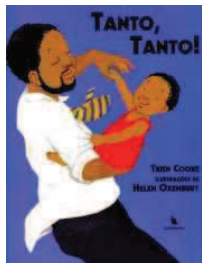


Figura 1 – Livro *Tanto, Tanto!* de Trish Cooke

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?
- A cor das personagens da capa é igual à de todos os meninos da sala de aula?

- Leitura e exploração do livro *Tanto, Tanto!* de Trish Cooke.

- Leitura do livro por parte da professora, sendo que as ilustrações serão mostradas à medida que a leitura é feita.

<p>Atividade 1 - Realização de exercícios de exploração do livro <i>Tanto, Tanto!</i> de Trish Cooke</p> <p>(Tempo previsto: 45 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em associar figuras a cada dedo de retas. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam concentrar-se de forma a reconhecerem as personagens da história, o espaço onde a mesma decorre, onomatopeias da história e vestuário e acessórios das personagens. 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 a oralidade, o raciocínio, a atenção e a concentração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de elementos da história, tais como: a cor das personagens, o vestuário e os acessórios das mesmas, a decoração da casa, a reação das personagens quando os familiares chegam, entre outros aspetos que possam suscitar dúvidas aos alunos. <p>1.1. Distribuição do guião de leitura (Anexo 1).</p> <p>1.1.1. Explicação dos objetivos das atividades.</p> <p>É explicado aos alunos que terão de prestar muita atenção à nova leitura da história para saberem a ordem de entrada das personagens na casa do bebé, de forma a realizar os exercícios do guião de leitura.</p> <p>1.1.2. Leitura da história <i>Tanto, Tanto!</i> Preenchimento do exercício de forma individual no guião de leitura.</p> <p>1.1.3. Correção do guião em voz alta com ajuda dos alunos.</p> <p>1.2. Realização de exercícios de identificação do espaço, descrição da personagem tia Biba e identificação dos seus acessórios.</p> <p>1.3. Audição de onomatopeias e ordenação das mesmas. O exercício será realizado de forma individual, sendo que a audição dos sons é em grande grupo.</p> <p>1.4. Identificação das ações e das personagens que aparecem ao longo da história. O exercício é feito de forma individual, sendo que seguidamente é realizada a correção em voz alta para toda a turma.</p>
--	--



Figura 2 – Guião de Leitura (Anexo 1).

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

(Tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em segmentar a frase em palavras e identificar qual o número das mesmas, bem como identificar a letra **T** na forma manuscrita e de imprensa. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam dividir a frase em palavras, identifiquem por quantas palavras é constituída a frase e identifiquem a letra **T**.

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

2.1. Observação da seguinte página do livro *Tanto, Tanto!*

2.1.1. Lançamento da seguinte pergunta aos alunos. “Qual foi a personagem que entrou nesta fase da história?” (Tio Didi)

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

2.3. Apresentação oral e escrita da frase “O tio Didi entrou porta dentro.”.

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

2.5. Explicação da função do ponto final e da letra maiúscula no início da frase.

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

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

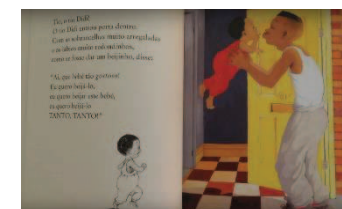
2.8. Realização do exercício três do Guião do Aluno.

2.8.1. Pintura de tantos retângulos quanto o número de palavras da frase do guião “O tio Didi entrou porta dentro.”.

2.9. Realização do exercício quatro do Guião do Aluno.

2.9.1. Identificação de palavras com o som [t], oralmente e em grande grupo.

Registo da identificação realizada anteriormente através de contorno com lápis azul das palavras com o som [t].



direccionalidade da escrita, o raciocínio, a atenção e a concentração.

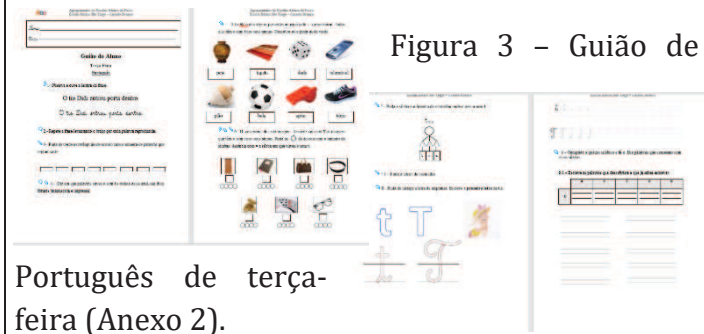


Figura 3 - Guião de

Português de terça-feira (Anexo 2).

Atividade 3- Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som [t]

(Tempo previsto: 15 minutos)

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

2.10. Explicitação dos objetivos da atividade número cinco do Guião do Aluno (Anexo 2): os alunos devem ouvir o nome de cada imagem apresentada e pintar de verde aquelas em que ouvem o som [t].

22.10.1. Realização da atividade número cinco do Guião do Aluno. Primeiramente a atividade é realizada em grande grupo e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.

2.11. Explicitação dos objetivos da atividade número seis do Guião do Aluno (Anexo 2): os alunos devem ouvir o nome de cada imagem apresentada e assinalar com uma X aquelas em que ouvem o som [t]. De seguida, devem pintar tantos círculos quanto o número de sílabas da palavra que a imagem representa e assinalar em que sílaba ouvem o som [t].

2.11.1. Realização da atividade número seis do Guião do Aluno. Primeiramente a atividade é realizada em grande grupo e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.

3.1. Identificação da palavra “tia”. Procede-se à segmentação silábica das mesmas (bater palmas por cada sílaba).

3.2. Identificação, em grupo, da sílaba que apresenta o fonema [t].

2.1. Representação gráfica, no quadro, da identificação realizada através da pintura do círculo (círculo onde se encontra o fonema [t] e do triângulo (fonema [t]).

2.2. Registo de forma individual, da atividade anteriormente realizada, no Guião do Aluno (atividade sete).

2.3. Pintura por parte dos alunos da letra t.

<p>professor pede aos alunos que identifiquem o som [t] 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 4 – Realização do grafismo da letra “t, T” (Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de abordagem didática e consiste em realizar o grafismo da letra “T”. O principal objetivo desta atividade é que os alunos aprendam a escrever a letra manuscrita “t” 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.</p>	<p>4.1. Explicação do objetivo da atividade: os alunos terão de escrever a primeira letra da palavra “tia” e pintar a letra “t” de imprensa.</p> <p>4.1.1. Realização do exercício oito do Guião do Aluno (Anexo 2).</p> <p>4.2. Reprodução e exemplificação no quadro como deverão escrever a letra “t” minúscula.</p> <p>4.3. Reprodução e exemplificação no quadro como deverão escrever a letra “t” maiúscula.</p> <p>4.4. Realização do exercício oito do Guião do Aluno (Anexo 2) - grafismo da letra “t, T”.</p>
<p>Atividade 5 – Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica – o som [t] (Tempo previsto: 15 minutos)</p>	<p>5.1. Explicação dos objetivos da atividade número nove do Guião do Aluno (Anexo 2): os alunos devem completar o quadro silábico e lê-lo, para depois darem exemplos de palavras que comecem com essas mesmas sílabas.</p>

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em manipular os fonemas. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos manipulem os fonemas apresentando exemplos de palavras que apresentem sílabas com *ta, te, ti, to, tu*. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase realiza-se em grupo e 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.

- **Período da tarde:**

Atividade 6 – Adições e pintura de partes de um tapete

(Tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em realizar as operações de adição apresentadas. Após obter os resultados das operações apresentadas o tapete deve ser pintado consoante as cores fornecidas em código. O objetivo é que o aluno realizar operações de adição

5.1.1. Realização da atividade número nove do Guião do Aluno. Primeiramente a atividade é realizada em grande grupo e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.

5.1.2. Manipulação de fonemas: ta, te, ti, to, tu. Preenchimento no quadro silábico.

5.1.3. Apresentação oral por parte dos alunos de exemplos de palavras que apresentem as sílabas: ta, te, ti, to, tu.

5.1.4. Escrita de palavras apresentadas previamente pelos alunos. Estas serão escritas no quadro, em grande grupo e no guião do aluno, de forma individual.

6.1. Observação da seguinte página do livro *Tanto, Tanto!*

6.1.1. Lançamento da seguinte questão à turma: “O berço do bebé está em cima de quê? (Os alunos deverão responder que é um tapete.)

6.2. Explicitação dos objetivos da atividade número um do Guião do Aluno (Anexo 3): os alunos devem somar as operações que são apresentadas em tabela.

6.2.1. Pintura das somas no tapete apresentado conforme o código de cores fornecido.

6.2.2. O exercício será realizado de forma individual, sendo que as somas serão corrigidas no quadro. A pintura é também realizada de forma individual.



e depois disso pinte o tapete de acordo com as orientações fornecidas. Esta atividade terá realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 3). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de contagem, organização, atenção e raciocínio.

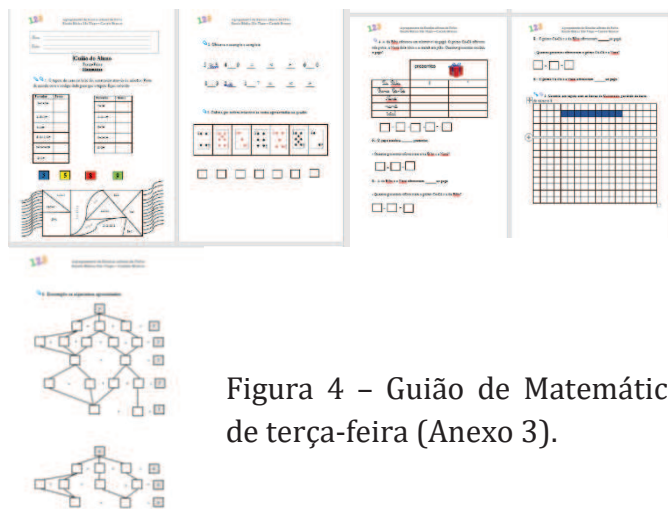


Figura 4 – Guião de Matemática de terça-feira (Anexo 3).

Atividade 7 – Completa as expressões de acordo com os sinais “<”, “>” e “=” utilizando as barras de Cuisenaire.

(tempo previsto: 15 minutos)

7.1. Explicitação do objetivo do exercício dois do Guião do Aluno (Anexo 3): Os alunos devem completar as expressões, tendo em conta os algarismos e os sinais fornecidos.


7.1.1. Realização do exercício em grande grupo, uma vez que o manuseamento das barras de Cuisenaire é feito no quadro.

7.1.2. preenchimento do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 3).

<p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo trabalhar a contagem, os sinais de maior, menor e igual através das barras de Cuisenaire.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo, sendo que o preenchimento do guião do aluno será de forma individual (Anexo 3).</p> <p>Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a associação do número à quantidade, o conceito de maior, menor e igual, a concentração e a atenção.</p>	
<p>Atividade 8 – Ordenação por ordem crescente (Tempo previsto: 15 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo a ordenação dos números apresentados nas cartas por ordem crescente.</p> <p>O trabalho será realizado em de forma individual no guião do aluno (Anexo 3).</p> <p>Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a os conceitos crescente e decrescentes, os sinais maior e menor, o sentido de ordenação, a concentração e a atenção.</p>	<p>8.1. Visualização de cartas verdadeiras que serão coladas no quadro com fita adesiva para que todos os alunos possam ver.</p> <p>8.2. Explicação do objetivo da atividade: Os alunos terão de ordenar as cartas apresentadas por ordem crescente.</p> <p>8.3. Realização do exercício número três do guião do aluno (Anexo 3) de forma individual.</p> <p>8.4. Correção no quadro.</p>

<p>Atividade 9 - Resolução de um problema (Tempo previsto: 15 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo fazer contagens, preencher a tabela com os dados do problema e responder às questões.</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 concentração, a e atenção.</p>	<p>9.1. Explicitação do objetivo do exercício número três do Guião do Aluno (Anexo 3): os alunos devem completar a tabela apresentada com os dados do problema, para depois responderem às perguntas propostas.</p> <p>9.2. Apresentação oral do problema apresentado no exercício um do Guião do Aluno (Anexo 3).</p> <p>9.3. Preenchimento da tabela com a ajuda de um aluno escolhido de forma aleatória no quadro de ardósia.</p> <p>9.3.1. Preenchimento de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 3).</p> <p>9.4. Apresentação oral da questão colocada no Guião do Aluno.</p> <p>9.4.1. Um aluno de forma aleatória responde a cada questão colocada.</p> <p>9.4.2. Resolução de forma individual do exercício no Guião do Aluno (Anexo 3).</p> <p>9.4.3. Correção no quadro.</p>
<p>Atividade 10 – Desenho de um tapete através da decomposição do número 9. (Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo decompor o algarismo 9 em todas as formas possíveis através das barras de Cuisenaire de forma a formar um tapete colorido. O principal objetivo da atividade é que os alunos aprendam que os números se podem obter através de várias combinações, utilizando a soma.</p>	<p>10.1. Explicação do objetivo do exercício cinco do Guião do Aluno (Anexo 3): Os alunos vão decompor o número 9 de todas as formas possíveis, utilizando como material didático as barras de Cuisenaire para fazer um tapete com as decomposições.</p> <p>10.1.2. Resolução do exercício número cinco do Guião do Aluno (Anexo 3) de forma individual.</p> <p>10.1.3. Correção no quadro e visualização dos tapetes construídos por cada aluno.</p>

<p>O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 3). Esta tarefa tem como finalidade efetuar a adição e desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a decomposição, a composição, a concentração, a e atenção.</p> <p>Atividade 11 - Decomposição do número 7 e 4. (Tempo previsto: 15 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em decompor os números 5 e 4 em árvore. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos realizem a decomposição de números. Esta atividade terá uma metodologia base individual no Guião do Aluno (Anexo 3). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de contagem, adição, atenção e raciocínio.</p>	<p>11.1. Explicitação do objetivo do exercício seis do Guião do Aluno (Anexo 3): os alunos devem decompor os números 7 e 4 em árvore através do esquema já fornecido.</p> <p>11.1.1. Realização do exercício cinco de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 3).</p> <p>11.1.2. Correção no quadro.</p>
<p>Quarta-feira 25/11/2015</p>	<p><i>Responsável pela execução: Vanessa Caetano</i></p>

<p>Tema integrador: Explorando o livro <i>Tanto, Tanto!</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: letra T; bingo; decompor; compor, Barras de <i>Cuisenaire</i>; ábaco; números de 0 a 9; adição; soma; parcela; rima, tio Didi, porta, pote, tapete, telemóvel, apito, cartas, conto, tanto, sapato, tomate, tijolo, tucano, televisão, totó, patito e pato.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ábaco; - Giz; - Guião de Matemática (Anexo 5); - Guião de Português (Anexo 4); - Livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke; - Quadro silábico; - Régua; - Lápis de cor; - Quadro de ardósia;
<p>Elemento integrador:</p>  <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke. 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>	
<p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição e exploração de um excerto da história <i>Tanto tanto!</i> - Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica. - Realização de exercício no âmbito da consciência fonémica e das rimas - Contagens de 2 em 2 e de 3 em 3. - Completa as expressões de acordo com os sinais “<”, “>” e “=”. - Resolução de um problema matemático. 	

- Decomposição do algarismo 5.
- Jogo do bingo das onomatopeias.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

- **Período da manhã:**

Atividade 1 - Audição e exploração de um excerto da história *Tanto tanto!*

(tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em recitar e memorizar um excerto do livro *Tanto tanto!*.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam memorizar o excerto do texto para depois a recitarem em grande grupo. Também devem conseguir identificar a letra T.

Esta tarefa será realizada em grande e tem como finalidade didática desenvolver a atenção, a concentração, a expressão oral e a memorização.

- 1.1. Leitura por parte da professora do excerto do texto.
 - 1.1.1. Memorização e repetição por parte dos alunos.
 - 1.1.2. Repetição por parte dos alunos.
- 1.2. Explicitação do objetivo do exercício três do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem rodear de azul as palavras onde ouves o som **t** no excerto do texto.
 - 1.2.1. Realização da atividade número três forma individual.
 - 1.2.2. Correção oral.
- 1.3. Explicitação do objetivo do exercício quatro do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem colocar um ● por baixo da letra t no excerto do texto.
 - 1.3.1. Realização da atividade número quatro forma individual.
 - 1.3.3. Correção oral.

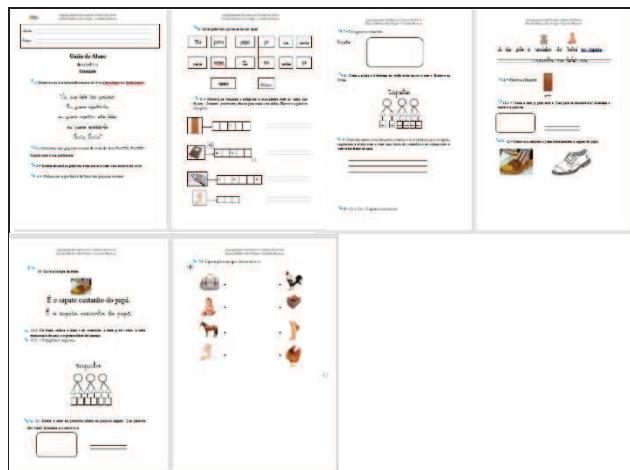


Figura 5 – Guião de Português de quarta-feira (Anexo 4).

Atividade 2 – Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica.

(tempo previsto: 30 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em identificar cada palavra através da sua visualização. O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam identificar as palavras iguais em letra manuscrita e de imprensa, bem

2.1. Explicitação do objetivo do exercício cinco do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem identificar as palavras iguais, escritas em letra manuscrita e em letra de imprensa. De seguida, devem pintar as palavras iguais da mesma cor.

2.1.1. Realização do exercício cinco de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).

2.2. Explicitação do objetivo do exercício seis do Guião do Aluno (Anexo 4): Os alunos devem observar as imagens e completar o crucigrama com as letras que faltam. De seguida, devem elaborar oralmente frases para cada uma delas. Por fim, têm que escrever a palavra completa.

2.2.1. Realização do exercício seis de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).

2.2.2. Correção no quadro.

<p>como completar palavras com a letra t e ainda escrever uma frase.</p> <p>Esta tarefa será realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, a escrita, a pintura, o raciocínio, a audição, a atenção e a concentração.</p>	<p>2.3. Explicitação do objetivo do exercício sete do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem ler a palavra apresentada (tapete) e desenhar.</p> <p>2.3.1. Realização do exercício sete de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>2.4. Identificação da palavra “tapete”. Procede-se à segmentação silábica das mesmas (bater palmas por cada sílaba).</p> <p>2.4.1. Identificação, em grupo, da sílaba que apresenta o fonema [t].</p> <p>2.4.2. Representação gráfica, no quadro, da identificação realizada através da pintura do círculo (círculo onde se encontra o fonema [t] e do triângulo (fonema [t])).</p> <p>2.4.3. Registo de forma individual, da atividade anteriormente realizada, no Guião do Aluno (atividade oito).</p> <p>2.4.4. Pintura por parte dos alunos da letra t.</p> <p>2.5. Explicitação do objetivo do exercício nove do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem desenhar tantos círculos quanto o número de sílabas da palavra tapete. Devem também pintar as sílabas com os sons mais fracos de azul e a sílaba com o som mais forte de vermelho.</p> <p>2.5.1. Realização do exercício nove de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>2.5.2. Correção no quadro.</p> <p>2.6. Explicitação do objetivo do exercício dez do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem ler e copiar a frase.</p> <p>2.6.1. Realização do exercício dez de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 5).</p> <p>2.6.2. Correção no quadro.</p>
---	--

<p>Atividade 3 – Realização de exercício no âmbito da consciência fonêmica e das rimas (Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo ligar as palavras que rimam. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos</p>	<p>2.7. Explicitação do objetivo do exercício onze do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem observar a imagem de uma porta e devem substituir o fonema p pelo fonema t, que originará a palavra torta. De seguida, deverão ilustrar essa palavra e escrever a palavra torta.</p> <p>2.7.1. Manipulação dos fonemas por parte dos alunos</p> <p>2.7.2. Realização do exercício onze de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>2.8. Explicitação do objetivo do exercício doze do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem observar o sapato do papá e pintar corretamente a imagem ao lado.</p> <p>2.8.1. Realização do exercício doze de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>2.9. Explicitação do objetivo do exercício treze do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem ler a frase apresentada em letra manuscrita e de imprensa, para completarem o esquema.</p> <p>2.9.1. Leitura por parte dos alunos da frase.</p> <p>2.9.2. Realização do exercício treze de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>2.9.3. Explicitação do objetivo do exercício catorze do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem retirar o fonema <i>sa</i> e descobrir que palavra obtiveram. De seguida, devem desenhar e escrever a palavra.</p> <p>2.9.4. Realização do exercício catorze de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p> <p>3.1. Explicitação do objetivo do exercício quinze do Guião do Aluno (Anexo 4): os alunos devem ligar as palavras que rimam.</p> <p>3.1.1. Apresentação das palavras por parte da professora.</p> <p>3.1.2. Realização do exercício quinze de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 4).</p>
--	--

identifiquem as rimas nas palavras. Esta atividade terá como metodologia base mista (numa primeira fase em grupo e depois de forma individual). A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de segmentação silábica, a identificação de sons, as rimas, a atenção, a compreensão, a descodificação e a organização.

Atividade 4 – Contagens de 2 em 2 e de 3 em 3.
(Tempo Previsto: 15 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em fazer contagens. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos façam contagem de 2 em 2 e de 3 em 3. Esta atividade será realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 5), sendo que a correção será realizada em grande grupo no quadro de ardósia. A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de contagem, adição, atenção e raciocínio.

4.1. Ativação do conhecimento prévio acerca da ordem de entrada das personagens da história na casa do bebé.

4.1.1. Lançamento da seguinte questão: “Após a entrada da vovó e a Naná em casa do bebé quantos convidados chegaram? (2, os primos.)

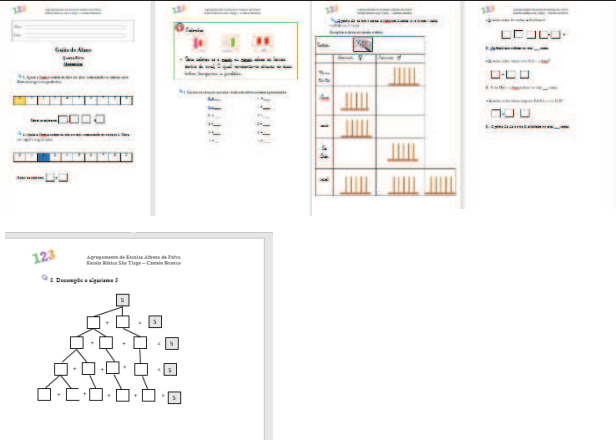
4.1.2. Lançamento de uma nova questão: “Se a Naná quisesse ser a última a chegar tinha que saltar quantos pessoas? (2 pessoas, os primos.)

4.2. Explicação do objetivo dos exercícios um e dois do Guião do Aluno (Anexo 5): os alunos devem fazer contagens de 2 em 2 e de 3 em 3, começando no exercício 1 no algarismo 0 e no segundo exercício no algarismo 2.

4.2.1. Explicação do exercício no quadro, sendo que é feito com a contagem de 1 em 1 e no guião, de forma individual farão de 2 em 2 e de 3 em 3.

4.2.2. Realização dos exercícios um e dois de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 5).

4.2.3. Correção no quadro.



The image shows a screenshot of a mathematics worksheet for 4th grade. It contains several sections: a 'Guião do Aluno' (Student Guide) with instructions, a table with columns for 'Número' and 'Número de Barras', a tree diagram, and various math problems involving comparison of numbers and expressions.

Figura 6 – Guião de Matemática de quarta-feira (Anexo 5).

Atividade 5 – Completa as expressões de acordo com os sinais “<”, “>” e “=”.
(tempo previsto: 15 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo trabalhar a contagem, os sinais de maior, menor.

O trabalho será realizado de forma individual no guião do aluno (Anexo 5).

5.1. Explicitação do objetivo do exercício três do Guião do Aluno (Anexo 5): Os alunos devem completar as expressões, tendo em conta os algarismos e os sinais fornecidos.

5.1.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 5).

5.1.2. Correção no quadro.

<p>Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a associação do número à quantidade, o conceito de maior, menor e igual, a concentração e a atenção.</p>	
<p>Atividade 6 – Resolução de um problema matemático</p>	
<p>(Tempo previsto: 30 minutos)</p>	
<p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo realizar contagens de forma a preencher a tabela <i>Tally Charts</i> apresentada. O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 5). Esta tarefa tem como finalidade efetuar a adição e desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.</p>	<p>6.1. Leitura do enunciado do problema à turma.</p> <p>6.1.1. Apresentação da tabela no quadro. Os alunos deverão em grande grupo preencher a mesma utilizando o ábaco para as contagens.</p> <p>6.1.2. Realização do exercício em grande grupo, sendo que o preenchimento no guião do aluno (Anexo 5) é realizado de forma individual.</p> <p>6.1.3. Escrita das respostas às perguntas apresentadas, após preenchimento da tabela.</p>
<p>Atividade 7 –Decomposição do algarismo 5.</p>	
<p>(Tempo previsto: 30 minutos)</p>	
<p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo realizar a decomposição do algarismo 5 em esquema de “árvore” em todas as formas possíveis. O principal objetivo da atividade</p>	<p>7.1. Explicação do objetivo do exercício seis do Guião do Aluno (Anexo 5): os alunos devem decompor o algarismo 5 em “árvore”.</p> <p>7.1.1. Exemplificação no quadro.</p> <p>7.1.2. Resolução do exercício número seis do Guião do Aluno (Anexo 5) de forma individual.</p> <p>7.1.3. Correção no quadro.</p>

é que os alunos aprendam que os números se decompõem efetuando sucessivas adições.

O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 5).

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

Atividade 8 – Jogo do bingo das onomatopeias.

(Tempo previsto: 60 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em ouvir as onomatopeias transmitidas através do computador, identifica-as e confirmar no cartão de bingo se têm esse som para poderem marcar a sua existência ou não. O trabalho será realizado em metodologia mista (a professora colocará as onomatopeias a reproduzir no computador, sendo que os alunos terão, de forma individual, preencher o seu cartão bingo. Esta tarefa tem como finalidade didática desenvolver a audição, a concentração, a decifração, a descodificação e a atenção.

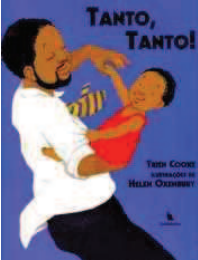
8.1. Ativação do conhecimento prévio através da questão: “Em que espaço é que decorre esta história? (em casa.)

8.1.1. Lançamento da seguinte questão: “Quais são os sons que nos costumamos ouvir? (Caso seja necessário para auxiliar os alunos, a professora referirá alguns.)

8.2. Distribuição dos cartões e das peças bingo.

8.3. Explicação do objetivo da atividade. Os alunos deverão ouvir com atenção as onomatopeias reproduzidas através de computador e verificar se têm no seu cartão bingo a imagem representativa da onomatopeia. Se tiver, o aluno deverá colocar uma peça pingo em cima da imagem. Quando algum aluno completar o cartão bingo ganha e joga-se novamente, trocando os cartões a todos os alunos.

8.4. Realização da atividade.

Quinta-Feira 26/11/2015	Responsável pela execução: Vanessa Caetano	
<p>Tema integrador: Explorando o livro <i>Tanto, Tanto!</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: letra T; bingo; decompor; compor, Barras de <i>Cuisenaire</i>; ábaco; números de 0 a 9; adição; soma; parcela; rima, tio Didi, porta, pote, tapete, telemóvel, apito, cartas, conto, tanto, sapato, tomate, tijolo, tucano, televisão, totó, patito e pato</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ábaco; - Giz; - Guião de Matemática (Anexo 7); - Guião de Português (Anexo 6); - Livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke; - Quadro silábico; - Lápis de cor; - Quadro de ardósia; 	
<p>Elemento integrador:</p>  <p>O elemento integrador desta Unidade Didática consiste na leitura e exploração do livro <i>Tanto Tanto!</i> de Trish Cooke. 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>		
<p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição E exploração de um excerto da história <i>Tanto, Tanto!</i> - Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica. - Exercícios no âmbito da consciência silábica e da frase. - Completa a sequência do colar da Naná. - Decomposição dos algarismos 3 e 6 através de esquema em árvore. - Resolução de um problema matemático. 		

- Completa as somas.
- Jogo do bingo das onomatopeias.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

- **Período da manhã:**

Atividade 1 - Audição e exploração de um excerto da história *Tanto, Tanto!*

(tempo previsto: 20 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em recitar e memorizar um excerto do livro *Tanto, Tanto!*.

O principal objetivo desta atividade é que os alunos consigam memorizar o excerto do texto para depois a recitarem em grande grupo. Também devem conseguir identificar a letra T.

Esta tarefa será realizada em grande e tem como finalidade didática desenvolver o a atenção, a concentração, a expressão oral e a memorização.

1.1. Leitura por parte da professora do excerto do texto.

1.1.1. Memorização e repetição por parte dos alunos.

1.1.2. Repetição por parte dos alunos.

1.2. Explicitação do objetivo do exercício três do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem rodear de azul as palavras onde ouves o som **t** no excerto do texto.

1.2.1. Realização da atividade número três forma individual.

1.2.2. Correção oral.

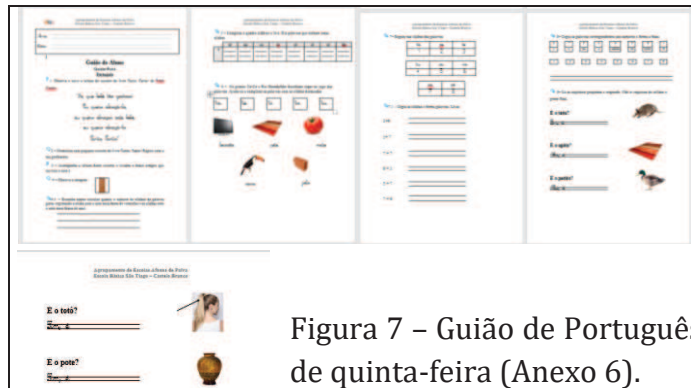


Figura 7 – Guião de Português de quinta-feira (Anexo 6).

Atividade 2 – Exercícios no âmbito da consciência da palavra e consciência fonémica.

(tempo previsto: 45 minutos)

Esta atividade é de sistematização didática e consiste em identificarem a sílaba tónica da palavra porta bem como completar o quadro silábico com os ditongos e o fonema [t]. Esta tarefa será realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, a escrita, a pintura, o raciocínio, a audição, a atenção e a concentração.

2.1. Explicitação do objetivo do exercício quatro do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos observar a imagem de uma porta e devem desenhar tantos círculos quanto o número de sílabas da palavra porta. Devem também pintar as sílabas com os sons mais fracos de azul e a sílaba com o som mais forte de vermelho.

2.1.1. Realização do exercício quatro de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 5).

2.1.2. Correção no quadro.

2.2. Explicitação do objetivo do exercício cinco Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem completar o quadro silábico com os ditongos e lê-lo, para depois darem exemplos de palavras que tenham essas sílabas.

2.2.1. Realização da atividade número cinco do Guião do Aluno. Primeiramente a atividade é realizada em grande grupo e, depois os alunos deverão fazer de forma individual no seu guião.

2.2.2. Preenchimento no quadro silábico.

2.2.3. Apresentação oral por parte dos alunos de exemplos de palavras que apresentem essas mesmas sílabas.

<p>Atividade 3 – Exercícios no âmbito da consciência silábica e da frase.</p> <p>(tempo previsto: 25 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em formar palavras a partir de várias sílabas. O objetivo é que os alunos entendam que podemos manipular sílabas de forma a obter novas palavras. Também se pretende que os alunos escrevam frase simples. Esta tarefa será realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6) e tem como finalidade didática desenvolver a consciência da palavra, a direccionalidade da escrita, a escrita, a pintura, o raciocínio, a leitura, a atenção e a concentração.</p>	<p>2.3. Explicitação do objetivo do exercício seis do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem completar as palavras com as sílabas: ta, te, ti, to e tu.</p> <p>2.3.1. Realização do exercício seis de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6).</p> <p>2.3.2. Correção no quadro.</p> <p>3.1. Explicitação do objetivo do exercício sete do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem observar as sílabas e ver os números que lhes correspondem. De seguida, devem formar palavras segundo as somas. Por fim, devem escrever a palavra e lê-la.</p> <p>3.1.1. Realização do exercício sete de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6).</p> <p>3.1.2. Correção no quadro.</p> <p>3.2. Explicitação do objetivo do exercício oito do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem copiar as palavras correspondentes aos números e formar a frase.</p> <p>3.2.1. Apresentação das palavras por parte da professora.</p> <p>3.2.2. Realização do exercício oito de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6).</p> <p>3.2.3. Correção no quadro</p> <p>3.3. Explicitação do objetivo do exercício nove do Guião do Aluno (Anexo 6): os alunos devem ler as perguntas e responder.</p> <p>3.3.1. Leitura das perguntas por parte dos alunos.</p> <p>3.3.2. Chamada de atenção para a utilização do ponto final.</p> <p>3.3.3. Realização do exercício nove de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 6).</p>
---	---

Atividade 4 – Completa a sequência do colar da Naná

(Tempo Previsto: 45 minutos)

Esta atividade é de abordagem didática e consiste em fazer contagens, seguindo o padrão apresentado. O principal objetivo desta tarefa é que os alunos façam contagem de 4 em 4 e sigam o padrão apresentado. Esta atividade será realizada de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 7), sendo que a correção será realizada em grande grupo no quadro de ardósia. A principal finalidade desta tarefa é desenvolver a capacidade de contagem, adição, atenção e raciocínio.

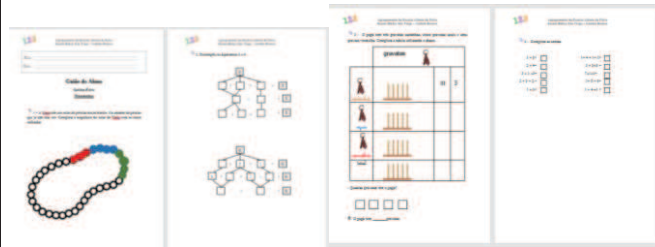


Figura 8 – Guião de Matemática de quinta-feira (Anexo 7).

3.3.4. Correção no quadro

4.1. Explicitação do objetivo dos exercícios um e dois do Guião do Aluno (Anexo 7): os alunos devem fazer contagens de 4 em 4 pintando as pérolas do colar da Naná. Devo salientar que os alunos deverão seguir o padrão apresentado.

4.1.1. Explicação do exercício no quadro, ou seja, é explicado aos alunos que aquele colar tem uma sequência e que eles terão de a seguir fazendo a contagem de 4 em 4.

4.1.2. Realização do exercício um de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 7).

4.1.3. Correção no quadro.

<p>Atividade 5 – Decomposição dos algarismos 3 e 6 através de esquema em árvore</p> <p>(Tempo previsto: 45 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo decompor os números apresentados. O principal objetivo da atividade é que os alunos percebam que os números se podem decompor através de somas.</p> <p>O trabalho será realizado de forma individual através do Guião do Aluno (Anexo 7).</p> <p>Esta tarefa tem como finalidade efetuar a adição e desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a decomposição, a composição, a concentração, a e atenção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Período da tarde:</u> <p>Atividade 6 - Resolução de um problema</p> <p>(Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo fazer contagens, preencher a tabela com os dados do problema e responder às questões.</p> <p>O trabalho será realizado em grande grupo em alguns momentos e individual noutros (preenchimento do Guião do Aluno (Anexo 7).</p>	<p>5.1. Explicação do objetivo do exercício dois do Guião do Aluno (Anexo7): os alunos devem efetuar decomposições em árvore tendo em conta os algarismos fornecidos.</p> <p>5.1.1. Exemplificação no quadro.</p> <p>5.1.2. Resolução do exercício número três do Guião do Aluno (Anexo 7) de forma individual.</p> <p>5.1.3. Correção no quadro.</p> <p>6.1. Explicação do objetivo do exercício número três do Guião do Aluno (Anexo 7): os alunos devem completar a tabela apresentada com os dados do problema, para depois responderem às perguntas propostas.</p> <p>6.2. Apresentação oral do problema apresentado no exercício um do Guião do Aluno (Anexo 7).</p> <p>6.3. Preenchimento da tabela com a ajuda de um aluno escolhido de forma aleatória no quadro de ardósia.</p> <p>6.3.1. Preenchimento de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 7).</p>
--	---

<p>Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.</p> <p>Atividade 7 – Completa as somas (Tempo previsto: 30 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e tem como objetivo fazer contagens de forma a completar as adições. O trabalho será realizado de forma individual no Guião do Aluno (Anexo 7). Esta tarefa tem como finalidade desenvolver a contagem, a associação do número à quantidade, a concentração, a e atenção.</p> <p>Atividade 8 – Jogo do bingo das onomatopeias. (Tempo previsto: 60 minutos)</p> <p>Esta atividade é de sistematização didática e consiste em ouvir as onomatopeias transmitidas através do computador, identifica-as e confirmar no cartão de bingo se têm esse som para poderem marcar a sua existência ou não. O trabalho será realizado em metodologia mista (a professora</p>	<p>7.1. Explicitação do objetivo do exercício número quatro do Guião do Aluno (Anexo 7): os alunos devem completar a soma, adicionando as parcelas apresentadas previamente.</p> <p>7.1.1. Realização do exercício de forma individual no guião do aluno (Anexo 7), sendo que sempre que necessário a professora prestará auxílio a cada aluno.</p> <p>7.1.2. Correção do exercício no quadro de ardósia.</p> <p>8.1. Recordação do jogo bingo realizado no dia anterior.</p> <p>8.1.1. As regras do jogo são relembradas e retiradas possíveis dúvidas que possam existir.</p> <p>8.2. Distribuição dos cartões e das peças bingo.</p> <p>8.3. Realização da atividade.</p> <p>8.4. Realização da autoavaliação da unidade didática.</p> <p>8.4.1. As capas dos guiões do aluno serão distribuídas pelos alunos.</p>
---	---

<p>colocará as onomatopeias a reproduzir no computador, sendo que os alunos terão, de forma individual, preencher o seu cartão bingo. Esta tarefa tem como finalidade didática desenvolver a audição, a concentração, a decifração, a descodificação e a atenção.</p>	<p>8.4.2. Leitura dos pontos, um por um. Os alunos preencherão a autoavaliação à medida que a professora lê cada ponto.</p>
---	---

Anexo D - Guião da entrevista à educadora cooperante

O meu nome é Vanessa Caetano e encontro-me a realizar um estudo para promover a noção de interculturalidade em crianças do Pré-Escolar através de contos tradicionais. Este estudo insere-se na minha Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

O objetivo central do estudo é promover princípios de interculturalidade através de contos tradicionais de origens culturais diversas que têm como temática comum a viagem.

Em relação à entrevista, pretende-se saber se as crianças do grupo são recetivas a pessoas/situações diferentes do seu contexto familiar e, também, se a educadora costuma promover o respeito por essa diferença através de atividades.

Guião da entrevista

- 1.** Considera que as crianças deste grupo aceitam facilmente relações com pessoas /situações diferentes daquelas que poderão viver em contexto familiar?
- 2.** Que atividades gostaria de poder desenvolver para promover o respeito pela diferença nas crianças com quem trabalha?
- 3.** Concretizou alguma iniciativa com esse objetivo (neste ou noutros anos letivos)?

Anexo E - Transcrição da entrevista à educadora cooperante

1. Considera que as crianças deste grupo aceitam facilmente relações com pessoas /situações diferentes daquelas que poderão viver em contexto familiar?

As crianças deste grupo são crianças muito observadoras, sensíveis e recetivas. Neste grupo de crianças em contexto escolar, nunca existiu contacto com pessoas /situações diferentes daquelas que poderão viver em contexto familiar. Mas conhecendo o grupo, penso que se trata de crianças tolerantes, respeitadoras e aceitariam facilmente esse tipo de convívio.

2. Que atividades gostaria de poder desenvolver para promover o respeito pela diferença nas crianças com quem trabalha?

Contar histórias e partir para outras atividades como a expressão plástica e seguidamente desenvolver atividades que contemplem todas as áreas do desenvolvimento. Qualquer que seja o tema abordado no Jardim de Infância, deve sempre debruçar-se sobre todas as Áreas. Assim, a criança envolve-se e retém facilmente os valores que nos propomos inculcar-lhe.

3. Concretizou alguma iniciativa com esse objetivo (neste ou noutros anos letivos)?

Sim, ao longo dos anos, costumo sempre desenvolver algum tipo de atividades alusivas a este tema. Temos que fomentar nas crianças a tolerância e o respeito por todos. Normalmente, conto a história: "Meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares e parto daí para desenvolver outras atividades, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento de valores como a tolerância e o respeito pelo outro, seja ele uma pessoa diferente ou não, uma vez que no jardim estes são valores que fomentamos sempre. Partindo da história que atrás mencionei, e principalmente com os grupos de 5 anos, mas também com crianças mais novas, fazendo as adaptações necessárias. Faziam desenhos onde os meninos tinham as cores da pele das cores mencionadas na história. Procurámos os países de onde esses meninos eram oriundos, no globo terrestre existente na sala. Também se exploraram imagens com crianças diferentes. Não só de cores de pele diferentes, mas também com deficiências. Crianças em cadeiras de rodas, invisuais, surdas, despertando a criança para este tipo de problemática.

Já tive uma vez na sala uma estagiária da ESE que via muito mal. E conversei com as crianças explicando o problema da jovem. Eles compreenderam. Falo também dos cães guia e aproveita-se também para falar dos cães da polícia e suas funções. Nesse âmbito, já fiz visitas ao quartel do GNR onde viram os cães e interagiram com eles, a GNR trouxe alguns desses cães à nossa instituição e todas as crianças puderam vê-los e interagir com eles. Partindo de uma história, podemos abarcar muitas atividades no J.I. que nos conduzem à exploração do tema, levando as nossas

crianças a interiorizar temas de grande importância, tornando-as crianças tolerantes à diferença, respeitadoras dos outros, que no fundo são valores fundamentais para a sã convivência e vivência em sociedade. Com este tema, contemplamos todas as áreas do desenvolvimento, uma vez que podemos explorar uma infinidade de atividades.

Anexo F - Texto do conto tradicional “O negro”

*O negro*⁴

Era uma vez um rei que possuía riquezas e tinha muitos criados.

Entre estes havia um jovem negro. Quando a rainha deu à luz uma princesinha convidou as fadas para lhe concederem dons. As fadas permaneceram no palácio três dias e três noites. A primeira fada concedeu à princesinha o dom da beleza, a segunda, inteligência e a terceira fada disse: — Quando a menina crescer há-de casar com este jovem negro. Os palacianos e o próprio rei ficaram muito perturbados com a ideia desta pequena preciosa vir a casar com um homem negro.

Os anos foram passando e o rei tomou bem conta da princesa, À medida que ela crescia, a princesa ia-se tornando cada vez mais bela. E, quanto mais bela se tornava, mais preocupado ficava o rei. Andava a pensar em maneiras de se ver livre do negro e um dia chamou gente da sua confiança e disse-lhes:

— Levem o jovem negro para bem longe, para uma ilha deserta e quando ninguém estiver a ver, matem-no e tragam-me os olhos dele como prova de que o mataram.

Durante a noite levaram O negro e partiram rumo a uma ilha deserta. Quando se preparavam para lhe tirar a vida, resolveram desobedecer ao rei.

— Poupe-mos-lhe a vida e assim nos livraremos da culpa.

Deixaram O negro à solta na ilha e regressaram ao palácio. Deram ao rei os olhos de um cão morto como prova. O rei sossegou e toda a gente se convenceu que as fadas tinham mentido.

Regressemos agora à ilha deserta. O negro construiu um arco e largou rumo ao mar alto. Quarenta dias e quarenta noites mais tarde o barco foi dar a uma terra distante, onde O negro encontrou um bom amo para quem trabalhou. O amo afeiçoou-se-lhe e ensinou-o a ler e escrever e O negro tornou-se sábio. Contudo, de cada vez que olhava para a sua cor ficava perturbado.

Um dia em que estava sentado à beira-mar, uma mulher emergiu das ondas. Era uma fada. Logo que O negro a viu, ficou cheio de medo e preparou-se para fugir.

— Não vás, disse a fada. Põe este cinto e mergulha três vezes no mar. Depois, reúne conchas e pedras. Transformar-se-ão em ouro. Com ouro poderás conseguir tudo o que desejas.

O negro pôs o cinto e mergulhou no mar três vezes, como a fada lhe dissera. A cor negra desapareceu e ele ficou branco, branco cristalino. Só em volta da cintura é que

⁴ Retirado do livro *European Mobility FolkTales* org. Angelides e Panaou (2012)

permanecia negro porque o cinto que tinha usado não tinha deixado que a água lavasse a cor negra. Juntou então conchas e pedras e elas foram-se transformando em ouro.

Já que se tornara um homem rico, deixou de trabalhar para o amo e partiu a conhecer o mundo. Quando se cansou de viajar pensou em regressar à sua terra. Ao ver O negro o rei não o reconhecer porque ele era agora todo branco. Antes, enfeitado com a riqueza dele, sugeriu torna-lo seu genro, o que O negro aceitou todo contente. Deu-se o casamento com grande festa, cantos e dança. Contudo, O negro não queria enganar o rei e foi ter com ele para desvendar o seu segredo. O rei não acreditou nele e o jovem mostrou-lhe então a faixa de pele negra em torno da cintura, ao que o rei se abraçou a ele comovido e lhe disse: — Nunca desfaças o que foi fadado. E daí em diante estas palavras tornaram-se um provérbio.

Anexo G - Ilustrações do conto “O negro” (feitas por nós)







Anexo H - Planificação da primeira sessão: conto “O negro”



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Centro Infantil N.º 2 Afonso de Paiva

Plano Diário (28 de abril de 2015)

Discente: Vanessa Caetano

Local: Centro Infantil Jacqueline Albert

Cooperante: Educadora Paula Cristina Falcão

Faixa Etária: 5 anos

Professora Supervisora: Professora Maria José Infante

Números de Crianças: 21

Tema: Os contos Tradicionais		
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.	Leitura do conto Tradicional “O negro” Material: - Cartões com ilustrações do conto elaboradas pela estagiária - Imagem do conto “O negro”

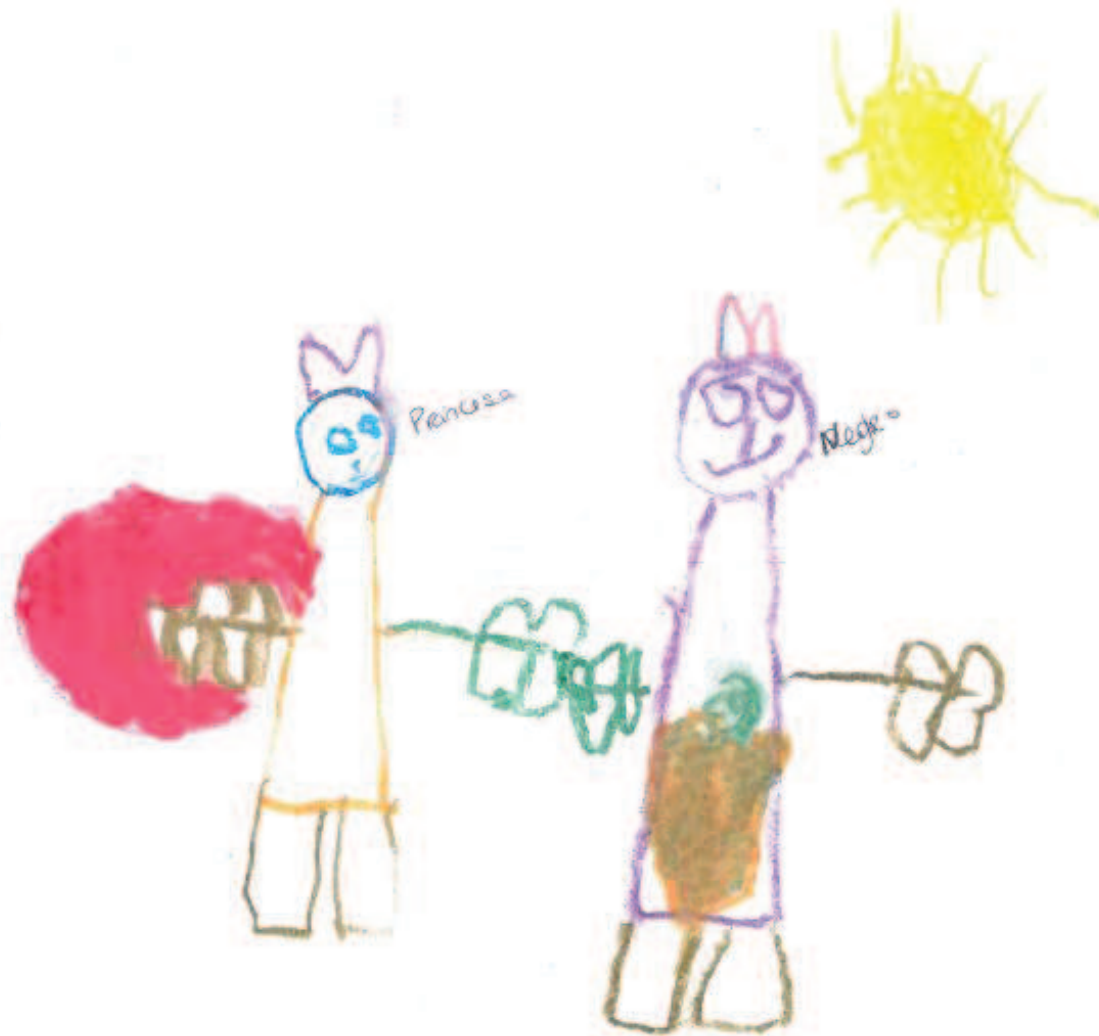
	- Discriminação visual organização espaço-temporal: - Percepção visual.	
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Expressão Dramática</p> <p>Subdomínio:</p> <p>Experimentação e Criação / Fruição e Análise</p>	<p>- Expressão corporal: - Situações encenáveis</p> <p>- Mímica</p>	<p>Dramatização de partes do conto tradicional “O negro” através de mímica</p> <p>Material: - Cartões com ilustrações do conto.</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>- Desenho – Materiais de desenho (utensílios, suporte); Desenvolvimento da criatividade.</p> <p>- Pintura – A cor e os materiais.</p>	<p>-Desenho com água açucarada sobre a história “O negro”</p> <p>Material: - Copo transparente; - Tigelas; - Açúcar; - Giz de cor; - Folha de papel branca (tamanho A4).</p>
Estratégias		
<p>- Acolhimento e higiene das crianças;</p> <p>- Depois da rotina do wc as crianças vão entrando na sala e dirigem-se para o cantinho do tapete;</p> <p>- Marcação das presenças;</p> <p>- O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é.</p> <p>- A estagiária apresenta as ilustrações elaboradas por si e explora-as com as crianças a capa do livro e as suas ilustrações. Depois pergunta que título pensam que o conto pode ter.</p>		

- Leitura do conto tradicional *O Negro*. A estagiária faz perguntas às crianças sobre a história e sobre a diferença do criado em relação às outras personagens, tais como:
A princesa sabia o que o pai pediu para fazerem ao negro?, Acham que o pai fez bem em mandar matar o negro? , Acham que devemos tratar mal as pessoas que são diferentes de nós?, O que fariam vocês em relação ao negro?, A viagem foi importante para o negro porquê?, Concordam mais com a primeira atitude do rei ou com a segunda?, Como é que o negro se tornou sábio?, entre outras perguntas.
- A estagiária relembra a pintura feita num dia das semanas anteriores com o giz e água e diz que vão fazer o mesmo mas desta vez a água terá muito mais açúcar. A estagiária diz às crianças que terão que fazer um desenho sobre a história e dar especial ênfase as personagens principais, ou seja, o negro e o rei. Relembra ainda que terão de ter em atenção as características das personagens, como por exemplo o tom de pele.
- Quando terminarem o desenho, a estagiária pede às crianças que se sentem no tapete. Explica que vão fazer um jogo de mímica, expondo as orientações: são mostrados os cartões das ilustrações da história, cada duas crianças escolhem um cartão e dramatizam essa parte da história sem falar. As outras adivinham a que se refere. Depois de adivinharem, todas veem, novamente, as ilustrações. Algumas das crianças que disseram que reagem de outra forma e apresentaram soluções positivas fazem mímica representado essa situações que referiram.
- Brincadeira livre nos cantinhos, as crianças serão distribuídas pelas estagiárias.
- Higiene no wc, ida para o refeitório para almoçar.
- Almoço, higiene no wc e sesta.

Anexo I - Ilustração do conto “O negro” integrada no livro
European Mobility FolkTales trabalhada durante o diálogo
oral



Anexo J - Desenhos do conto tradicional “O negro”









Anexo K - Texto do conto tradicional “A princesa de nariz empinado”

A princesa de nariz empinado⁵

Era uma vez um rei que tinha uma filha muito bonita, mas também muito orgulhosa. Tinham sido muitos os príncipes que a tinham pedido em casamento, mas ela encontrava sempre defeitos em cada pretendente à sua mão. Segunda ela, o primeiro príncipe era gordo, o outro era magro, o terceiro, demasiado baixo e o último, demasiado alto.

Lá veio outro príncipe pedi-la em casamento. A princesa gostou dele, mas ele tinha, infelizmente, o cabelo comprido.

—Não o quero, porque tem o cabelo demasiado comprido, —disse ao pai.

O rei ficou zangado!

—Vais aceitar em casamento o primeiro homem que se apresentar amanhã! Se não o aceites... serás castigada!

O rei foi então ter com o príncipe e disse-lhe:

—Vai-te embora e corta o cabelo. Amanhã, logo de manhã, veste-te como um pobre cesteiro e volta ao palácio pedir a mão da minha filha. Eu tomo conta do resto. Lembra-te de te portares como um pobre cesteiro e não como um príncipe.

O príncipe fez como lhe disseram e voltou ao palácio na manhã seguinte. Quando os guardas o viram, perguntaram-lhe:

—O que queres?

—Quero ver o rei, —disse ele.

—Porque queres ver o rei?

Aos entre ouvir a conversa, o rei disse:

—O que se passa?

— Este homem quer ver Vossa Majestade.

—Deixem-no passar, —ordenou o rei. —O que queres? — Perguntou ao cesteiro.

—Vim pedir a mão da tua filha em casamento, disse o príncipe disfarçado.

A princesa orgulhosa também se encontrava no salão e ouvia a conversa.

⁵ Retirado do livro *European Mobility FolkTales* org. Angelides e Panaou (2012)

—Concedo-ta, — disse o rei.

—Oh meu Deus, pensou a princesa. Foram tantos os príncipes que me pediram em casamento e eu não escolhi nenhum. Agora vou ter de me casar com este pobre cesteiro! Que hei de eu fazer? Se não o aceitar, o rei castiga-me.

—Se o pai insiste, caso-me com ele, —disse a princesa.

E deu-se de facto o casamento. Uns dias mais tarde o príncipe disse-lhe:

—Princesa, és agora a mulher de um pobre cesteiro. Não podes usar jóias caras e roupas de seda. Tens de te vestir de forma simples e levar-te-ei para minha casa para conheceres os meus pais.

A princesa fez o que lhe dizia o marido. Despiu as roupas caras e vestiu um vestido simples. E lá partiram para a casa do príncipe. A princesa ficou doente por causa das longas distâncias que tinham de percorrer cada dia e dos percalços a que tinha de fazer face. O príncipe cuidou bem dela e levou-a ao médico, que a curou. Ao fim de muito caminharem, chegaram à cidade onde era rei o pai do príncipe.

O príncipe pegou nalguns vimes e começou a entretecê-los em cestos até que os guardas do pai se aproximaram e disseram:

—Não sabes que é proibido fazer e vender cestos na praça principal?

Prenderam-no e a princesa começou a chorar.

— Que hei de eu fazer? Que hei de eu fazer?

De repente, lembrou-se que o príncipe do cabelo comprido era oriundo desta mesma cidade. —Vou procura-lo, pensou. Pedir-lhe-ei que liberte o meu marido.

—Por favor, levem-me até ao príncipe que lhe quero pedir um favor, pediu ela aos guardas do palácio.

Levaram-na até ao príncipe que, de facto, era o marido. A princesa não o reconheceu porque ele tinha mudado de roupa e não se parecia nada com o cesteiro naquele momento.

—Em que posso ajudá-la, minha senhora? — Perguntou ele.

— Senhor, o meu pobre marido começou a fazer cestos na praça principal e os vossos guardas prenderam-no. Venho pedir-lhe que o liberte porque ele não fez nada de mal.

—Senhora, sois uma bela dama... porque casastes com um cesteiro?

—É verdade, Vossa Majestade, que quando me casei com ele, não o amava, mas agora apaixonei-me por ele. Tem um grande coração, é bom e carinhoso. Gosto dele e ele gosta de mim. Não quero outro homem. Amo o meu marido e quero-o de volta.

—Se amas assim tanto o teu marido, trá-lo-ei à tua presença, disse ele.

Mudou então de roupa e regressou para junto dela. Colocou-se em frente dela, vestido de cesteiro.

— Cá está o homem, —disse ele.

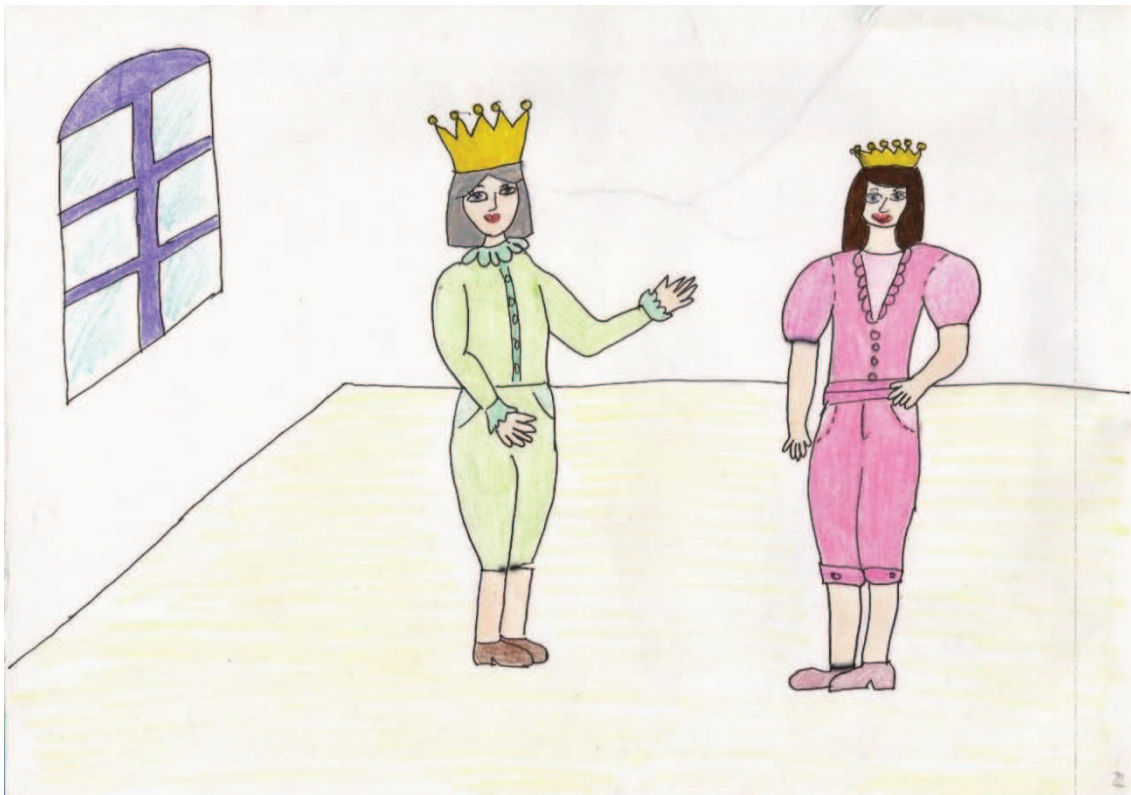
—És tu? —Perguntou ela.

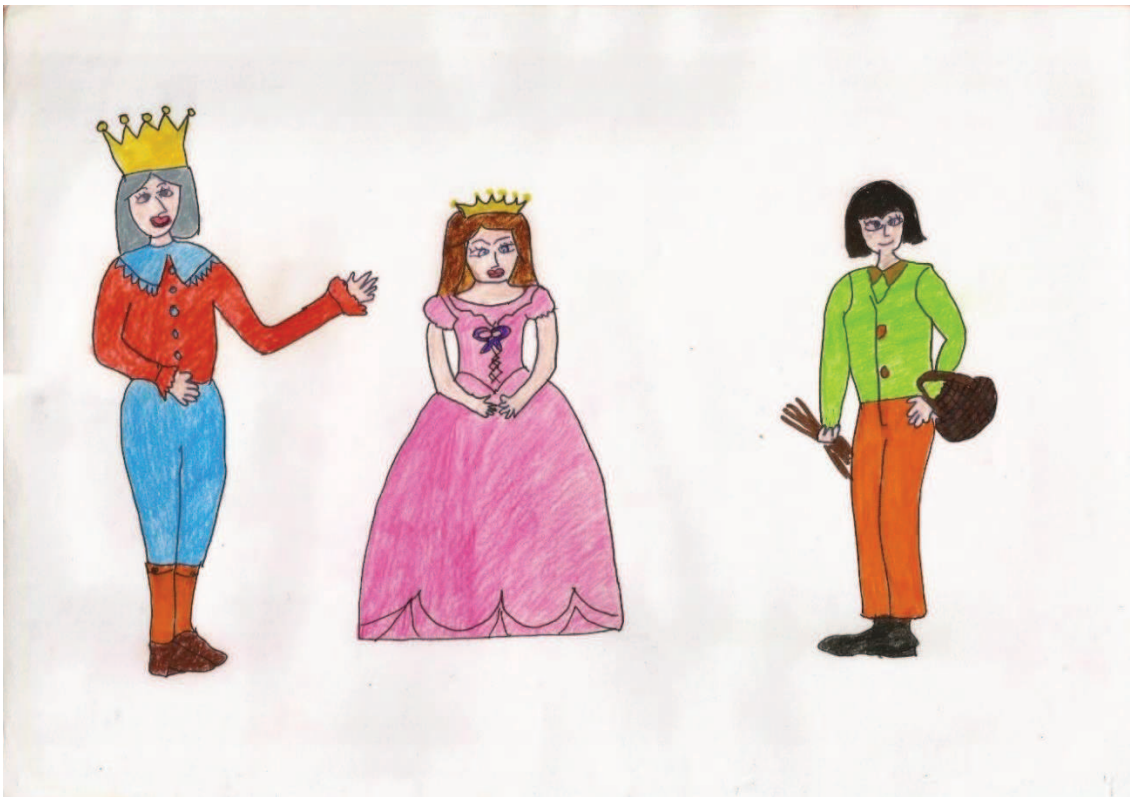
—Sim, sou eu, o teu marido, o príncipe que não querias porque tinha o cabelo demasiado longo. Queres-me agora? —Perguntou-lhe.

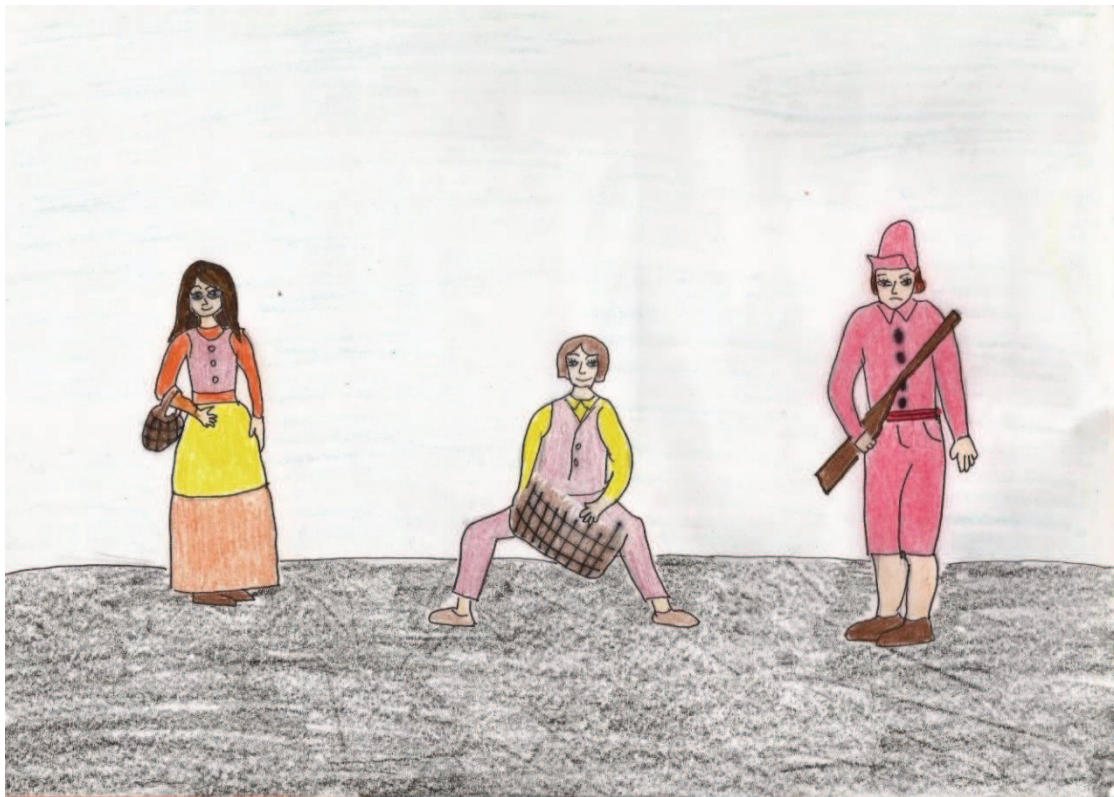
—Quero, —retorquiu a princesa. —Gosto de ti de todo o coração.

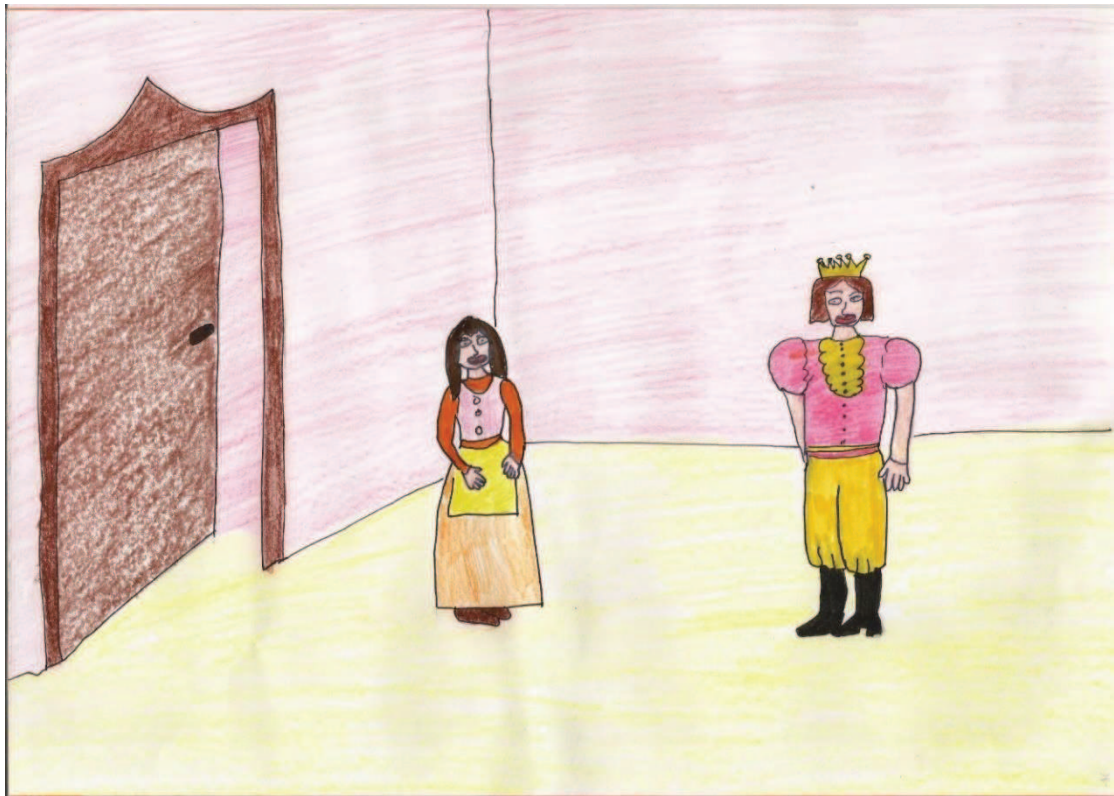
E viveram felizes para sempre. Organizaram uma grande festa para todas as pessoas do reino e nós também lá estivemos...

Anexo L - Ilustrações do conto tradicional “A Princesa de Nariz Empinado”









Anexo M - Planificação da segunda sessão: conto “A princesa de nariz empinado”



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Centro Infantil N.º 2 Afonso de Paiva

Plano Diário (11 de maio de 2015)

Discente: Vanessa Caetano

Cooperante: Educadora Paula Cristina Falcão

Local: Centro Infantil Jacqueline Abert

Faixa Etária: 5 anos

Tema Projeto Educativo: “Crescer com a Arte”

Professora Supervisora: Professora Maria José Infante

Números de Crianças: 21

Tema: Os contos tradicionais		
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. - Discriminação visual organização espaço-temporal:	Leitura do conto Tradicional de Chipre “A princesa de nariz empinado” Material: - Cartões com ilustrações do conto elaboradas pela estagiária

	-Perceção visual.	
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Expressão Dramática</p> <p>Subdomínio:</p> <p>Experimentação e Criação / Fruição e Análise</p>	<p>- Expressão corporal: - Situações encenáveis</p> <p>- Mímica</p>	<p>Dramatização de partes do conto tradicional “A princesa de nariz empinado” através de mímica</p> <p>Material:</p> <p>- Cartões com ilustrações do conto.</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>- Desenho – Materiais de desenho (utensílios, suporte); Desenvolvimento da criatividade.</p> <p>- Pintura – A cor e os materiais.</p>	<p>-Desenho sobre a história “A princesa de nariz empinado”</p> <p>Material:</p> <p>-Folha de papel branca (tamanho A4)</p> <p>- Canetas de feltro</p> <p>- Lápis de cor</p>
Estratégias		
<p>- Acolhimento e higiene das crianças;</p> <p>- Depois da rotina do wc as crianças vão entrando na sala e dirigem-se para o cantinho do tapete;</p> <p>- Marcação das presenças;</p> <p>- O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é.</p> <p>- A estagiária apresenta as ilustrações elaboradas por si e explora-as com as crianças. E depois pergunta que título pensam que o conto pode ter.</p> <p>- Leitura do conto tradicional <i>A Princesa de Nariz Empinado</i>, pela estagiária. Esta faz perguntas às crianças sobre a história e sobre a diferença do príncipe em relação às outras personagens, tais como:</p>		

Por que é pensas que se chama a esta menina “A princesa do nariz empinado”?; A princesa não gostava dos príncipes que a pediram em casamento. Mas houve um de quem ela gostou. Lembram-se da razão pela qual a princesa não quis casar com ele? ;Acham que essa razão era importante ou não? Porquê? Acham que devemos afastar-nos das pessoas só porque têm cabelo, roupa ou maneiras de falar diferentes de nós?

Pensam que o rei fez bem em pedir ao príncipe que se vestisse de cesteiro? A princesa, durante a viagem para a casa do príncipe, começou a gostar dele. Porquê? Assim, a viagem foi importante para a princesa e para o príncipe? Porquê? Como é que o príncipe percebeu que afinal a princesa gostava mesmo dele?; Se vocês fossem a princesa, procediam da mesma maneira quando o rapaz apareceu?; E depois, quando ele se disfarçou de cesteiro e os guardas o prenderam?; O que fariam depois de saber que o cesteiro afinal era o príncipe que esta tinha recusado?

A viagem que a princesa fez foi para um local desconhecido para ela e onde ninguém a conhecia. A princesa aí continuava a sentir-se muito importante? Porquê? ; Achas que a viagem e ir para um local onde não sabiam que ela era princesa mudou algo na princesa? Gostas mais da atitude da princesa no início da história ou no final?; O príncipe e a princesa , no final, foram felizes porquê? entre outras perguntas.

- A estagiária explica que vão fazer um jogo de mímica, expondo as orientações: são mostrados os cartões das ilustrações da história, cada duas crianças escolhem um cartão e dramatizam essa parte da história sem falar. As outras adivinham a que se refere. Depois de adivinharem, todas veem, novamente, as ilustrações.

- A estagiária pede às crianças que elaborem um desenho em canetas de feltro e lápis de cor sobre a história que acabaram de ouvir dando especial ênfase à sua parte preferida da história.

- Brincadeira livre no pátio do jardim-de-infância.

- Higiene no wc, ida para o refeitório para almoçar.

- Almoço, higiene no wc e sesta.

**Anexo N - Desenhos do conto tradicional “A princesa de
Nariz Empinado”**









Anexo 0 - Texto do conto tradicional “A lareira”

A lareira⁶

Era uma vez um estrangeiro, um distinto cavalheiro italiano, que parou para retemperar forças junto à casa de um camponês no norte da Estíria, entre os rios Enns e Mur. Na cozinha, o camponês sentava-se junto a uma excepcionalmente grande e antiga lareira de pedra que chamou a atenção do viajante.

—Como pode viver com uma coisa tão descomunal no meio da casa? — Indagou o estrangeiro ao camponês. —Deite-a fora e compre um fogão de ferro novo e prático como os que usamos em Itália. Consome muito menos lenha e ocupa um terço do espaço desta velha lareira.

—Não, não, — replicou o camponês. As coisas velhas não são necessariamente más, nem todas as coisas novas são boas. Eu e a minha família gostamos desta velha lareira. O meu bisavô disse ao meu avô, quando estava no leito da morte, para não a deitar abaixo a não ser em caso de grande necessidade. Foi o que o meu avô repetiu ao meu pai, que mo disse a mim. Não sou rico, mas não quero desobedecer às ordens do meu bisavô, embora nem compreenda o seu alcance.

O estrangeiro sentiu-se enervado e ficou impaciente ao ouvir estas palavras. Ao reparar neste comportamento, o camponês ficou desconfiado e pensou que devia haver qualquer razão que ele desconhecia.

Todas as sugestões do estrangeiro caíram em saco roto. O camponês nem queria ouvir falar da ideia de um fogão novo e ia gabando as vantagens da velha lareira, com palavras tão douradas quanto as que o italiano usava para elogiar os novos fogões. No final, o estrangeiro desistiu.

Alguns dias mais tarde, o italiano voltou ao tópico da lareira. Convidou o camponês para viajar com ele até Itália para se maravilhar com todas as coisas belas e arrebatadoras do seu país. Não pagaria nada pela viagem. O cavalheiro italiano pagaria todas as suas despesas para lhe agradecer pela hospitalidade recebida. Em Itália mostrar-lhe-ia um novo fogão que tinha em sua casa. Se ele agradasse ao camponês, podia levá-lo imediatamente consigo, permitindo, em troca, ao cavalheiro italiano destruir a lareira. O camponês concordou pois agradava-lhe ser convidado para uma longa e gratuita viagem. Não cabia em si de contente com todas as belas cidades e paisagens que haveria de ver.

Partiram e o camponês ficou impressionado com as belas vistas italianas ao ponto de se sentir tentado a aceitar a proposta do fogão para agradecer ao cavalheiro Italiano pela viagem. Quando chegaram a casa do cavalheiro italiano e o camponês viu o moderno fogão de ferro, apercebeu-se da sua utilidade e decidiu

⁶ Retirado do livro *European Mobility FolkTales* org. Angelides e Panaou (2012)

aceitar a proposta. Informou o anfitrião da sua decisão e o Italiano esforçou-se ainda mais por diverti-lo e recebê-lo bem.

Por mera sorte, o anfitrião teve de partir para resolver importantes negócios; esteve ausente o dia inteiro. O camponês estava curioso e pôs-se a observar todas as divisões da casa. Acabou por entrar num quarto mínimo onde nada mais existia que um espelho simples na parede. O camponês olhou-se nele e ficou surpreendido por nele ver refletida não a sua imagem, mas a de uma paisagem. Aproximou-se e logo reparou que o reflexo mostrava a sua aldeia natal e - que milagre - até podia ver a sua casa e a lareira na cozinha. As paredes pareciam transparentes e dentro das da lareira estavam três grandes caldeirões cheios de moedas de ouro.

O camponês convenceu-se de que o espelho era mágico. Podia encontrar e revelar tesouros escondidos, o que explicava por que o Italiano queria deitar abaixo a velha lareira.

O camponês forjou um plano. Primeiro escreveu à mulher a explicar como tinha encontrado o espelho mágico e que existiam três grandes caldeirões de moedas de ouro escondidos nas paredes da lareira. Como já tinha acordado com o italiano deitar abaixo a lareira, em breve chegariam os dois a casa. Pedia, então, à mulher que fizesse um buraco na parede do quarto adjacente, tirasse os caldeirões com o ouro e guardasse o ouro num lugar seguro. Deveria encher os caldeirões com pedras, voltar a pô-los no lugar e apagar todos os vestígios do que tinha feito. Não devia alterar em nada a parte da frente da lareira, para não levantar qualquer suspeita ao italiano. O camponês levou a carta ao correio e quando o cavaleiro regressou a noite, não lhe disse nem uma palavra sobre o tesouro.

Alguns dias mais tarde, o italiano e o camponês regressaram à aldeia. Ao entrar na aldeia viu o filho mais velho que lhe fez um sinal e o camponês percebeu que a família tinha recebido a carta e seguido as suas instruções. Quando ambos entraram na casa do camponês, o italiano dirigiu-se logo à cozinha porque queria ver a velha lareira. Sorriu cheio de alegria porque nada parecia alterado. Estava em dívida para com o camponês porque devia destruir-lhe a lareira e substituí-la pelo novo fogão de ferro. Foi o que se lançou a fazer com todo o gosto. Mas podem imaginar a fúria dele quando descobriu que os três caldeirões só continham pedras e nenhuma moeda brilhante de ouro? Não quis cair em descrédito e instalou o novo fogão. Depois pegou na sua bagagem e partiu sem uma palavra de despedida ao camponês. O camponês riu-se para dentro porque enganara o italiano que tinha querido ficar com o tesouro do seu bisavô.

Anexo P - Fotografias dos fantoches do conto tradicional “A lareira”



Figura 21 - Fantoche da lareira



Figura 22- Fantoche do espelho



Figura 23 - Fantoche do italiano



Figura 24 - Fantoche do filho do camponês



Figura 25 - Fantoche do camponês

Anexo Q - Planificação da terceira sessão: conto “A lareira”



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Centro Infantil N.º 2 Afonso de Paiva

Plano Diário (8 de julho de 2015)

Discente: Vanessa Caetano

Local: Centro Infantil Jacqueline Albert

Cooperante: Educadora Paula Cristina Falcão

Faixa Etária: 5 anos

Professora Supervisora: Professora Maria José Infante

Números de Crianças: 21

Tema: Os contos Tradicionais		
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.	Diálogo sobre o Conto tradicional “A lareira”

	- Discriminação visual organização espaço-temporal: - Perceção visual.	
Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Expressão Dramática	- Teatro de Fantoques	Dramatização do conto tradicional “A lareira” Material: - Fantocheiro; - Fantoques;
Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Expressão Plástica	- Desenho – Materiais de desenho (utensílios, suporte); Desenvolvimento da criatividade. - Pintura – A cor e os materiais.	-Desenho sobre o conto tradicional “A lareira” Material: - Folha de papel branca (tamanho A4) - Canetas de Feltro; - Lápis de Cor;
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; - Marcação das presenças; - O chefe do dia marca no painel, o mês, o estado do tempo, o dia da semana e que dia é. - A estagiária apresenta explica que irão assistir a um teatro de fantoches e lembra as crianças que terão que estar em silêncio; - Dramatização do conto tradicional “A lareira”; - Após a dramatização a estagiária questionará as crianças sobre alguns aspetos da história, tais como: Porque é que acham que a Lareira é um elemento muito importante da história? ; Porque é que o senhor italiano queria que o camponês se desfizesse da lareira?; Porque é que o camponês desconfiou da atitude do italiano?; Porque é que o italiano convidou o camponês para viajar até Itália? O que é que o camponês viu em Itália? Porque é que a viagem foi importante? ; Acham que se o camponês não tivesse feito a viagem também teria descoberto a verdade? Há alguma diferença entre o camponês e o italiano?; O que aconteceu no fim da história?; Porque é que o italiano partiu da casa do camponês sem dizer mais nada ao mesmo?; O que é que podemos aprender com esta história?; Da história do Negro, da Princesa de nariz empinado e da lareira há alguma coisa comum? O que é que aprendemos com elas? 		

- É pedido às crianças que façam um desenho sobre a dramatização que acabaram de ver. É pedido às crianças que façam o desenho com base no que mais gostaram e no que menos gostaram na história;
- As crianças dirigem-se às mesas de trabalho e fazem o desenho;
 - Brincadeira livre no pátio exterior do Jardim-de-Infância;
 - Higiene no wc, ida para o refeitório para almoçar.
 - Almoço, higiene no wc e sesta.

Anexo R - Desenhos do conto tradicional “A lareira”

